

Développer la communication orale en français L2 en milieu autochtone : projet réalisé auprès d'apprenants de sixième année du primaire

Gregory Nutefe Kwadzo, Ph.D.

Volume 32, numéro 1, 2016

Recherche et enseignement en milieu autochtone

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090212ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090212ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Kwadzo, G. N. (2016). Développer la communication orale en français L2 en milieu autochtone : projet réalisé auprès d'apprenants de sixième année du primaire. *La Revue de l'AQEFLS*, 32(1), 76–87. <https://doi.org/10.7202/1090212ar>

Résumé de l'article

De nombreux théoriciens se penchent sur le développement des compétences de communication orale en L2 depuis longtemps. Cependant, alors qu'à peu près tout le monde s'entend sur la nécessité de développer la compétence communicative à l'oral chez les apprenants des L2, les approches utilisées ne font pas l'unanimité. En effet, dans bien des cas, la tendance consiste à utiliser l'une ou l'autre des approches à la mode, car le choix d'une approche n'est pas facile. C'est pourquoi, dans le cadre d'un projet visant à faire acquérir le français oral à des apprenants de sixième année en milieu autochtone mohawk, le choix d'utiliser une approche en fonction du contexte sociolinguistique est tempéré par l'utilisation d'une autre approche dont les assises théoriques ne se définissent pas en fonction du contexte sociolinguistique. Plutôt que d'opter pour une approche ou une autre, cet article illustre la pertinence d'utiliser des aspects de deux approches pour développer la compétence en communication orale chez les apprenants, l'approche neurolinguistique et l'approche actionnelle.

© Gregory Nutefe Kwadzo, 2016



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Développer la communication orale en français L2 en milieu autochtone : projet réalisé auprès d'apprenants de sixième année du primaire

**Gregory Nutefe Kwadzo, Ph.D.,
Kahnawake Education Centre, Québec**

Résumé

De nombreux théoriciens se penchent sur le développement des compétences de communication orale en L2 depuis longtemps. Cependant, alors qu'à peu près tout le monde s'entend sur la nécessité de développer la compétence communicative à l'oral chez les apprenants des L2, les approches utilisées ne font pas l'unanimité. En effet, dans bien des cas, la tendance consiste à utiliser l'une ou l'autre des approches à la mode, car le choix d'une approche n'est pas facile. C'est pourquoi, dans le cadre d'un projet visant à faire acquérir le français oral à des apprenants de sixième année en milieu autochtone mohawk, le choix d'utiliser une approche en fonction du contexte sociolinguistique est tempéré par l'utilisation d'une autre approche dont les assises théoriques ne se définissent pas en fonction du contexte sociolinguistique. Plutôt que d'opter pour une approche ou une autre, cet article illustre la pertinence d'utiliser des aspects de deux approches pour développer la compétence en communication orale chez les apprenants, l'approche neurolinguistique et l'approche actionnelle.

Mots-clés : enseignement aux autochtones, didactique du français langue seconde, enseignement des langues au primaire, enseignement de l'oral

Introduction

Dans le contexte de l'apprentissage des langues secondes, le développement de la communication orale est crucial, car cette compétence permet à l'apprenant de communiquer, de développer l'estime de soi et d'augmenter ses chances d'emploi (Kwadzo, 2008). C'est pourquoi, dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde en milieu autochtone mohawk, la priorité accordée au développement de cette compétence spécifique a fait l'objet de directives institutionnelles clairement stipulées dans le document intitulé *Success Plan* (2014 : 5) produit par le *Kabnabwake Education Centre* et visant à « augmenter le temps de communication orale ». Cependant, la particularité du contexte d'apprentissage du français langue seconde dans ce milieu nécessite une réflexion approfondie et une démarche pouvant répondre efficacement aux besoins communicatifs des apprenants. Ce projet à visée d'intervention éducative (Calvet, 2002) porte sur des apprenants de sixième année du primaire. L'article présente le contexte global du développement de la communication orale, les approches théoriques et l'application en classe du projet.

Développer la communication orale en milieu autochtone : contexte global

Le contexte sociolinguistique de l'apprentissage du français

Aujourd'hui, le phénomène de la mondialisation qui suscite, entre autres choses, le partage des informations et des échanges entre les différents peuples du monde fait qu'il est difficile, voire impossible, de vivre en autarcie. Pourtant, bien que vivant sur le territoire québécois, les apprenants en milieu autochtone mohawk qui font l'objet de ce projet ne communiquent pas en français, la langue dominante de la province, et ont peu de contact avec cette langue.

