



JE PEUX PARLER FRANÇAIS!

Améliorer la compétence orale des
apprenants du français langue seconde

Recueil des écrits



Note de reconnaissance

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) tient à remercier M^{me} Katherine Rehner, Ph. D., Département des études linguistiques, Université de Toronto, Mississauga, d'avoir réalisé cette analyse documentaire, avec le soutien en matière de recherche de M. Ivan Lasan, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto.



The word 'Canada' is written in a large, bold, serif font. A small Canadian flag is positioned above the letter 'a'.

La ressource *Je peux parler français!* a été élaborée par le Consortium du français langue seconde du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), avec le soutien financier des provinces et des territoires membres et du gouvernement du Canada.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106

Toronto (Ontario) M4V 1N6

Téléphone : 416-962-8100

Télécopieur : 416-962-2800

Courriel : cmecc@cmecc.ca

©2020 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Les utilisateurs qui souhaitent reproduire le texte suivant, en tout ou en partie, peuvent le faire à condition que l'auteur de l'œuvre, soit le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), soit dûment cité.

This document is also available in English.

Table des matières

Renforcer la compétence orale : écoute et expression

A. Développer la compréhension de l'écoute et la maîtrise orale chez les élèves.

Considération 1

Privilégier la communication du message au moyen d'expériences et de tâches d'apprentissage authentiques fréquentes

Offrir aux élèves de multiples occasions d'être exposés au français et d'utiliser la langue de façon spontanée

Considération 2

Offrir une certaine répétition des tâches afin d'améliorer la maîtrise orale, en portant attention à la précision et à la complexité de la langue

Considération 3

Incorporer l'enseignement explicite de stratégies d'écoute

B. Développer les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques des élèves, ainsi que leurs stratégies et habiletés métacognitives

Considération 4

Développer la compétence linguistique des élèves en mettant en contexte l'enseignement explicite de la grammaire (p. ex., précision) et du vocabulaire (p. ex., variété et complexité)

Considération 5

Développer la compétence sociolinguistique des élèves en leur faisant utiliser les conventions adaptées au degré de formalité de la situation (p. ex., une entrevue d'emploi versus une discussion avec un ami)

Considération 6

Développer la compétence pragmatique des élèves en leur faisant pratiquer en contexte les actions communicatives courantes (p. ex., faire une demande, s'excuser, saluer)

Considération 7

Développer la réflexion métacognitive chez les élèves, en particulier la réflexion sur leur propre compétence orale, en mettant l'accent sur l'établissement d'objectifs d'amélioration

C. Développer les dimensions sociale et affective de la communication chez les élèves

Considération 8

Développer la volonté des élèves de communiquer en français avec des partenaires variés (p. ex., pairs, francophones)

Considération 9

Accroître l'assurance des élèves et encourager une autoévaluation positive de leurs compétences en FLS

Considération 10

Encourager la motivation et l'attitude positive des élèves envers l'apprentissage du français

Bibliographie

Renforcer la compétence orale : écoute et expression

« D’aucuns considèrent que l’expression orale dans une langue seconde est la compétence langagière la plus essentielle à acquérir. »

[TRADUCTION LIBRE]

Garabati et Mady, 2015, p. 1763

La recherche menée dans le domaine de l’enseignement et de l’apprentissage d’une langue seconde confirme que la compétence orale constitue un élément déterminant de l’action communicative. La capacité d’écouter et de s’exprimer efficacement dans une langue cible donne aux apprenants l’accès à un large éventail d’interactions possibles.

