

Enseignement *par tâche* en milieu d'immigration francophone au Canada : pratiques déclarées et perceptions des enseignants de français langue seconde

Monika Jezak et Russell de Haan

Volume 33, numéro 1, 2020

Enseignement basé sur les tâches en français langue seconde

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1081267ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1081267ar>

[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

Jezak, M. & de Haan, R. (2020). Enseignement *par tâche* en milieu d'immigration francophone au Canada : pratiques déclarées et perceptions des enseignants de français langue seconde. *La Revue de l'AQEFLS*, 33(1), 28–34. <https://doi.org/10.7202/1081267ar>

Résumé de l'article

Dans cet article, nous abordons la question des pratiques et des perceptions relatives au choix de la langue d'enseignement dans l'approche *par tâche*, telles que rapportées dans un sondage administré à un groupe de 22 enseignants de français langue seconde (FLS) oeuvrant auprès d'immigrants adultes en voie d'intégration aux communautés francophones minoritaires au Canada, hors Québec. Dans ce contexte, la majorité des cours de FLS s'appuient sur le référentiel *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2011). Celui-ci propose l'approche pédagogique *par tâche* qui tient compte des besoins des apprenants, de l'authenticité et du contexte d'intégration. Il suggère également de recourir uniquement au français en salle de classe. Les résultats de cette étude indiquent que les enseignants, tout en étant à l'aise avec la pédagogie *par tâche* des NCLC, peinent pourtant à concilier la réalité bilingue en dehors de la classe et l'exclusivité du français en salle de classe.

© Monika Jezak et Russell de Haan, 2020



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/>

Enseignement *par tâche* en milieu d'immigration francophone au Canada : pratiques déclarées et perceptions des enseignants de français langue seconde


Monika Jezak
Université d'Ottawa

Russell de Haan
Université d'Ottawa

Résumé

Dans cet article, nous abordons la question des pratiques et des perceptions relatives au choix de la langue d'enseignement dans l'approche *par tâche*, telles que rapportées dans un sondage administré à un groupe de 22 enseignants de français langue seconde (FLS) œuvrant auprès d'immigrants adultes en voie d'intégration aux communautés francophones minoritaires au Canada, hors Québec. Dans ce contexte, la majorité des cours de FLS s'appuient sur le référentiel *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2011). Celui-ci propose l'approche pédagogique *par tâche* qui tient compte des besoins des apprenants, de l'authenticité et du contexte d'intégration. Il suggère également de recourir uniquement au français en salle de classe. Les résultats de cette étude indiquent que les enseignants, tout en étant à l'aise avec la pédagogie *par tâche* des NCLC, peinent pourtant à concilier la réalité bilingue en dehors de la classe et l'exclusivité du français en salle de classe.

Mots-clés : FLS en milieu francophone minoritaire, Niveaux de compétence linguistique canadiens, immigration francophone.

Approche *par tâche* des Niveaux de compétence linguistique canadiens et le bilinguisme

Au Canada hors Québec, la majorité des curriculums des cours de français langue seconde (FLS) pour immigrants adultes désirant s'intégrer en milieu francophone minoritaire s'appuient sur le référentiel *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2011). L'approche pédagogique prônée dans les NCLC est l'approche *par tâche*. Sans que cette dernière y soit explicitement définie, le document NCLC précise toutefois que :

Les NCLC reposent essentiellement sur la notion de tâche — l'utilisation de la langue dans un cadre de communication authentique, pour atteindre un objectif précis, dans un contexte particulier. La réalisation de tâches de communication fournit à l'apprenant, à l'enseignant et à l'évaluateur des manifestations concrètes et

mesurables de rendement qui peuvent ensuite être évaluées selon les descripteurs des NCLC. Les NCLC privilégient les tâches qui s'inscrivent dans les contextes de la collectivité, des études et du travail (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2011 : 3)

La démarche pédagogique proposée consiste en six étapes consécutives et itératives décrites dans le document NCLC : FLS pour adultes moins alphabétisés (Centre des Niveaux de compétence linguistique canadiens, 2017 : 22) :

1. Analyser les besoins à partir de la culture, de la langue et de l'expérience de l'apprenant;
2. Proposer des tâches de la vie réelle pertinentes et authentiques;
3. Décomposer la tâche cible en sous-tâches

de communication;

4. Travailler sur le sens et la forme à l'aide d'activités de soutien;
5. Revoir les acquis pour favoriser le transfert des compétences;
6. Évaluer selon les principes de l'évaluation linguistique basée sur le portfolio.