En fait, pour les apprenants faisant l'objet de ce projet, l'anglais reste la langue de communication quotidienne. Il y a donc lieu de souligner que la situation linguistique de cette population contraste avec les données décrivant la situation linguistique de la province de Québec. En effet, selon une étude réalisée par Pagé¹

1 Dans son étude intitulée *L'usage du français et de l'anglais par les Québécois dans les interactions publiques, portrait de 2010* (2014) diffusée sur le site du Conseil supérieur de la langue française (CSLF), Michel Pagé observe qu'au Québec le français est la langue principalement utilisée dans les interactions publiques.

(2014) et portant sur l'utilisation du français dans les interactions publiques au Québec, il apparaît que le français demeure la langue la plus souvent utilisée dans les interactions publiques, soit dans plus de 82 % des cas.

C'est pourquoi, lorsqu'ils sont confrontés à cette réalité sociolinguistique, les apprenants faisant l'objet de ce projet rencontrent des difficultés d'intégration à la société québécoise, d'autant plus qu'à l'anglais, s'ajoute la langue du peuple mohawk, le « kanien'kehaka² ». Dans ce contexte sociolinguistique, le français n'est même pas une langue seconde, mais bien une langue tierce, ce qui permet de mettre en perspective la place qu'occupe le français dans la salle de classe. Dans ce contexte sociolinguistique où les apprenants ne communiquent pas en français, la classe de français devient alors le seul espace physique dans lequel les apprenants entrent en contact avec la langue de Molière.

Le contexte socioéconomique et politique

Selon un rapport de la Commission de développement économique de Kahnawake cité par Radio-Canada³, un grand nombre de jeunes en âge de travailler sont au chômage à Kahnawake, car ils ne sont pas en mesure de communiquer en français et, par conséquent, ont de la difficulté à accéder au marché du travail au Québec. En fait, c'est sans doute dans la perspective de pallier le défi d'insertion au marché du travail que la décision visant à favoriser le développement de la compétence de communication orale en français a été prise. Vu sous cet angle, le français devient une langue d'insertion sociale.

Sur le plan politique, les tensions engendrées par la crise d'Oka en 1990⁴ n'ont pas seulement rendu difficile la coexistence entre la population autochtone mohawk et les Québécois de souche, mais elle a également eu des répercussions sur l'apprentissage du français par les Mohawks. Pour Dabène (1994), les sociétés classifient les langues étrangères à partir d'un certain nombre de critères comme l'utilité, la facilité, le prestige, la sympathie, mais aussi l'antipathie envers les locuteurs de certaines langues. Cette catégorisation des langues peut avoir un double effet : elle peut être une source d'encouragement pour l'apprentissage

2 Au même titre que le français, la langue mohawk est aussi une L2. Cependant l'avantage de la langue mohawk est qu'elle est utilisée au sein de la communauté lors des cérémonies en tant que langue identitaire. Ceci n'est pas le cas du français qui n'est pas utilisé pour communiquer en dehors du contexte de la salle de classe.

3 Cité par Radio Canada dans son reportage *Jeunes Mohawks : quand la langue est un frein à l'emploi*. <http://ici.radio-canada.ca/regions/montreal/2015/07/21/001-mohawks-kahnawake-chomage-emplois-autochtones-jeunes.shtml>

4 En juillet 1990, pour protester contre l'agrandissement du golf d'Oka sur des terrains ancestraux revendiqués par les Mohawks de Kanesatake, ces derniers décident d'ériger une barricade bloquant l'accès au secteur, ce qui entrainera l'intervention de la Sûreté du Québec et de l'armée canadienne.

d'une langue lorsque cette langue est jugée utile, alors que, par contre, lorsqu'une langue est associée à l'antipathie, les apprenants investissent moins d'efforts pour se l'approprier. Dans le cas de cette communauté, la crise politique a eu des répercussions sur l'apprentissage du français et, pour certaines personnes de la communauté, le français est même associé à de l'impérialisme québécois. Il va sans dire que de telles représentations ne sont pas sans conséquence sur le contexte d'apprentissage du français en milieu autochtone dans la mesure où elles contribuent à la création d'un environnement moins favorable à son apprentissage.