D’après les nombreuses études recensées, les conditions qui favorisent l’amélioration de la compétence orale chez les apprenants du FLS sont regroupées sous trois grands thèmes :

- A. Développer la compréhension de l’écoute et la maîtrise orale chez les élèves.**
- B. Développer les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques des élèves, ainsi que leurs stratégies et habiletés métacognitives.**
- C. Développer les dimensions sociale et affective de la communication chez les élèves.**

Le présent recueil reprend ces trois thèmes afin de définir dix considérations essentielles qui sous-tendent l’amélioration de la compétence orale chez les apprenants du français langue seconde (FLS). Ces considérations s’appuient sur les résultats de recherches de pointe. Les considérations énoncées sous chacun des trois thèmes définissent des axes d’intervention particuliers pour renforcer la compétence orale, établissent un lien avec des études pertinentes et offrent un cadre utile aux enseignantes et enseignants de FLS.

Nous encourageons les enseignantes et enseignants à utiliser le *Recueil des écrits* comme complément au document *Stratégies et pratiques pédagogiques*. Utilisées conjointement, ces ressources appuieront l’enseignement et l’apprentissage en salle de classe du FLS.

A. Développer *la compréhension de l'écoute et la maîtrise orale* chez les élèves.

Pour bien communiquer oralement en français, les élèves doivent avoir la capacité, d'une part, de comprendre et d'interpréter les messages qu'ils reçoivent et, d'autre part, de formuler et de transmettre les messages voulus. Pour atteindre cet objectif, les élèves doivent acquérir les capacités suivantes :

- **Compréhension de l'écoute** — capacité de comprendre le français parlé, y compris les expressions propres aux francophones.
- **Maîtrise orale** — capacité d'exprimer des idées en français avec une aisance naturelle et une assurance grandissante sur une vaste gamme de sujets et dans un large éventail de contextes.

Pour développer ces capacités, les élèves doivent également améliorer la précision et la complexité de leur français oral :

- **Précision** — capacité d'utiliser et de comprendre des structures grammaticales et des éléments de vocabulaire avec précision et efficacité pour exprimer ou interpréter une idée.
- **Complexité** — capacité d'utiliser et de comprendre diverses structures langagières (phrases simples ou courtes et phrases plus longues ou plus complexes) et divers éléments de vocabulaire (expressions ou mots familiers/courants et expressions ou mots spécialisés/moins courants).

Pour aider les élèves à améliorer leur compétence orale, il faut les encourager à s'exprimer même s'ils craignent de faire des erreurs. La précision et la complexité s'acquièrent avec le temps et l'effort.

Considération 1

Privilégier la communication du message au moyen d'expériences et de tâches d'apprentissage authentiques fréquentes

Offrir aux élèves de multiples occasions d'être exposés au français et d'utiliser la langue de façon spontanée

Pour développer la capacité d'utiliser spontanément le français pour s'exprimer oralement, les élèves doivent avoir souvent l'occasion de communiquer oralement dans leur langue seconde dans des situations authentiques du monde réel^[1]. Les tâches d'apprentissage qui privilégient la communication du message sous la forme d'un échange conversationnel oral et qui font appel à l'expérience personnelle des élèves sont très efficaces pour encourager la production orale^{[1], [2]}. Les élèves eux-mêmes préfèrent les tâches d'apprentissage qui ressemblent à des situations réelles^[3].

Les tâches d'apprentissage qui mettent l'accent sur une communication orale authentique sont essentielles^[4] parce que (comme le montre clairement « l'approche neurolinguistique » utilisée en français intensif) la connaissance de règles grammaticales et d'éléments de vocabulaire ne se traduit pas automatiquement en une capacité de communiquer^[5].

Pour en apprendre plus

[Netten, J., et Germain, C. \(2012\). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach.](#)

Considération 2

Offrir une certaine répétition des tâches afin d'améliorer la maîtrise orale, en portant attention à la précision et à la complexité de la langue

La répétition d'une tâche dans des contextes similaires (p. ex., poser la même question plus d'une fois à divers interlocuteurs, lire un court poème à voix haute plus d'une fois et dans un large éventail de contextes ou au sein de groupes différents) aide les élèves à développer leur maîtrise orale (p. ex., vitesse et débit) et favorise la recherche de sens^[1]. Des répétitions supplémentaires dans des contextes plus variés encouragent les élèves à déplacer leur attention du sens à la forme. Cette stratégie encourage les élèves à développer la complexité (p. ex., en variant les structures grammaticales et les éléments de vocabulaire) et la précision (p. ex., en diminuant le nombre d'erreurs)^{[2], [3]}.

