



EXPLORATION DE LA LEXICOGRAPHIE NUMÉRIQUE POUR DES APPRENANTS DU FRANÇAIS EN MILIEU PROFESSIONNEL

[Wim Remysen](#), [Nadine Vincent](#)

Klincksieck | « [Éla. Études de linguistique appliquée](#) »

2021/1 N° 201 | pages 49 à 61

ISSN 0071-190X

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-ela-2021-1-page-49.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

© Klincksieck. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

EXPLORATION DE LA LEXICOGRAPHIE NUMÉRIQUE POUR DES APPRENANTS DU FRANÇAIS EN MILIEU PROFESSIONNEL

Résumé : Cet article explore les apports des applications numériques dans un contexte spécifique, celui de l'apprentissage du français par des immigrants qui travaillent dans de petits commerces au Québec. Nous nous intéresserons aux besoins d'apprenants travaillant dans un dépanneur (petite épicerie de quartier aux heures d'ouverture étendues), notamment à la nécessité de connaître la dénomination d'un nombre important d'articles variés, et ce dans différents registres. Les solutions proposées tiennent compte des technologies disponibles, mais surtout des possibilités qu'ouvre la culture numérique qui permet une souplesse dans le traitement des données en plus d'ajouter à l'écrit les apports de l'oral et de l'image.

1. INTRODUCTION

Nous nous proposons de réfléchir dans cet article aux possibles applications de la lexicographie numérique dans un contexte spécifique d'apprentissage du français, celui du projet de jumelage linguistique *J'apprends le français*, développé depuis 2017 par la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (CCMM). Plus particulièrement, nous nous interrogeons sur la possibilité de développer un outil destiné à l'enrichissement du vocabulaire chez des apprenants qui ne suivent pas de cours de français traditionnels sur les bancs d'école, mais qui apprennent plutôt cette langue sur leur lieu de travail, en interaction avec les clients, et avec l'aide d'une mentore ou d'un mentor étudiant. Dans ce contexte, les outils à la disposition des formateurs et des apprenants sont assez limités et se résument essentiellement à des ouvrages et cahiers d'apprentissage du français langue seconde et à des dictionnaires professionnels généraux ou de spécialité, en version papier ou en ligne. La créativité des formateurs fait le reste. Or, les besoins premiers sont généralement plus oraux qu'écrits, et le projet se diffusant, il serait pertinent de pouvoir disposer d'outils mieux adaptés à la clientèle cible. Plus particulièrement, ces outils devraient faciliter le développement des compétences non seulement linguistiques, mais aussi sociolinguistiques des apprenants (voir à ce sujet Mougeon *et al.* 2002, Dewaele 2004, Howard *et al.* 2013).

La question n'est pas simple et demande une révision des paramètres pris habituellement en compte au moment de la description de la langue dans les dictionnaires : quelle attention faut-il accorder à la norme ? comment faut-il traiter les registres de langue, la variation diatopique ? un traitement thématique (onomasiologique) ne serait-il pas plus utile qu'un traitement alphabétique par liste de mots (sémasiologique) ? est-il possible de penser à un outil évolutif s'adaptant aux apprentissages des utilisateurs ? L'exemple choisi pour alimenter notre réflexion est celui des apprenants travaillant dans un dépanneur (petite épicerie de quartier aux heures d'ouverture étendues), ce qui impliquera des besoins généraux (salutations, échanges de base) et plus spécifiques (connaissance des noms pour désigner un nombre important d'articles variés). Nous tiendrons compte des limites des ressources actuelles, mais surtout des possibilités qu'ouvre la culture numérique qui permet une souplesse dans le traitement des données en plus d'ajouter à l'écrit les apports de l'oral et de l'image.

2. LA FRANCISATION AU QUÉBEC

Le Québec accueille, bon an mal an, près de 50 000 immigrants par année, dont environ 40 % ne parlent pas le français au moment de leur arrivée (chiffres pour la période de 2012 à 2016, basés sur la connaissance linguistique déclarée par les immigrants ; v. MIDI 2017 : 25 et suiv.). Sur le marché du travail, les connaissances linguistiques constituent pour les nouveaux arrivants un enjeu de taille, la maîtrise du français étant indispensable à l'accès à plusieurs emplois et professions. Sur le plan social, l'insertion dans la société québécoise, la participation à la vie de quartier et l'accès aux services gouvernementaux nécessitent aussi une connaissance de la langue publique commune du Québec. Si bien qu'en 2013, le Conseil supérieur de la langue française a déclaré que l'apprentissage du français est un droit pour tous les habitants du Québec :

La réaffirmation du droit à l'apprentissage du français pour tous les Québécois et sa concrétisation dans des actions doivent viser, d'une part, à accroître la maîtrise du français, notamment à l'écrit, de tous les citoyens du Québec, qu'ils soient francophones, anglophones ou allophones ; d'autre part, à permettre non seulement l'acquisition du français par l'ensemble des Québécois allophones qui ne connaissent pas la langue commune, particulièrement les nouveaux arrivants, mais aussi l'acquisition de compétences techniques tant à l'oral qu'à l'écrit par ces derniers. (CSLF 2013 : 45)