Deux approches pour développer les compétences en communication orale

Pour développer la compétence en communication orale, certains aspects de deux approches didactiques ont été explorés. Il s'agit d'aspects de l'approche neurolinguistique et d'aspects de l'approche actionnelle.

Selon l'approche neurolinguistique pour l'appropriation des langues en milieu scolaire de Germain et Netten (2014) qui reprend la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004), le mécanisme de fonctionnement du cerveau joue un rôle primordial dans le processus de développement des compétences en L2. D'après cette théorie, le cerveau est constitué de deux types de réseaux de connexions des neurones. D'un côté, des connexions menant à un savoir conscient constituent la mémoire déclarative. La mémoire déclarative est le siège du vocabulaire et des règles de grammaire d'une langue. D'un autre côté, des connexions forment un processus inconscient, celui des compétences langagières constituant la mémoire procédurale. C'est la mémoire procédurale qui assure les réalisations phonétiques et morphosyntaxiques de la langue. Dans la mémoire procédurale, la compétence langagière est développée suite à l'utilisation fréquente des mêmes circuits. Ces compétences à communiquer à l'oral sont développées de façon inconsciente. Contrairement à la mémoire procédurale, la mémoire déclarative est le siège du savoir sur la langue, savoir qui se construit de façon consciente. C'est pourquoi la compétence de communication orale ne se développe pas en apprenant des règles de grammaire et des listes de vocabulaire. Au contraire, c'est grâce à l'utilisation fréquente et régulière de la langue pour communiquer que la compétence de communication se développe.

La deuxième approche utilisée est l'approche actionnelle. Cette approche est mise à l'avant par le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001) et propose une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examen, de manuels. L'approche actionnelle investit l'apprenant du rôle d'acteur social

engagé dans son apprentissage. En effet, le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001 : 15) dit, de l'approche actionnelle, ce qui suit :

... elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Il convient de noter que la réalisation des tâches doit se situer dans un contexte social pertinent à l'apprenant : ce contexte permettant à l'apprenant en tant que personne de s'identifier et de réaliser ses projets d'apprentissage. C'est en se situant dans cette visée de réalisation de tâches et de projets pertinents à la vie de l'apprenant en corrélation avec le contexte de l'apprenant que son apprentissage sera porteur de sens. Dans le même ordre d'idées, Rogers (1972), cité dans Dalgalian, Lieutand et Weiss (1981), relève cette pertinence : « un apprentissage valable n'a lieu que lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport à ses projets personnels » (Dalgalian, Lieutand et Weiss, 1981 : 10).

L'approche actionnelle attribuée à l'apprenant des tâches à réaliser, lui permettant ainsi de développer sa compétence communicative à l'oral. Parmi les tâches réalisées par les apprenants ayant fait l'objet de ce projet, il y a les suivantes : commander une entrée, un plat principal, un dessert et des boissons; demander et payer l'addition; faire une réservation; annuler une réservation. Ces exemples de tâches réalisées situent les apprenants dans une dynamique sociale où ils sont au coeur du processus d'apprentissage. La réalisation des tâches requiert de l'apprenant la prise de responsabilité, ce qui le fait passer du statut de l'apprenant passif à celui de l'apprenant participatif, engagé dans son processus d'apprentissage. Relevant la pertinence des attentes de l'apprenant dans la réalisation de sa tâche, Lezouret et Chatry-Komarek (2007 : 132-133) soulignent que « l'apprenant a une compréhension claire et précise des tâches à accomplir et il dispose de moyens suffisants lui permettant de les réaliser. L'apprenant sait ce qui est attendu de lui au cours de son apprentissage. L'apprenant investit son désir dans la matière à apprendre ».

En somme, il est permis de dire que, si l'approche neurolinguistique vise à développer la fréquence d'utilisation de la langue, l'approche actionnelle détermine le contexte social de la réalisation des tâches.