La répétition est efficace également lorsque la tâche inclut une reformulation par l'enseignante ou l'enseignant ou par des pairs (p. ex., exprimer la même idée en utilisant une structure grammaticale ou un vocabulaire plus juste ou plus approprié)^[4]. Les élèves ont ainsi l'occasion de comparer leur utilisation du français à celle de leur enseignante ou enseignant ou de leurs pairs, ce qui les encourage à améliorer leur production originale^[5].

Pour en apprendre plus

[Sample, E., et Michel, M. \(2014\). An exploratory study into trade-off effects of complexity, accuracy, and fluency on young learners' oral task repetition.](#)

Considération 3

Incorporer l'enseignement explicite de stratégies d'écoute

Pour apprendre à écouter d'une manière efficace, les élèves ont besoin qu'on leur enseigne explicitement de multiples stratégies d'écoute, notamment les suivantes :

- **la prédiction** (p. ex., anticiper des types d'éléments d'information et de vocabulaire);
- **l'attention sélective** (p. ex., se concentrer sur des éléments d'information ou de vocabulaire particuliers);
- **l'autorégulation** (p. ex., vérifier et affiner continuellement leur compréhension)^{[1], [2]}.

Les stratégies d'écoute s'appuient sur deux sources de connaissances :

- les connaissances « **linguistiques** » (p. ex., la capacité de reconnaître des éléments de vocabulaire et leur signification);
- les connaissances « **non linguistiques** » (p. ex., ce que les élèves connaissent déjà du monde et leur compréhension du sujet, du contexte et du but de la communication).

Lorsque les élèves font appel aux deux sources de connaissances, ils enrichissent leur compréhension de l'écoute. Dans les cas où l'une de ces sources de connaissances fait défaut, l'autre source peut compenser et aider à la compréhension (p. ex., la connaissance du contexte peut aider les élèves à comprendre le sens d'un élément de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas)^[3].

Pour en apprendre plus

[Graham, S., Santos, D., et Vanderplank, R. \(2010\). Strategy clusters and sources of knowledge in French L2 listening comprehension.](#)

B. Développer les compétences *linguistiques*, *sociolinguistiques* et *pragmatiques* des élèves, ainsi que leurs stratégies et habiletés *métacognitives*

Pour bien communiquer oralement en français, les élèves doivent acquérir les compétences suivantes :

- **Compétence linguistique** — capacité d'utiliser (à l'expression orale) et d'interpréter (à l'écoute) correctement les règles grammaticales et un vocabulaire riche et diversifié, et capacité de prononcer clairement.
- **Compétence sociolinguistique** — capacité de s'exprimer oralement en français en tenant compte des conventions et des règles de politesse appropriées selon le contexte et le partenaire (p. ex., selon l'âge ou la position sociale de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice). Elle inclut également la capacité, pendant l'écoute, d'interpréter les mêmes genres d'ajustements faits par le partenaire.
- **Compétence pragmatique** — capacité d'utiliser le français pour réaliser (à l'expression orale) et interpréter (à l'écoute) diverses actions comme souhaiter la bienvenue à quelqu'un, remercier ou complimenter une personne, donner une information et raconter une histoire ou une blague, d'une manière culturellement adaptée. Ceci suppose de savoir non seulement quel niveau de langue utiliser, mais aussi comment structurer l'expression des idées à ces différentes fins.

L'acquisition de stratégies et d'habiletés **métacognitives** peut aider les élèves à améliorer leur compétence orale avec plus d'efficacité :

- **Stratégies et habiletés métacognitives** — capacité de réfléchir aux processus de réflexion et de les réguler. Ceci inclut la capacité de planifier, de suivre et d'adapter leurs stratégies d'apprentissage, ainsi que la capacité d'utiliser leur connaissance de leurs processus cognitifs pour développer des stratégies qui amélioreront leur compréhension de l'écoute et leur maîtrise orale.