Dans le contexte nord-américain, marqué par l'omniprésence de l'anglais, la francisation n'est par ailleurs pas seulement un enjeu important pour assurer la réussite socioprofessionnelle des immigrants ; l'adoption du français chez les nouveaux arrivants est, depuis l'entrée en vigueur de la Loi 101 (ou Charte de la langue française) en 1977, un élément-clé de la politique linguistique québécoise¹ et elle demeure une préoccupation constante pour assurer la vitalité et le maintien du français au Québec et plus largement au Canada (Corbeil

1. À titre d'exemple, la Loi 101 oblige les enfants immigrants à fréquenter l'école française, alors qu'auparavant, plusieurs d'entre eux s'inscrivaient à l'école anglaise. Corbeil parle du « plus grand succès de la Charte de la langue française » (2007 : 280).

2007). Cela est d'autant plus vrai que la majorité de la population immigrante au Québec choisit de s'établir dans la grande région de Montréal, où l'anglais est plus présent qu'ailleurs dans la province. En 2016, près de 85 % (environ 930 000 personnes) des immigrants québécois se sont en effet installés dans la région, où ils représentent près du quart de la population (OGM 2019).

Tout comme l'accueil des nouveaux arrivants, la francisation est, depuis l'*Accord Canada-Québec relatif à l'immigration* en 1991², une responsabilité qui incombe au gouvernement du Québec. Ce dernier détient des pouvoirs particuliers dans le domaine de la sélection de ses immigrants économiques et de leur intégration. Le gouvernement québécois fait ainsi d'importants efforts pour que les nouveaux arrivants puissent apprendre le français, à travers tout un éventail de programmes et de cours de langue³, dont plusieurs sont offerts en collaboration avec des partenaires issus des milieux public, parapublic et privé ; que l'on pense entre autres aux commissions scolaires, aux cégeps (des établissements d'enseignement postsecondaires) et aux universités, aux organisations syndicales ou encore à certains organismes à but non lucratif (CSLF 2018). Des formations sont aussi offertes en milieu de travail, surtout dans certains domaines professionnels comme la santé, l'administration, le droit ou encore le génie et les sciences.

Malgré une offre de cours variée, la francisation des adultes soulève de nombreux problèmes qui sont désormais bien documentés (v. CSLF 2018 : 74 et suiv. pour une synthèse des travaux consacrés à la problématique). Il demeure en effet difficile de rejoindre certaines personnes et le nombre d'apprenants du français qui atteignent l'autonomie langagière à l'oral a fortement reculé au cours de la dernière décennie, selon une étude récente menée par le Vérificateur général du Québec (2017). Les obstacles à la francisation sont de plusieurs ordres (v. CSLF 2018 : 89 et suiv.) :

- économique (pensons à la disponibilité des ressources financières permettant de se consacrer à l'apprentissage du français) ;
- organisationnel (absence de guichet unique, accessibilité aux cours, éloignement du lieu de formation, gestion du temps) ;
- culturel (difficulté pour les femmes, dans certaines communautés, de s'inscrire aux cours) ;
- social (interactions limitées avec des locuteurs du français en dehors de la salle de classe) ;
- didactique (inadéquation entre les attentes des apprenants et l'orientation des cours).

Le dernier point est particulièrement important pour nos propos et concerne deux problèmes récurrents dans la conception des cours de francisation. D'une part, l'approche communicative qui est privilégiée dans les cours en franci-

2. Cette situation est particulière dans le contexte canadien étant donné que l'immigration est une compétence qui relève du gouvernement fédéral.

3. Voir entre autres la page « Apprendre le français » sur le site du gouvernement du Québec, disponible à quebec.ca/education/apprendre-le-francais (page consultée le 15 janvier 2021)

sation peut nuire à l'approfondissement du français écrit chez les apprenants plus avancés (Yaba *et al.* 2016). Pourtant, la maîtrise de l'écrit est souvent un facteur d'employabilité important pour les nouveaux arrivants. D'autre part, cette même approche communicative ne tient pas toujours suffisamment compte de l'enseignement de la norme du français oral, en général, et celle du français oral en contexte québécois, en particulier (v. à ce sujet Calinon 2009 : 242 et suiv.). Pourtant, il est essentiel pour un nouvel arrivant au Québec de se familiariser avec certaines particularités de l'oral ; par exemple, il a besoin d'apprendre que les phrases interrogatives peuvent être formées, en français québécois, par l'ajout de la particule *-tu* (comme dans *On y va-tu ?*) ou encore que, comme ailleurs dans la francophonie, les Québécois n'utilisent que peu le *ne* dans les phrases négatives en contexte spontané. C'est sans compter l'apprentissage de toute une série de mots courants dans la langue quotidienne que les manuels de français passent souvent sous silence.