Application des approches didactiques en classe

Rappelons que le projet porte sur un groupe d'apprenants de sixième (et dernière) année du cours primaire dans une école communautaire. Ce groupe est constitué de 16 élèves présentant des niveaux variables de compétence en communication orale⁵. En effet, malgré le fait que tous les apprenants aient été exposés, au préalable, au même nombre d'heures de français, il y en a sept qui sont de niveau débutant avancé : ce sont des apprenants qui sont en mesure d'exprimer des idées isolées et de comprendre l'essentiel de messages simples et familiers, alors que le reste de la classe se situe à un niveau débutant très faible présentant des difficultés à interagir, à se présenter et à comprendre des informations d'ordre familier, exprimées en phrases simples. Il faut souligner que, dans cet établissement, les apprenants de sixième année de français de base suivent, du moins en théorie⁶, une heure trente minutes de cours de français par jour pendant un cycle de six jours d'école. En plus du programme de français, les apprenants ont des cours de sciences sociales et d'arts plastiques en français. Bien que l'objectif de ces programmes d'arts plastiques et de sciences sociales soit d'augmenter les heures d'exposition à la langue française, il ne reste que peu de cours qui mettent l'accent sur le développement des compétences orales en français. Il est surtout question de lire et de comprendre des informations afin de répondre aux questions en sciences sociales ou de produire des réalisations artistiques. À cet enseignement, s'ajoutent des demi-journées ou des journées entières consacrées aux activités culturelles ou sociales qui peuvent empiéter sur les horaires de français.

De plus, le manque d'exposition au français est flagrant en ce qui a trait aux médias et aux technologies de l'information où l'anglais est largement utilisé par les apprenants qui, en outre, ne reçoivent pas la connexion de chaînes de télévision francophones. Il va sans dire que ces derniers facteurs ne facilitent guère l'apprentissage du français pour ces apprenants qui vivent pourtant au Québec, ce qui a sans doute motivé le choix de deux approches visant au développement de l'oral, non seulement en salle de classe, mais aussi à l'extérieur de la salle de classe.

Durée de l'intervention et ses implications en contexte scolaire

Le projet a eu lieu au cours de l'année scolaire 2014-2015. C'est un projet qui a commencé en décembre 2014 et qui a duré jusqu'au mois de juin 2015, à

- 5 Il convient de noter que parmi les 16 apprenants, il existe un écart important en ce qui concerne leurs niveaux de compétence en français.
- 6 Nous avons utilisé l'expression « en théorie » parce qu'en réalité, dans un cycle de six jours, il y a un jour consacré aux arts plastiques en français et un autre jour consacré aux sciences sociales en français. En fait, il ne reste que quatre jours consacrés à l'apprentissage du français.

la fin de l'année scolaire. Au début du projet, il a fallu prendre du temps pour que les apprenants en comprennent les objectifs. C'est pourquoi, pendant les trois premiers mois du projet, il a fallu consacrer à l'oral plus de temps que par la suite (soit environ 30 minutes, dont 20 minutes d'interaction orale). Ceci s'explique par le fait qu'il s'agissait autant d'une nouvelle activité que d'une nouvelle expérience en classe de français. Toutefois, l'explication des objectifs du projet n'a pas dissipé complètement l'appréhension des apprenants envers le français, l'appréhension se manifestant par l'hésitation à participer au projet et à s'y engager en tant qu'acteur principal. En fait, le projet a permis de redéfinir le rapport traditionnel entre les rôles de l'enseignant et celui de l'apprenant : l'apprenant a changé de fonction pour devenir la personne qui prend en charge son apprentissage et qui construit son savoir, l'enseignant intervenant pour fixer les objectifs et guider le processus.

Comme nous le disions plus haut, l'un des avantages de l'approche actionnelle est, justement, qu'elle permet à l'apprenant de prendre des responsabilités et de développer des compétences en réalisant des tâches. À cet effet, Rosen (2010 : 488) dit que « ... La notion de tâche à accomplir est en effet au cœur du CECRL. Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement ».

La communication est multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle va de l'apprenant vers l'apprenant, de l'apprenant vers l'enseignant et peut prendre plusieurs formes (en dyade, en triade, etc.).

Après quelques semaines, les apprenants étant habitués au projet, le temps consacré à l'interaction comme telle était d'environ une vingtaine de minutes.

Déroulement des activités pratiques

Durant le mois de décembre 2014, le thème du restaurant a été abordé en classe de sixième année. L'étude de ce thème comportait l'interaction orale, la production orale, la production écrite et la compréhension écrite. Au début de l'enseignement de ce thème, les objectifs du cours ont été définis par l'enseignant avant de procéder à un remue-méninges. À ce moment, les apprenants ont mentionné tous les mots qui avaient une relation avec le thème.