Considération 4

Développer la compétence linguistique des élèves en mettant en contexte l'enseignement explicite de la grammaire (précision) et du vocabulaire (variété et complexité)

Pour parler et écouter d'une manière efficace, les élèves doivent développer leur connaissance de la grammaire (p. ex., capacité d'utiliser correctement les structures françaises) et du vocabulaire (p. ex., capacité d'utiliser des mots français variés et précis)^[1].

En intégrant l'enseignement de la grammaire dans un contexte de communication orale particulier, le personnel enseignant peut enseigner plus efficacement aux élèves comment exprimer leurs idées dans une langue grammaticalement correcte^[2]. En proposant des tâches telles que des jeux de rôles qui encouragent les élèves à utiliser la grammaire dans des situations de communication orale particulières (p. ex., demander son chemin), le personnel enseignant peut observer comment les élèves comprennent et utilisent les structures grammaticales.

Mettre l'enseignement du vocabulaire en contexte aide les apprenants à mieux retenir et à mieux utiliser les éléments de vocabulaire qu'ils apprennent^[3]. En utilisant des contextes variés, le personnel enseignant peut déterminer si les élèves acquièrent un vocabulaire riche en quantité (p. ex., le nombre de mots qu'ils connaissent) et en profondeur (p. ex., la compréhension des nombreux sens d'un mot, de son orthographe et de sa prononciation). Le personnel enseignant peut aider les élèves à améliorer leur maîtrise orale^[4] et leur compréhension de l'écoute^[5] en leur présentant des termes spécialisés ou moins familiers pour les encourager à enrichir leur vocabulaire.

Pour en apprendre plus

[Rueb, A., Cardoso, W., et Grimshaw, J. \(2016\). Developing oral interaction skills with a digital information gap activity game.](#)

Considération 5

Développer la compétence sociolinguistique des élèves en leur faisant utiliser les conventions adaptées au degré de formalité de la situation (p. ex., une entrevue d'emploi versus une discussion avec un ami)

Un aspect important de la compétence orale est la capacité d'utiliser un niveau de langue adapté au degré de formalité dicté par le contexte social (p. ex., lieu de la communication, à quelle fin et avec qui). La maîtrise d'une telle « compétence sociolinguistique » exige aussi de savoir quand utiliser un niveau de langue formel ou informel, et quand utiliser une variante locale du français (p. ex., les dialectes régionaux)^{[1], [2]}.

Le personnel enseignant peut aider les élèves à améliorer leur compétence sociolinguistique en leur présentant une variété de contenus authentiques dans la salle de classe^[2]. Les élèves peuvent :

- apprendre des variantes officielles et informelles particulières (p. ex., tu versus vous);
- être encouragés à observer et à analyser quand ces conventions sont utilisées dans une communication authentique;
- s'exercer à les utiliser dans diverses situations sociales dans lesquelles ils jouent différents rôles sociaux^{[3], [4]}.

Une façon d'aider les élèves à se familiariser avec des variantes informelles du français consiste à leur offrir des occasions d'échanger en français avec des pairs et d'autres personnes de l'extérieur (p. ex., des échanges virtuels ou des activités communautaires)^[5].

Pour en apprendre plus

[Ritchie, M. \(2011\). Developing sociolinguistic competence through intercultural online exchange.](#)

Considération 6

Développer la compétence pragmatique des élèves en leur faisant pratiquer en contexte les actions communicatives courantes (p. ex., faire une demande, s'excuser, saluer)

La maîtrise orale inclut la capacité d'utiliser le français pour les actions communicatives courantes d'une manière culturellement adaptée au contexte social (p. ex., lieu de la communication, à quelle fin et avec qui)^[1]. La compétence pragmatique fait appel à deux types de savoir^{[2], [3]} :

- savoir quand certaines actions communicatives (p. ex., saluer, remercier, s'excuser) sont appropriées (ou nécessaires) ou déconseillées dans certaines communautés francophones;
- savoir quelles expressions linguistiques sont généralement utilisées pour accomplir ces actions dans des contextes particuliers (p. ex., [*Je suis*] *désolé/désolée, navré/navrée, Excuse[z]-moi, Pardon*).