L'absence d'enseignement explicite de ces mots et de ces traits, auxquels les apprenants sont pourtant fréquemment exposés, est à l'origine de bien des frustrations de la part des apprenants dont plusieurs ont déjà beaucoup de difficulté à concilier un emploi du temps fort occupé avec l'investissement nécessaire pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans leur rapport, basé sur une étude menée auprès de 110 nouveaux arrivants installés à Montréal, Amireault et Lussier (2008) recommandent d'ailleurs que l'apprentissage de la langue informelle soit davantage mis de l'avant dans les cours de français :

Il est primordial de mettre davantage l'accent sur l'apprentissage informel afin que les immigrants puissent mieux comprendre et se faire comprendre dans leur vie quotidienne[.]

Il pourrait être souhaitable d'insister sur certains éléments linguistiques et culturels propres au français parlé au Québec. Selon les participants, il s'agit là d'une des principales lacunes des cours de francisation ; les immigrants se sentent à l'aise en français dans la salle de cours, mais ont de la difficulté à comprendre les Québécois francophones dans la vie de tous les jours. (Amireault et Lussier 2008 : 40)

3. LE PROJET DE JUMELAGE LINGUISTIQUE

J'APPRENDS LE FRANÇAIS DE LA CHAMBRE DE COMMERCE DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN

Pour compléter l'offre de cours en matière de francisation, la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (CCMM) a mis sur pied, en janvier 2017, un projet de jumelage linguistique dans le but d'offrir des ateliers de conversation à des apprenants de français. Cette initiative, baptisée *J'apprends le français*, consiste plus particulièrement à jumeler des étudiants universitaires (appelés *mentors*) issus de domaines variés (langues et linguistique, communication, traduction, littérature) à des commerçants immigrants qui souhaitent apprendre le français (ou le perfectionner), mais qui manquent de temps pour s'inscrire à des cours, une difficulté fréquemment soulevée comme nous l'avons vu. Les apprenants, qui travaillent dans des commerces de proximité (restaurant, nettoyeur, dépanneur, salon de coiffure, épicerie locale, etc.), suivent leur cours pendant leurs heures de travail : ce sont les étudiants qui se déplacent et qui

accompagnent l'apprenant pendant une partie de sa journée de travail (p.ex. lorsqu'il fait la caisse, passe une commande, discute avec les clients, etc.). Le projet est par ailleurs accompagné d'une campagne publicitaire destinée à sensibiliser les clients francophones des commerces participants au rôle qu'ils jouent dans le processus d'apprentissage des nouveaux arrivants. Un sondage mené par la CCMM (et rapporté dans CCMM 2017 : 21) a en effet montré que les clients francophones ont souvent tendance, lorsqu'ils échantent avec les commerçants allophones, à utiliser l'anglais comme langue d'échange, ce qui peut créer une situation où le commerçant juge que l'apprentissage du français n'est pas prioritaire. Or, en sensibilisant la clientèle à l'importance du choix de la langue ou encore aux difficultés que vivent les apprenants du français, les clients comprennent rapidement qu'ils peuvent devenir des acteurs dans le processus de francisation, par exemple en ralentissant leur débit, en expliquant un nouveau mot ou une nouvelle expression, ou simplement en encourageant l'apprenant à poursuivre ses efforts.

D'abord implanté dans le quartier Côte-des-Neiges, un des quartiers les plus plurilingues de Montréal, puis déployé dans plusieurs autres arrondissements montréalais, ce projet a fait depuis 2018 ses premiers pas à l'extérieur de la région métropolitaine, notamment à Sherbrooke, grâce à un projet-pilote soutenu par le Centre de recherche interuniversitaire sur le français en usage au Québec (CRIFUQ) de l'Université de Sherbrooke. Sherbrooke est un lieu tout à fait désigné pour l'implantation du projet : 7,1 % de la population sherbrookoise est d'origine immigrante⁴ et la ville accueille un nombre important de réfugiés. Comme à Montréal, le projet sherbrookoise est basé sur le principe de l'accompagnement personnalisé. Les étudiants formateurs passent deux heures par semaine dans les commerces des apprenants et orientent la matière enseignée en fonction des besoins spécifiques de ceux-ci, ce qui implique de tenir compte du type d'entreprise, mais aussi de la maîtrise du français de chacun, et plus globalement de son alphabétisation et de ses capacités et motivations à se retrouver dans un processus d'apprentissage. Cette approche personnalisée est au cœur de la démarche privilégiée. La formation offerte est axée sur l'oral, puisqu'il s'agit de faire du français la principale langue d'accueil et de service utilisée par le commerçant.