L'approche *par tâche* des NCLC ci-dessus décrite puise dans les travaux de très nombreux auteurs qui soutiennent que l'objectif d'enseignement est de rendre les apprenants aptes à communiquer dans la langue cible dans des situations authentiques (Adams, 2009; Auger et Vincent, 2009; Conseil de l'Europe, 2001; Littlewood, 2004; Springer, 2009; Swan, 2005; Wei, 2004). Cet objectif est atteint en concevant l'apprenant comme agent de son apprentissage et comme acteur social (Ellis, 2003; Nunan, 2004). De plus, l'approche *par tâche* suggère d'enseigner dans la langue cible uniquement afin de maximiser le temps de pratique signifiante de celle-ci (Ellis, 2003; Leaver et Willis, 2005; Long, 2015; Skehan, 2003; Van den Branden, Bygate et Norris, 2009; Vandermeulen, 2012).

Mais qu'en est-il de l'approche *par tâche* des NCLC lorsque la société possède non pas une, mais bien deux langues, comme c'est le cas du Canada? Les nouvelles approches plurilingues (par exemple *translanguaging*, *l'éveil aux langues* ou *l'intercompréhension*) donnent des éléments de réponse à cette question en ouvrant des voies de réflexion face à des contextes de vie multilingues (Armand, Dagenais, Nicollin, Lainey et Mc Andrew, 2008; Baker, 2011; Candelier, 2007; Cummins, 2007; Escudé et Janin, 2010; Garcia, 2009, 2013; Hornberger et Link, 2012; Lewis, Jones et Baker, 2012; Moore et Castellotti, 2007).

Sans qu'il y ait en ce moment de consensus au sujet de ce qui différencie ces approches entre elles sur le plan conceptuel, celles-ci ont toutefois en commun de proposer des démarches didactiques qui prennent en compte le plurilinguisme existant de l'apprenant (Candelier, 2019; Lin, 2019). Ainsi, les experts de *translanguaging* considèrent que chaque individu possède un répertoire linguistique multilingue dont il peut se servir de manière stratégique pour communiquer efficacement (Garcia, 2009). Lewis, Jones et Baker (2012) soulignent que participer à l'activité de *translanguaging* fait appel à diverses compétences de traitement cognitif (p. ex. stratégies de compréhension et de production,

assimilation et adaptation d'informations ou choix d'informations stockées dans le cerveau). De ce fait, il ne s'agit pas d'une simple traduction : l'apprenant passe de la recherche de mots parallèles au traitement et à la transmission du sens. En salle de classe, *translanguaging* fait référence à une pratique pédagogique où on incite les apprenants à utiliser simultanément deux langues et surtout à alterner de langue pour des tâches langagières.

Souscrivant aux postulats du *translanguaging*, Cummins (2007) propose trois manières d'intégrer simultanément le français et l'anglais dans les salles de classe au Canada : 1) Faire toujours attention aux rapports étymologiques entre les deux langues; 2) Inciter les étudiants à traduire le matériel de cours; 3) Organiser des projets impliquant les étudiants de l'autre langue officielle.

Selon Candelier (2007), « *l'éveil aux langues* est une démarche caractérisée par des activités pédagogiques portant simultanément sur de nombreuses langues – y compris des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner – ainsi que sur la diversité elle-même des langues et des cultures » (68). Cette approche promeut l'exposition aux différentes langues et incite les apprenants à se sensibiliser et à s'ouvrir à la diversité linguistique. Il s'agit d'établir un pont entre la langue d'enseignement, l'enseignement des langues étrangères ou secondes, et les langues maternelles des enfants immigrants. Ce courant vise également à contrer les préjugés liés aux langues et à donner un aperçu du fonctionnement de différentes langues en faisant appel aux capacités métalinguistiques (Armand et al., 2008).

Au Canada, *l'éveil aux langues* a donné lieu au programme scolaire *ÉLODIL* (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) qui intègre en salle de classe les langues maternelles des enfants immigrants. Ce programme vise à façonner une perception positive du bilinguisme ou plurilinguisme comme compétences valorisées et valorisantes (Maraillet et Armand, 2006).