Les élèves améliorent leur capacité de choisir les expressions linguistiques les plus appropriées selon la situation en se familiarisant avec une grande variété de contextes sociaux et en apprenant à reconnaître les aspects les plus pertinents (p. ex., l'âge ou la position sociale de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice)^[4].

Pour aider les élèves à améliorer leur compétence pragmatique, l'enseignement en classe doit^{[3], [5]} :

- exposer les élèves à des exemples authentiques d'actions communicatives variées dans un large éventail de contextes sociaux (p. ex., échanges types provenant de documents audiovisuels);
- diriger l'attention des élèves sur la nature du contexte social et sur les expressions linguistiques qu'ils entendent les interlocuteurs utiliser;
- offrir aux élèves des occasions de s'exercer à réaliser diverses actions dans un large éventail de contextes sociaux tout en adaptant leur niveau de langue de manière appropriée.

Pour aider les élèves à consolider et à utiliser ce qu'ils apprennent dans la salle de classe, le personnel enseignant doit les encourager à interagir en français en dehors de la classe et à observer par eux-mêmes comment le français est utilisé différemment selon le contexte social^[3].

Pour en apprendre plus

[Dewaele, J. M., et Wourm, N. \(2002\). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère.](#)

Considération 7

Développer la réflexion métacognitive chez les élèves, en particulier la réflexion sur leur propre compétence orale, en mettant l'accent sur l'établissement d'objectifs d'amélioration

La métacognition signifie que les élèves « réfléchissent à leur façon de réfléchir ». La conscience métacognitive signifie que les élèves s'approprient leur processus d'apprentissage en développant leur :

- **connaissance de la cognition** — se connaître en tant qu'apprenants, connaître leurs stratégies d'apprentissage et comprendre quand et pourquoi ils utilisent des stratégies particulières;
- **autorégulation cognitive** — planifier leur apprentissage (p. ex., en choisissant les stratégies d'apprentissage les plus appropriées pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés), faire un suivi de leur apprentissage (p. ex., en observant leurs progrès au regard de leurs objectifs) et évaluer leur apprentissage (p. ex., en identifiant leurs points forts et les aspects à améliorer)^[2].

La capacité des élèves d'observer et d'évaluer leur production orale et leur compréhension de l'écoute durant une interaction est essentielle à l'amélioration de la compétence orale^[1]. Par exemple, le personnel enseignant peut encourager les élèves à porter attention à la clarté de leur prononciation et à se fixer des objectifs pour améliorer cet aspect de leur production orale. Il peut aussi appuyer les élèves dans leur processus d'identification et de réflexion par rapport aux stratégies de compensation qu'ils utilisent lorsqu'ils ne comprennent pas un mot pendant l'écoute.

En encourageant les élèves à se fixer des objectifs pour améliorer leur compétence orale, le personnel enseignant les aide à s'approprier leurs progrès et leurs résultats. Grâce à cette forme d'étayage, les élèves apprennent à se fixer des objectifs réalistes, à suivre leurs progrès et à modifier leur plan en fonction de leurs besoins^[3].