Le projet utilise l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* (MICC 2011), qui sert de cadre de référence commun à toutes les initiatives dans le domaine de la francisation au Québec. Cette grille permet notamment d'évaluer le niveau des apprenants et de mesurer leur progression. L'échelle compte 12 niveaux d'apprentissage, regroupés en trois stades : débutant (niveaux 1-4), intermédiaire (niveaux

4. Cette situation ne se compare bien sûr pas au contexte montréalais (23,4 %), mais la proportion d'immigrants qui vit à Sherbrooke (7,1 %) est plus élevée que celle que l'on trouve dans la région de Québec, qui est la capitale nationale de la province (5,7 %). À titre comparatif, à Trois-Rivières et à Saguenay, des villes de taille comparable à celle de Sherbrooke, la proportion se chiffre respectivement à 3,2 % et 1,3 % (selon Statistiques Canada 2016 ; voir <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F> (page consultée le 15 janvier 2021))

5-8) et avancé (niveaux 9-12)⁵. Les apprenants qui s'inscrivent au projet sont de niveau débutant ou intermédiaire et le but ultime est de les amener à devenir des locuteurs autonomes. Dans les faits, cela revient à leur permettre d'atteindre le niveau le plus avancé du stade intermédiaire (niveau 8 sur 12 niveaux possibles). C'est à ce niveau que l'apprenant est censé « maîtriser le vocabulaire usuel de son champ professionnel » (MICC 2011 : 27), cible de formation particulièrement importante compte tenu des orientations du projet. Plus largement, l'apprenant doit disposer à ce stade des compétences suivantes en ce qui concerne la langue orale :

(Production orale) Communique de façon *autonome*, quand la *situation est prévisible* ou *partiellement prévisible*, dans des conversations ou des présentations *informelles* sur des *thèmes concrets* ou certains sujets d'intérêt général liés à des *besoins courants* ou particuliers à des groupes de personnes. (MICC 2011 : 26)

(Compréhension orale) Comprend sans aide, quand la *situation est prévisible* ou *partiellement prévisible*, le contenu de conversations ou de discours en français standard et au débit normal portant sur des *thèmes concrets* ou sur certains sujets d'intérêt général liés à des *besoins courants* ou particuliers à des groupes de personnes. (MICC 2011 : 54)

L'enseignement du français oral utilisé en contexte québécois demeure un défi pour tous les mentors impliqués dans le projet. S'il existe certaines méthodes qui mettent de l'avant des traits de la langue orale (que l'on pense au manuel *Par ici*), les outils disponibles sont généralement peu adaptés au contexte québécois. Un autre problème fréquemment soulevé est l'absence de listes de vocabulaire thématiques qui permettraient aux apprenants de mieux se familiariser avec le lexique lié à leur milieu de travail. Par ailleurs, les mentors n'ont pas toujours une formation avancée en linguistique et ils transmettent, bien souvent malgré eux, certains préjugés à l'endroit de la langue orale ou encore à l'endroit du français québécois aux apprenants. Il est donc important de leur proposer des outils qui portent un regard non normatif sur la langue qu'ils doivent enseigner. Les rencontres régulièrement tenues avec les mentors ainsi que la consultation des journaux de bord qu'ils produisent après chaque séance montrent bien que les questionnements sont nombreux. En tant que responsables du projet à Sherbrooke, et membres du comité pédagogique du projet à Montréal, nous estimons que dans le dossier de la francisation, il est essentiel de réfléchir à des façons d'outiller à la fois les mentors (par exemple par la préparation d'ateliers de formation sur la norme de l'oral, v. Vachon 2020) et les apprenants (par exemple par la conception de lexiques thématiques et d'outils lexicographiques). Pour ce dernier point, la lexicographie numérique nous paraît ouvrir des pistes innovantes et prometteuses.

5. Pour le lecteur davantage familier avec le cadre de référence européen, ces niveaux correspondent respectivement aux niveaux A1 et A2 (débutant), B1 et B2 (intermédiaire) et C1 et C2 (avancé).

4. LES LIMITES DE LA LEXICOGRAPHIE ACTUELLE

Pour l'apprentissage du français, et spécialement du français oral, les possibilités qu'offre le numérique sont encore sous-utilisées. Les dictionnaires en ligne, pour ne citer qu'eux, reproduisent les mêmes informations et la même organisation que l'on peut retrouver dans les ouvrages papier.