C'est à partir de *l'éveil aux langues* que se construisent les autres *approches plurielles* (Candelier, 2008), par exemple *l'intercompréhension*, ancrées dans la notion de compétence plurilingue du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et faisant référence à une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant apprend simultanément plusieurs langues en mettant en exergue les relations qui existent

entre les langues apprises pour développer une compétence plurilingue.

À ce titre, *l'intercompréhension* prend comme point de départ les similitudes des langues de la même famille et vise la communication dans sa propre langue tout en comprenant la langue cible. Ainsi, l'apprenant va, à partir de la ou des langue/s qu'il maîtrise déjà, vers la compréhension des langues apparentées. Dans ses apprentissages, il fera des transferts de stratégies de communication acquises dans sa langue maternelle et il tirera profit des similitudes lexicales et syntaxiques ainsi que d'autres traits communs qui lient les langues les unes aux autres.

Sur le plan didactique, *l'intercompréhension* consiste à apprendre à reconnaître les traits communs entre sa langue et la langue cible sans être arrêté par les singularités d'une langue particulière ainsi qu'à se fier à son intuition pour inférer le sens d'une langue à partir d'une autre (Reissner et Schwender, 2019).

Le point de mire de ces nouvelles *approches plurielles* est la *tâche* dont on fait ressortir les visées actionnelles (Ellis, 2018). On peut donc se demander dans quelle mesure l'approche *par tâche* des NCLC prépare adéquatement les immigrants à communiquer dans leur contexte bilingue d'intégration. Les enseignants qui œuvrent auprès de ces publics d'immigrants pourraient en effet être confrontés au dilemme de s'appuyer exclusivement sur les tâches monolingues en français, au nom du curriculum des NCLC et de la pratique axée sur le sens, ou encore de faire appel à certaines tâches bilingues français-anglais, courantes dans les contextes de vie des apprenants.

Face à ce dilemme, notre projet interroge, dans une perspective exploratoire, les pratiques déclarées et les perceptions des enseignants afin de mieux comprendre la mise en œuvre de l'approche *par tâche* des NCLC dans des salles de classe de FLS pour immigrants adultes en milieu francophone minoritaire et tout particulièrement l'attitude des enseignants face à la possibilité de faire appel, en salle de classe, aux tâches bilingues dans le but de mieux refléter les situations vécues par les apprenants dans leur processus d'intégration aux communautés francophones minoritaires.

Méthodologie

Dans le cadre de notre projet, nous avons élaboré

un sondage en version numérique sur la plateforme Google Forms auquel ont répondu 22 enseignants de FLS œuvrant auprès d'immigrants adultes en milieu francophone minoritaire. Pour analyser les données ainsi obtenues, nous avons employé une approche mixte (Caracelli et Greene, 1997), combinant la méthode quantitative (statistiques descriptives) et qualitative (analyse thématique). Les statistiques descriptives ont été générées par la plateforme Google Forms. Pour les données qualitatives, nous avons manuellement dégagé différents thèmes tels que l'importance accordée par les enseignants aux choix pédagogiques d'approches, de tâches et de matériel ou encore la présence du français et de l'anglais en salle de classe.

Sondage

Le sondage, divisé en cinq sections, comporte 30 questions dont 24 fermées (de type Likert ou à choix multiple) et six ouvertes à réponse courte. La première section explique, entre autres, la raison d'être du projet, ses objectifs, ses avantages, ainsi que des considérations éthiques, notamment la participation anonyme et volontaire à l'étude. Les sections subséquentes interrogent les enseignants au sujet de leur profil professionnel, du contexte dans lequel ils travaillent (programme, public, etc.), de leurs pratiques pédagogiques en salle de classe (activités, matériel) et de leurs perceptions de celles-ci. Par ailleurs, sept questions portent spécifiquement sur le choix du français ou de l'anglais comme langue de la salle de classe.

Le sondage a été présenté à la gestionnaire de projets NCLC au Centre des Niveaux de compétence linguistique canadiens pour validation de contenu et a été mis à l'essai auprès de trois enseignants de FLS qui n'ont pas participé par la suite à l'étude. Le contenu et la structure du sondage ont été révisés à la suite de ces consultations.