Les mots, phrases et expressions fournis par les apprenants ont servi à constituer une banque de données qui serait réutilisée lors de la production orale. Pour que les apprenants puissent accomplir une tâche comme, par exemple, d'être en mesure de se renseigner sur le contenu du menu ou bien celle de commander un

repas complet, l'enseignant présentait le scénario et les structures requis. Parmi les tournures de phrases présentées, il y avait :

- Est-ce que je peux avoir...?
- Qu'est-ce que c'est...?
- J'aimerais avoir...
- Je voudrais...

L'enseignant présentait des contextes d'utilisation de ces structures oralement et les affichait au tableau. Quelques élèves étaient ensuite choisis pour utiliser le modèle de structure écrit au tableau. Ensuite, les apprenants étaient regroupés en dyades ou en triades et du temps leur était alloué pour utiliser une structure dans la réalisation d'une tâche. Ensuite, une autre structure était introduite, et ainsi de suite. Au signal donné, les sous-groupes interagissaient. Pendant l'interaction, l'enseignant se déplaçait dans la classe pour écouter les apprenants et inviter ceux qui ne communiquaient pas à se remettre à la tâche. Les apprenants qui avaient davantage besoin d'aide étaient recommandés par l'enseignant à d'autres apprenants agissant alors en tant que personnes-ressources.

Cette façon de faire permettant aux apprenants qui avaient besoin d'aide de solliciter une autre personne que l'enseignant, a favorisé la dynamique de la communication entre les apprenants et la communication entre pairs, ce qui a contribué à la coconstruction du sens. De plus, cette façon de faire a permis le développement de l'entraide et la construction d'une identité collective. Au cours des exercices de communication orale dans les petits groupes, les apprenants à tour de rôle posaient des questions portant sur les différentes parties du menu d'un restaurant et répondaient à des questions s'y rapportant. À la fin du temps alloué, l'enseignant demandait l'arrêt des activités d'interaction et quelques sous-groupes étaient choisis pour présenter une saynète devant toute la classe. L'enseignant corrigeait alors les erreurs et demandait aux élèves de répéter les structures correctes. L'enseignant faisait ensuite le point sur l'interaction, en relevant les éléments réussis et les points à améliorer.

Ensuite, ce même exercice était repris toute la semaine et encore la semaine suivante. Lorsque les apprenants étaient capables de réaliser ces tâches sans aucun appui et avec peu de correction, l'enseignant ajoutait une nouvelle tâche et ensuite une autre. À titre d'exemple de nouvelles tâches, nous pouvons mentionner :

- Demander l'addition;
- Exprimer son appréciation sur le service;
- Exprimer sa déception sur le service.

L'enseignant procédait de la même manière que pour la réalisation des tâches précédentes.

Il faut aussi ajouter que les apprenants ont réalisé des tâches portant sur toutes les composantes du menu, à savoir, l'entrée, le plat principal, le dessert, les boissons. Au fur et à mesure que le projet évoluait, de nouvelles structures étaient ajoutées. La répétition de l'utilisation des structures avait pour objectif de développer la fréquence de l'utilisation de phrases correctes pour communiquer. Dans le même ordre d'idées, les apprenants ont utilisé le futur proche pour interagir et exprimer leurs opinions sur ce qu'ils désiraient manger au restaurant. Ces transpositions vers la réalisation d'autres tâches démontraient l'habileté à communiquer en utilisant les structures fréquentes relevant de la mémoire procédurale.

Notons que l'utilisation des deux approches en classe a permis de placer les apprenants de sixième année dans des situations d'utilisation concrète du français. Les apprenants ont utilisé les modèles de structure de phrases présentées pour créer leurs propres phrases afin d'interagir avec leurs partenaires.

En résumé, il y a lieu de souligner que, d'une part, les interactions entre les apprenants leur ont permis de créer un canevas pour réaliser diverses tâches et développer leur compétence à communiquer oralement, ce qui est suggéré par l'approche actionnelle et que, d'autre part, la fréquence d'utilisation de phrases complètes par les apprenants a aussi contribué au développement de leur compétence communicative à l'oral, ce qui relève de la l'approche neurolinguistique.