Prenons à titre d'exemple la description des formules de salutation et comparons ce que disent pour le mot *ciao* le *Petit Robert 2021*, dictionnaire français qui duplique en ligne le contenu de sa version papier, le dictionnaire québécois *Usito*⁶, outil professionnel entièrement conçu en version numérique, et le dictionnaire collaboratif *Wiktionnaire*, qui n'existe lui aussi qu'en ligne⁷.

| | | |
|---|---|---|
| <p>tchao ou ciao [tʃao] interjection</p> <p>ÉTYM. 1953 ; tchao 1916 ◦ italien ciao, du vénétien schiao, de schiavo « esclave ». Cf. la formule de salut : « (je suis) votre serviteur »</p> <p>■ FAM. Au revoir. → bye-bye, salut.</p> <p>• N. m. Des tchaos sonores.</p> | <p>tchao ou ciao [tʃaw] interj.</p> <p>1. tchao.</p> <p>FAM. Au revoir.</p> <p>Il faut que j'y aille, allez ciao!</p> <p>ÉTYMOLOGIE</p> <p>1953 (in TLF); 1948, ciao (in NPR); de l'italien achiao.</p> | <p>ciao \tʃa.o\ ou \tʃaw\</p> <p>1. (italianisme) (Familier) Au revoir.</p> <p>• Il nous a dit « Ciao, à demain ! » Ciao, un mot nouveau, ça nous a fait de l'impression. — (Annie Ernaux, <i>La femme gelée</i>, 1981, réédition Quarto Gallimard, page 373)</p> <p>Variantes orthographiques [modifier le wikicode]</p> <p>• tchao</p> |
|---|---|---|

Figure 1 : *Tchao* et *ciao* dans le *Petit Robert 2021*, *Usito* et le *Wiktionnaire*

Les trois ouvrages indiquent, avec le même langage codé, que ce mot est d'origine italienne, que c'est une interjection (le Robert l'atteste aussi comme nom masculin), qu'il est de registre familier, qu'il signifie « au revoir », qu'il se prononce [tʃaw] ou [tʃao], et qu'il en existe une variante graphique, plus conforme à la prononciation en français (qui est la même qu'en italien d'ailleurs) : *tchao*. Notons que le français n'a emprunté à l'italien qu'une de ses acceptions : alors qu'en italien *ciao* peut servir de salutation de prise de contact et de départ, en français on ne dit *ciao* qu'en se quittant. Pour les apprenants du français, bien des renseignements sont ici absents ou ardu à décoder (comme les abréviations ou les symboles qui sont utilisés), notamment en raison de traditions liées à la contrainte d'espace. En ligne, les informations pourraient être présentées différemment.

Par exemple, comme l'alphabet phonétique international n'est généralement pas connu des utilisateurs, la transcription des prononciations n'est pas transparente. La prononciation du mot pourrait être entendue en cliquant sur un icône, comme plusieurs dictionnaires en ligne l'offrent déjà. Ensuite, plutôt que de définir *ciao* par un synonyme précédé d'une marque abrégée (fam.), il serait souhaitable d'améliorer la lisibilité de l'information en la phrasant : « Formule familière pour saluer quelqu'un que l'on quitte ou qui s'en va. » L'absence de limite spatiale et l'organisation différente de l'information pourrait aussi permettre la création d'un hyperlien pour « formule familière » où dans une autre fenêtre on apprendrait qu'elle ne s'emploie qu'avec des gens que l'on connaît (famille, amis, proches). Il serait aussi pédagogiquement intéressant d'indiquer les combinaisons possibles, mais aussi les combinaisons

6. Ce dictionnaire est disponible à l'adresse usito.usherbrooke.ca.

7. Ce dictionnaire est disponible à l'adresse https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d'accueil.

impossibles. Ainsi, il serait adéquat de dire « Ciao tout le monde », « Ciao les enfants » ou « Ciao Julien », mais on ne dira pas « Ciao Monsieur » ou « Ciao Madame ». Et les limites sont infinies. Le déploiement de l'information permettrait ici de donner davantage d'exemples puisés dans des contextes authentiques et de proposer d'autres formules familières possibles (par exemple : *à la prochaine, à la prochaine fois, à la revoyure, bye, bye-bye, salut*). Compte tenu de l'importance pour les apprenants de se familiariser avec les registres de langue, l'information proposée pourrait inclure des formules neutres (*au revoir* et *bonjour*, avec possibilité ici de « Au revoir Monsieur ! », « Bonjour Madame ! », en précisant que *bonjour* comme formule de salutation de départ est spécifique au Québec). Le mot serait ainsi présenté dans son contexte d'utilisation plus large, ce qui permettrait de signaler les combinaisons de salutations possibles (*Ciao, à demain ! Ciao, à la prochaine ! Ciao, bonne soirée ! Ciao-bye !*), et de l'insérer dans tout un champ conceptuel, par exemple en faisant des liens vers les formules de salutation de prise de contact (*bonjour, salut, etc.*) ou spécifiques à certains moments de la journée (*bon matin, bonne soirée, bonne nuit, etc.*) et ainsi de suite.

Cet éclatement de la description du français se déploiera sans doute dans les prochaines générations de dictionnaires en ligne, mais le numérique peut aussi permettre de moduler davantage l'apprentissage d'une langue en fonction de besoins spécifiques. Par exemple, l'information concernant l'étymologie d'un mot n'est pas pertinente pour un apprenant débutant, mais elle pourrait être d'intérêt pour un apprenant plus avancé. Ou encore, les exemples fournis pour un mot pourraient changer selon le degré d'avancement de l'apprenant qui pourrait progressivement être confronté à des exemples plus complexes et plus riches.