Participants

La majorité de 22 participants à l'étude sont des pédagogues chevronnés : 54,5 % possèdent plus de dix ans d'expérience en enseignement du FLS et 72,7 % ont bénéficié de formations spécifiques universitaires pour enseigner le FLS. Ils ont toutefois souvent une situation professionnelle précaire : seulement 27,3 % des répondants occupent un poste régulier à temps plein pour enseigner le FLS aux immigrants adultes en milieu minoritaire. La majorité des enseignants a le français

comme langue première (68,2 %) et l'anglais comme langue seconde (63,6 %). Ils résident en Ontario (à Ottawa, 12 personnes, et à Toronto, cinq personnes) et au Nouveau-Brunswick (cinq autres personnes). Leurs apprenants sont majoritairement âgés de 26 à 45 ans. La taille moyenne des groupes-classes, se situant entre deux et 30 personnes, est petite avec 36,4 % de classes qui ne dépassent pas dix apprenants.

Résultats

Les résultats de l'étude sont groupés en deux sections. La première, intitulée *Pratiques pédagogiques déclarées*, porte sur les réponses obtenues aux 24 questions fermées du sondage et aux trois questions ouvertes à réponse courte. La deuxième s'intitule *Perceptions des enseignants* et porte sur les réponses obtenues aux trois autres questions ouvertes à réponse courte.

Pratiques pédagogiques déclarées

La communication (les quatre habiletés : écouter, parler, lire et écrire et habiletés sociales connexes) ressort clairement comme objectif principal des activités pédagogiques menées en classe par les 22 répondants du sondage. Ceux-ci déclarent également que les besoins et les particularités des apprenants guident, d'une part, l'établissement des objectifs d'apprentissage (77,3 % des participants) et d'autre part, la conception des activités pédagogiques (100 % des participants). De façon complémentaire, nous avons demandé ce que les enseignants font pour tenir compte des besoins de leurs apprenants. À ce titre, 73,3 % des participants affirment utiliser des sondages, fiches, analyses ou documents d'appui à l'évaluation des besoins.

Comme matériel, ce sont surtout l'Internet et les ressources numériques ou télévisées (10 personnes), les manuels de FLS (cinq personnes) et la documentation liée aux NCLC (cinq personnes) qui ont été utilisés en salle de classe par les participants de notre étude. En général, ceux-ci favorisent le recours simultané à une multitude de ressources, comme en témoigne l'un d'eux : « J'utilise beaucoup de matériels pédagogiques, des livres, des sites de FLE, trousse de soutien, les activités d'apprentissage de CLIC¹ et beaucoup de documents authentiques ».

Les enseignants font appel aux tâches issues de la vie réelle, telles que simuler une prise de rendez-vous (20 répondants : 90,9 %), faire un appel téléphonique (19 répondants : 86,4 %), décider d'un rendez-vous (16 répondants : 72,7 %), écrire une lettre (16 répondants : 72,7 %), ou encore, lire un courriel (16 répondants : 72,7 %).

Nos répondants indiquent avoir recours le plus souvent aux tâches réelles, communicatives, authentiques et ludiques. Ces tâches sont réalisées le plus souvent uniquement en français, et rarement ou jamais, uniquement en anglais ou en mode bilingue. On peut toutefois nuancer cette dernière réponse.

Ainsi, s'il est vrai que 19 répondants (86,4 %) se servent de documents entièrement en français, 15 participants (68,2 %) affirment *parler le français et parfois l'anglais* en salle de classe, alors que seulement cinq participants (22,7 %) déclarent *parler uniquement le français*. Dans un même ordre d'idées, une vaste majorité de répondants (16 : 72,7 %) ont déclaré la présence de l'anglais pour un quart du temps des activités en classe. C'est un constat essentiel qui indique une certaine ouverture des enseignants aux situations d'apprentissage bilingues.