Conclusion

Ce projet de développement de la compétence en communication orale chez des apprenants de sixième année du primaire en milieu autochtone permet de faire ressortir ce qui suit :

- les apprenants qui sont régulièrement exposés au français sont en mesure de communiquer sur un thème précis lorsqu'ils ont la chance de pratiquer sur une base régulière les différentes structures requises pour communiquer.
- les apprenants développent des compétences en communication orale lorsqu'ils réalisent des tâches intégrant des situations de la vie réelle qui leur sont pertinentes.
- l'utilisation des aspects de l'approche actionnelle comme la réalisation des tâches aide les apprenants à communiquer en français.

Il faut aussi souligner que, bien que l'utilisation de l'approche neurolinguistique ait favorisé le développement d'un mécanisme de régularité et de fréquence dans l'utilisation de la langue, certains apprenants ne répétaient pas les phrases corrigées, du moins dans ce projet. En effet, certains apprenants persistaient dans l'erreur, malgré les recommandations de l'enseignant visant à leur faire répéter les phrases corrigées.

Cela ne devrait pas nous étonner, car, en dépit du fait que des recherches tendent à démontrer l'importance de la répétition dans l'appropriation des langues secondes (Calleri, 1996; Kanagy et Igarashi, 1997; Duff, 2000), d'autres recherches tendent, au contraire, à démontrer que les apprenants sont sélectifs quant à ce qu'ils choisissent de répéter (De Gruyer, 2012). Il est en fait permis de penser que le refus, par les apprenants, de répéter la bonne structure de phrase constitue, en fait, une limite à l'utilisation de l'approche neurolinguistique.

Pour ce qui est de l'approche actionnelle, notons que la réalisation des tâches semble avoir favorisé la compétence communicative à l'oral des apprenants en français. En effet, à la fin du projet, la classe de français n'était plus le seul espace physique où les apprenants communiquaient en français : bien au contraire, des enseignants ont vu et entendu⁷ des apprenants communiquer en français en dehors des horaires de la classe de français, surtout pendant les heures de repas.

En fait, il est permis de croire que les deux approches utilisées ont contribué à faire tomber les barrières psychologiques et sociologiques qui empêchaient les jeunes apprenants mohawks de s'approprier le français oral et surtout de l'utiliser ailleurs que dans la classe de français.

7 L'écho de cette pratique nous a été rapporté par d'autres enseignants qui ont été témoins du fait que des apprenants de ce projet parlaient bel et bien français entre eux.

Références

CALLERI, C. (1996). « Chinese children learning Italian :Allo-repetition forms and functions in semi-guided dialogues ». In C. BAZZANELLA (ed.), *Repetition in dialogue*. Tübingen, Germany: Niemeyer, pp. 29-38.

CALVET, L.J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets de la mondialisation*, Plon, Paris.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Éditions Didier.

DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Paris : Hachette.

DALGALIAN, G., S. LIEUTAND, F. WEISS (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : Clé.

DUFF, P. (2000). « Repetition in foreign language classroom interaction ». In J.K. HALL et L.S. VERPLATSE (eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 109-138.

GERMAIN, C. et J. NETTEN (2014). « Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ? ». In L. DE SERRES et coll. (dir.), *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*. Québec : Association internationale des études québécoises.

Kahnawake Education Centre (2014). *Success Plan*. Kahnawake.

KANAGY, R. et K. IGARASHI (1997). « Acquisition of pragmatics competence in a Japanese immersion kindergarten ». In L. F. BOUTON (ed.), *Pragmatics and language learning*. Monograph series, Urbana-Champaign : University of Illinois, Division of English as an International Language, vol. 8, pp. 243-265.

KWADZO, G.N. (2008). *Plurilinguisme, enseignement et représentations du français en milieux urbains au Ghana*. Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3, Paris : non publiée.

LARSEN-FREEMAN, D. (2012). « On the roles of repetition in language teaching and learning ». *Applied Linguistics Review*, vol. 3, n° 2, pp. 195-210.

LEZOURET, L. M. et M. CHATRY-KOMAREK (2007). *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*. Paris : L'Harmattan.

PAGÉ, M. (2014). *L'usage du français et l'anglais par les Québécois dans les interactions publiques, Portrait de 2010*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.

ROSEN, É. (2010). « Perspective actionnelle et approche par des tâches en classe de langue ». *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n° 4, pp. 487-498.