5. LE DÉFI D'UN DÉPANNEUR POUR DES APPRENANTS DÉBUTANTS

Comme nous l'avons précisé plus tôt, nous avons tenté d'imaginer, dans un contexte de francisation d'immigrants travaillant dans des commerces de proximité, comment la technologie pouvait s'adapter à l'apprenant plutôt que de demander à l'apprenant de s'adapter au modèle traditionnel de description et d'apprentissage de la langue.

Pour la présente démonstration, nous nous sommes arrêtés au contexte d'un dépanneur, petite épicerie de quartier aux heures d'ouverture étendues. Une des caractéristiques de ce type de commerce est l'inventaire important de produits d'usage courant, mais assez disparates (lait, pain, bière, sucre, farine, journaux, billets de loterie, cigarettes, confiseries, produits de nettoyage, articles d'hygiène, etc.).

Nous supposons que le client entre généralement dans un dépanneur à la recherche d'un produit précis, dont il a un besoin urgent, ce qui génère des questions qui finissent par toutes se ressembler :

- *Je voudrais... du (beurre), de la (confiture), des (cigarettes)...*
- *Je cherche le...*

- *Avez-vous du...*
- *Est-ce que je pourrais avoir du...*
- *Pouvez-vous me dire où est le...*
- *T'as-tu du...*
- Etc.

Quel que soit le registre employé par le client, et bien que les constructions puissent varier, le produit recherché termine habituellement la phrase. Au stade « débutant » (niveaux 1 à 4), il apparaît donc plus utile que l'apprenant commence par bien connaître son inventaire et toutes les façons dont on peut nommer un même produit que de se concentrer sur les différents types de questions possibles, par exemple.

En effet, en raison de leur proximité dans la vie quotidienne, les produits disponibles dans un dépanneur connaissent parfois plusieurs dénominations marquées par la variation. Cette diversité des possibilités demande à l'apprenant d'enrichir sa compréhension de l'oral, et de distinguer ce qu'il entend de ce qu'il pourra lui-même reproduire dans sa production orale.

Ainsi, si un client entre dans un dépanneur et demande de la *petite vache*, le commerçant doit comprendre qu'on lui demande du *bicarbonate de soude* (ou *bicarbonate de sodium*). Certaines personnes appellent familièrement ce produit de la *petite vache*, en raison de la vache apparaissant sur la boîte de marque Cow Brand, très populaire à une certaine époque⁸. Les marques s'étant diversifiées, l'appellation *petite vache* est en voie de disparition chez les jeunes générations. C'est ici un cas typique de variation diachronique. Le commerçant, quand il fera affaire avec son fournisseur, doit donc utiliser la dénomination standard *bicarbonate de soude*, mais doit être en mesure de comprendre ce qu'on lui demande si un client cherche de la *petite vache*.

La variation diaphasique est assurément une grande productrice de synonymes pour les articles que l'on retrouve dans un dépanneur. En guise d'exemples, le dentifrice s'appelle aussi *pâte à dents* (de l'anglais *toothpaste*), le fromage en grains, *crottés de fromage*, la levure chimique, *poudre à pâte*, et la gomme à mâcher, *gomme balloune*. Parfois, les emplois familiers sont d'ailleurs beaucoup plus courants que les emplois standard. Ainsi, les clients demanderont assurément un *gratteux* s'ils désirent un billet de loterie à gratter, la majorité des gens ignorant la dénomination standard de ce produit (*billet à gratter*). Les noms de loterie (*6-49*, *Lotto Max*, *Banco*, etc.) peuvent aussi être directement utilisés, comme les noms déposés pour une multitude d'autres produits (*kleenex*, *popsicle*, barre *Mars*, *7Up*, *Pepsi*, *Du Maurier*, *Q-tips*, *Cutex*, *Nutella*, etc.).

Enfin, nous ne pourrions passer sous silence ici la variation diatopique, puisque plusieurs Québécois, d'immigration récente ou non, utilisent des mots qui sont habituels dans d'autres variétés de français plutôt que dans

8. Dans une publicité de 1988 de bicarbonate de soude de marque Cow Brand, la petite vache devient un personnage qui s'active pour assurer la fraîcheur du réfrigérateur (voir l'annonce en ligne <https://www.youtube.com/watch?v=aLH92tlBmQg>).

la variété québécoise. Un commerçant doit donc savoir qu'on lui parle de la même chose lorsqu'il se fait demander du *pain tranché* (Québec) ou du *pain de mie* (France), du *yogourt* (Québec) ou du *yaourt* (France), de la *laine d'acier* (Québec) ou de la *paille de fer* (France).