Perceptions des enseignants

Trois questions ouvertes visent directement les perceptions des enseignants en ce qui a trait à l'approche pédagogique privilégiée et à l'utilisation du français et de l'anglais en salle de classe. Tout d'abord, nous interrogeons les participants sur ce dont ils auraient besoin pour rendre leur enseignement plus authentique. La moitié des répondants répond avoir besoin de plus de ressources ou de matériel pédagogique. À ce titre, un participant évoque des « livres adaptés » et un autre signale qu'il n'existe pas assez de modèles de « tâches authentiques » tout prêts. L'accès à des ordinateurs est la deuxième réponse la plus recensée (73% des répondants). Le troisième besoin est celui de bénéficier de plus d'occasions d'interaction avec la communauté-cible, ainsi formulé par l'un des participants : « Plus d'occasions pour permettre aux apprenants d'interagir avec une variété de locuteurs expérimentés dans une variété de contextes avec une variété de ni-

¹ La trousse de soutien et les activités d'apprentissage de CLIC sont les documents pédagogiques internes proposés aux enseignants de FLS hors Québec par le gouvernement fédéral et par le gouvernement de l'Ontario.

veaux d'appui de la part d'un instructeur ou mentor ». Dans le même ordre d'idées, un autre répondant déclare qu'il faudrait « que les apprenants puissent obtenir des services en français (compliqué en milieu minoritaire) ».

Nous avons également sondé les préférences des enseignants au sujet de la langue des activités pédagogiques en salle de classe et 63,6 % répondent que ces activités devraient uniquement se dérouler en français. Toutefois, sept autres (31,8 %) semblent être ouverts à l'alternance (à des degrés variés) du français et de l'anglais.

Finalement, les participants indiquent les caractéristiques d'une tâche pédagogique idéale. La première caractéristique la plus importante s'avère une tâche réaliste (21 participants), la deuxième, une tâche authentique (20 participants), la troisième implique la présence d'une situation de la vie réelle (18 participants), la quatrième caractéristique est celle d'être une tâche orientée vers un but (17 participants), la cinquième est celle d'être faisable (15 participants) et la sixième caractéristique la plus recensée vise un résultat tangible pour la tâche (14 participants). Par ailleurs, le caractère bilingue de la tâche n'a été mentionné que par un seul répondant en tant que caractéristique souhaitable de tâches pédagogiques en milieu francophone minoritaire.

Discussion

Bien que la portée de notre étude ne soit limitée par le caractère exploratoire du projet et par le nombre réduit de participants, celle-ci permet d'éclairer la réalité de salles de classe des cours de FLS destinés aux immigrants adultes en situation minoritaire francophone au Canada hors Québec. Notamment, les résultats portent sur les caractéristiques de l'approche pédagogique *par tâche* préconisée dans le document NCLC, sur les facteurs les plus importants qui guident les choix pédagogiques (besoins et particularités des apprenants) et sur l'utilisation des langues en salle de classe.

Le constat au cœur de notre étude est que les enseignants semblent bien maîtriser les principes de l'approche *par tâche* proposée dans les NCLC et préfèrent s'appuyer sur des tâches authentiques lorsque le matériel à leur disposition le leur permet. Pour ce qui est de l'ouverture au bilinguisme, nous

constatons que l'anglais occupe déjà *de facto* une place dans les activités des cours de FLS. Notre recherche confirme ainsi que les tâches plurilingues, de plus en plus présentes dans le monde globalisé d'aujourd'hui, ont également une pertinence pour les immigrants adultes qui désirent s'intégrer en milieu francophone minoritaire au Canada. Toutefois, le recours à l'anglais ou aux tâches bilingues n'est pas perçu par la majorité des participants à l'étude comme une option pédagogique souhaitable.

Il est difficile de spéculer sur les raisons de cet état de choses : s'agit-il d'un manque de formation aux nouvelles pédagogies plurilingues?; s'agit-il d'un manque de ressources pour une mise en place d'approches bilingues?; ou encore, s'agit-il d'un manque de soutien curriculaire et administratif pour de telles approches?

Dans ce contexte, les résultats de cette étude en appellent aux administrateurs chargés de programmes de FLS pour immigrants adultes en milieux francophones minoritaires de mettre en place des cours mieux adaptés aux situations de vie bilingues des apprenants. Les concepteurs de cours et de matériel pourraient également bénéficier de connaissances recueillies dans notre projet, dans la mesure où il semble y avoir un besoin criant de matériel pédagogique bilingue qui s'appuie sur les nouveaux acquis de la recherche en plurilinguisme. Finalement, des formations aux nouvelles approches plurilingues pourraient s'avérer utiles pour aider les enseignants à mettre en place des pédagogies mieux adaptées aux besoins des apprenants confrontés aux enjeux de vivre en français et en anglais.