Et toutes ces variations peuvent bien sûr se cumuler ; on n'a qu'à penser aux différentes façons de nommer une *cigarette* (mot standard et panfrancophone) : *smoke* (Québec, familier), *clope* (France, familier), *Gauloises*, *Players*, etc. L'apprenant se trouve donc face à une liste finie de référents, mais face à une multitude de dénominations possibles.

6. LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Si un même produit peut avoir plusieurs appellations, quel est l'ADN distinct de chacun d'eux, ou plutôt son empreinte digitale ? Dans un commerce, c'est son code-barres (ou *code à barres*). Un code-barres est un codage spécifique, détectable par lecteur optique, et constitué d'une série de barres verticales numérotées. Chacun est unique et correspond à un seul produit (incluant le format et la marque). Cette banque de données stable, et partagée par les commerces, nous semble être un point de départ intéressant à explorer pour l'acquisition du vocabulaire.

L'avenue que nous proposons est très ciblée en fonction d'un apprenant spécifique et des contraintes de son environnement de travail. En utilisant les codes-barres et en nous servant du lecteur optique comme support informatique⁹, nous avons cherché à bonifier un appareillage déjà présent. Nous pensons qu'il serait possible de proposer une ressource légère et pertinente pour permettre l'enrichissement du vocabulaire des commerçants en apprentissage.

En ajoutant un module au procédé de décodage existant, le commerçant aurait accès, en lisant un code-barres :

- 1) Au nom du produit ;
- 2) À sa prononciation ;
- 3) À des exemples d'utilisation ;
- 4) À l'indication de la présence/fréquence du mot à l'oral et à l'écrit ;
- 5) À ses synonymes courants, notamment ceux utilisés dans d'autres registres (accompagnés des mêmes informations), ou encore aux mots apparentés (des hyperonymes, par exemple) ;
- 6) À des hyperliens vers des informations supplémentaires (produits apparentés, par exemple).

9. Nous sommes bien conscients que l'espace sur un lecteur optique est limité et que certaines de nos propositions seraient sans doute plus faciles à développer pour un téléphone intelligent. Il serait alors possible de recourir à des applications ouvertes (par exemple Open Food Facts) qui permettent de numériser des produits et d'y associer des informations de nature diverse.

Prenons le cas d'un dentifrice de marque Colgate. Il en existe plusieurs formats (70 ml, 90 ml, 130 ml) et plusieurs déclinaisons : en pâte, en gel, en poudre, liquide, à croquer, blanchissant, antitartre, qui combat la carie, etc.

La fenêtre du lecteur optique pourrait être divisé en trois sections. Selon le modèle proposé plus bas, la première section serait consacrée aux informations linguistiques liées au produit. On trouverait donc d'abord la dénomination neutre (standard) de l'article ainsi que sa prononciation. Des icônes (une bouche pour l'oral, un crayon pour l'écrit) et les signes de sommation ou de soustraction permettraient d'indiquer la présence ou non du mot à l'oral (et plus largement dans la langue spontanée) et à l'écrit (et plus largement dans la langue soignée). Puis des exemples illustreraient l'utilisation du mot, ici en présentant un cooccurrent fréquent (*tube de dentifrice*) et le genre masculin du mot (*du dentifrice*). Enfin seraient proposés les synonymes (ici *pâte à dents*) et de nouveau la prononciation, la fréquence à l'oral et à l'écrit et des exemples.

Dans la deuxième section, on trouverait les informations commerciales du produit, c'est-à-dire une image du produit lui-même, sa marque, son nom, son format et son prix (variable, d'un magasin à l'autre). Un lien cliquable et lié à l'inventaire permettrait de savoir quels autres dentifrices sont disponibles dans le commerce (marque, format, prix, etc.).

La troisième section proposerait des produits apparentés accompagnés des noms qui les désignent, permettant ainsi à l'apprenant de se familiariser avec d'autres mots qui pourraient lui être utiles et ainsi élargir son vocabulaire (ici, *brosse à dents*, *rinse-bouche* et *soie dentaire*). Ces noms seraient cliquables, ce qui permettrait à l'apprenant d'avoir accès à des informations supplémentaires au sujet des noms apparentés dans les fiches qui leur seraient consacrées.

Seule la section commerciale varierait d'un dentifrice à l'autre, alors que la section linguistique et celle sur les produits apparentés seraient stables. Le commerçant pourrait ainsi identifier sous un même nom les différents dentifrices, malgré parfois des formats très différents. Et bien sûr, les informations pourraient être enrichies en fonction du niveau de l'apprenant.





| | |
|---|---|
| <p>DENTIFRICE</p> <p>👄+ ✍️+</p> <p><i>Tube de dentifrice.</i> <i>Du dentifrice.</i></p> <p>AUTRE NOM</p> <p>PÂTE À DENTS</p> <p>👄+ ✍️-</p> <p><i>Tube de pâte à dents.</i> <i>De la pâte à dents.</i></p> | <p> 2,49 \$</p> <p>COLGATE TOTAL blanchissant, 70 ml</p> <p>Autres dentifrices disponibles ici</p> <p>PRODUITS APPARENTÉS</p> <p>⇒ brosse à dents </p> <p>⇒ rinse-bouche </p> <p>⇒ soie dentaire </p> |
|---|---|

Figure 2 : Fenêtre du lecteur optique pour le dentifrice Colgate Total blanchissant de 70 ml

Nous aurions pu multiplier les exemples, mais tel n'était pas l'objet de cet article. Nous soumettons en fait à la réflexion une proposition concrète, non pas parce que nous la trouvons exemplaire (elle n'a pas été testée), mais bien pour démontrer que d'autres modèles sont possibles, conçus d'abord et avant tout en fonction de l'utilisateur visé, ici l'apprenant du français.

7. CONCLUSION

Les propositions contenues dans cet article visent à démontrer que les possibilités du numérique restent encore à explorer. Nous n'en sommes qu'à la phase d'idéation de ce projet et sommes bien conscients qu'il faudra, notamment, passer plusieurs heures dans un dépanneur pour étudier la dynamique commerçant-client et mener quelques expériences pilotes pour valider ou bonifier les solutions proposées.

Notre motivation première était de démontrer que l'utilisation du numérique devrait permettre de repenser la description de la langue plutôt que de ne faire que transférer sur un nouveau support des modèles déjà rebattus. Ainsi, nous avons voulu ici proposer une modulation des outils en fonction de besoins spécifiques plutôt que d'uniformiser la description. Cette modulation, en contexte d'apprentissage de l'oral pour des commerçants immigrants au stade débutant, met l'accent sur l'usage, en priorisant la fréquence des emplois plutôt que leur valeur normative. Nous soulignons la distinction entre la fréquence à l'oral et à l'écrit, parce que l'apprenant devra se diriger progressivement vers une maîtrise de la langue écrite également et qu'il y est confronté dès le départ (par son contact avec ses fournisseurs, par exemple).

Les outils numériques sont ainsi appelés à combler des besoins non satisfaits par d'autres supports (papier, audio, visuel, etc.). Pour ce faire, il sera indispensable de faire travailler de concert les concepteurs d'outils et les fournisseurs de contenu. Le recyclage de contenus existants sur des supports nouveaux a constitué le premier échelon des technologies numériques. Le temps est venu de changer de paradigme.

Wim REMYSEN et Nadine VINCENT
Université de Sherbrooke

RÉFÉRENCES

- AMIREAULT, Valérie et Denise LUSSIER. 2008. *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : étude exploratoire*. Québec : Office québécois de la langue française (« Langues et sociétés, 45 »).
- CALINON, Anne-Sophie. 2009. *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*, thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal et à l'Université de Franche-Comté.

- CCMM (Chambre de commerce du Montréal métropolitain). 2017. *Rapport final : le jumelage linguistique, réalisation et intégration de trois projets novateurs visant à accroître la vitalité du français dans l'espace public, les milieux de travail et les commerces de l'arrondissement de Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce*, Montréal, rapport.
- CORBEIL, Jean-Claude. 2007. *L'embaras des langues : origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*. Montréal : Québec Amérique.
- CSLF (Conseil supérieur de la langue française). 2013. *Redynamiser la politique linguistique du Québec : avis à la ministre responsable de la Charte de la langue française*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CSLF (Conseil supérieur de la langue française). 2018. *La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- DEWAELE, Jean-Marc. 2004. « The Acquisition of Sociolinguistic Competence in French as a Foreign Language : an overview », *Journal of French Language Studies*, vol. 14, n° 3, p. 301-319.
- HOWARD, Martin, Raymond MOUGEON et Jean-Marc DEWAELE. 2013. « Sociolinguistics and Second Language Acquisition », dans Robert Bayley, Richard Cameron et Ceil Lucas (dir.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford : Oxford University Press, p. 340-359.
- MICC (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles). 2011. *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MIDI (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion). 2017. *Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration, 2012-2016*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- MOUGEON, Raymond, Terry NADASDI et Katherine REHNER. 2002. « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 17, p. 7-50.
- OGM (Observatoire Grand Montréal). 2019. *L'immigration internationale : principal facteur d'accroissement démographique dans le Grand Montréal*, livraison mensuelle du bulletin *Perspective Grand Montréal*, n° 38.
- VACHON, Paméla. (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 présenté à l'Université de Sherbrooke.
- VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. 2017. *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018*. Québec, rapport non publié.
- YABA, André, Olivier DEZUTTER et France LACOURSE. 2016. « La première francisation des immigrants adultes au Québec : clef de l'intégration sociale ou barrière pour l'insertion professionnelle ? », *Enjeux*, n° 90, p. 47-59.