Références

- ADAMS, R. (2009). « Recent publications on task-based language teaching: A review. » *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 19, no. 3, pp. 339-355.
- ARMAND, F., D. DAGENAIS, L. NICOLLIN, C. LAINEY, et M. MC ANDREW (2008). « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue ». *Éducation et francophonie*, vol. 36, no 1, pp. 44-64.
- AUGER, N. et L. VINCENT (2009). « CECR et dimension interculturelle de l'enseignement / apprentissage du

- FLE. Quelles tâches possibles? ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, no. 45, pp. 102-110.
- BAKER, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- CANDELIER, M. (2007). « Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français ». *Synergie Monde*, vol. 1, pp. 67-76.
- CANDELIER, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [En ligne], vol. 5 (généré le 02 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6289>).
- CANDELIER, M. (2019). « *Les approches plurielles des langues et des cultures* » : un concept et des outils pour la prise en compte du plurilinguisme ». Communication orale dans le cadre des Forums de l'ILOB, 22 novembre 2019.
- CARACELLI, V. J. et J. C. GREENE, (1997). « Crafting mixed-method evaluation designs. » Dans J. C. GREENE et V. J. CARACELLI (dir.), *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 19-32.
- CENTRE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE CANADIENS (2017). *Niveaux de compétence linguistique canadiens : FLS pour adultes moins alphabétisés*. Ottawa: Centre de Niveaux de compétence linguistique canadiens.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg/Paris: Didier.
- CUMMINS, J. (2007). « Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. » *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 10, no 2, pp. 221-240.
- DI PIETRO, J.-F. et M. RISPAIL (dir.) (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2018). *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- ESCODÉ, P. et P. JANIN (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris: CLE International, collection Didactique des langues étrangères.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, Oxford: Wiley/Blackwell.
- GARCÍA, O. (2013). « Theorizing translanguaging for educators. » Dans C. Celic et K. Seltzer, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. (généré le 19 octobre 2019 <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>)
- HORNBERGER, N. H. et K. LINK (2012). « Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. » *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 15, no 3, pp. 261-278.
- IMMIGRATION, RÉFUGIÉS ET CITOYENNETÉ CANADA. (2011). *Niveaux de compétence linguistique canadiens. Français langue seconde pour adultes*. Ottawa: Sa Majesté la Reine du chef du Canada représentée par le ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration.
- LEAVER, B.L. et J. WILLIS (dir.) (2005). *Task-based instruction in foreign language education: practices and programmes*. Washington DC: Georgetown University Press.
- LEWIS, G., B. JONES et C. BAKER (2012). « Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. » *Educational Research and Evaluation*, vol. 18, no 7, pp. 655-670.
- LIN, A. (2019). *Translanguaging and Trans-semiotizing in Content-based Education*. Communication orale dans le cadre des Forums de l'ILOB, 19 septembre 2019.
- LITTLEWOOD, W. (2004). « The task-based approach: Some questions and suggestions. » *English Language Teaching Journal*, vol 58, no 4, pp. 319-326.
- LONG, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- MARAILLET, E. et F. ARMAND (2006). « L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique ». *Diversité Urbaine*, vol. 6 no. 2, pp. 16-34.
- MOORE, D. et V. CASTELLOTTI (Dir.) (2007). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REISSNER, C. et P. SCHWENDER (2019). « Translanguaging et intercompréhension – deux approches à la diversité linguistique? ». *Cahiers de l'ILOB*, vol. 10, pp. 205-227.
- SKEHAN, P. (2003). « Task-based instruction. » *Language*

Teaching, vol. 36, no 1, pp. 1-14.

SPRINGER, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». *Le français dans le monde - Recherches et applications*, vol. 45, pp. 25-34.

SWAN, M. (2005). « Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. » *Applied Linguistics*, vol. 26, no. 3, pp. 376-401.

VAN DEN BRANDEN, K., M. BYGATE, et J. NORRIS (2009). *Task-based Language Teaching: A Reader*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.

VANDERMEULEN, K. (2012). « Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire ». Dans H. ADAMI et V. LECLERC (Dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. (généralisé le 19 octobre 2019 URL : <http://books.openedition.org/septentrion/14056>)

WEI, Y. H. (2004). *A Teaching Research on Task-based Approach*. Shanghai: East-China Normal University Publisher.