Pour en apprendre plus

[Valetopoulos, F. \(2012\). Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives: une analyse de corpus.](#)

C. Développer les dimensions *sociale* et *affective* de la communication chez les élèves

Pour bien communiquer oralement en français, les élèves doivent acquérir la capacité de gérer les dimensions sociale et affective de la communication. La volonté de communiquer, l'assurance, la motivation personnelle et une attitude positive envers l'apprentissage du français aident les élèves à améliorer leur compétence orale avec une plus grande efficacité :

- **Volonté de communiquer** — fait référence au désir et à l'intention de l'élève de s'engager dans une interaction orale en français avec un ou une partenaire.
- **Assurance** — fait référence à l'aisance avec laquelle l'élève utilise ses habiletés de compréhension et d'expression pour communiquer oralement en français. Les contextes qui renforcent la perception de l'élève face à ses compétences en français solidifient son assurance et augmentent sa volonté de communiquer en français.
- **Motivation** — fait référence aux diverses raisons pour lesquelles l'élève veut apprendre le français, qu'il s'agisse de raisons internes, donc plus fortes (p. ex., par plaisir, nécessité ou intérêt personnel) ou externes (p. ex., la pression d'obtenir des crédits ou des félicitations pour la maîtrise d'une compétence).
- **Attitude envers (l'apprentissage de) la langue française** — fait référence au degré d'ouverture de l'élève et de son intérêt envers la langue française et la culture francophone, ainsi qu'à son intérêt à interagir avec les autres, y compris des francophones

Considération 8

Développer la volonté des élèves de communiquer en français avec des partenaires variés (p. ex., pairs, francophones)

Une façon de développer la volonté des élèves de communiquer en français consiste à leur offrir des occasions d'interagir avec une variété de pairs et de partenaires francophones. Les interactions doivent viser des fins diversifiées exigeant une communication spontanée^[1], y compris une collaboration à des tâches de résolution de problèmes de nature linguistique^[2].

La volonté de communiquer des élèves dépend de leur propre évaluation de leur compétence orale et de toute anxiété que peut susciter l'idée de communiquer en français^[3]. L'influence de ces deux facteurs varie en fonction de caractéristiques internes (p. ex., âge, personnalité, expérience préalable)^[1] et externes (p. ex., partenaires, contexte, sujet, authenticité de la communication)^{[1],[3]}. Comme la combinaison de ces caractéristiques change d'une situation à une autre, la volonté de communiquer peut changer, parfois très rapidement^[4].

Pour en apprendre plus

[Mady, C., et Arnott, S. \(2010\). Exploring the “Situation” of Situational Willingness to Communicate: A Volunteer Youth Exchange Perspective.](#)

Considération 9

Accroître l'assurance des élèves et encourager une autoévaluation positive de leurs compétences en FLS

Développer l'assurance des élèves à parler en français est un élément important pour les aider à améliorer leur compétence orale^[1]. Une façon efficace d'aider les élèves à parler en français avec une assurance grandissante consiste à créer un environnement d'apprentissage positif, détendu et sécuritaire dans la salle de classe (p. ex., définir clairement la structure et l'objectif des tâches communicatives, donner des tâches à faire en dyade ou en groupe, encourager les élèves à prendre des risques et éviter de corriger chaque erreur)^{[2], [3]}.

Il est important que le personnel enseignant comprenne que les élèves peuvent avoir peur de se faire juger s'ils ont de la difficulté à s'exprimer correctement ou s'ils ne comprennent pas parfaitement le message reçu en français. Les élèves pourraient alors manifester une attitude négative et refuser de participer aux tâches communicatives^[3], perdant ainsi la chance d'améliorer leur compétence en expression orale et en compréhension de l'écoute^[2].

Une façon d'aider les élèves à acquérir une vision positive de leur compétence orale en français consiste à leur faire prendre conscience de leurs capacités en soulignant ce qu'ils peuvent faire (p. ex., à l'aide d'énoncés « Can Do/Je peux » dans les autoévaluations)^{[4], [5]}.

Pour en apprendre plus

[Rehner, K. \(2014\). French as a second language \(FSL\): Student proficiency and confidence pilot project 2013-2014—Synopsis of findings.](#)

Considération 10

Encourager la motivation et l'attitude positive des élèves envers l'apprentissage du français

Encourager la motivation et l'attitude positive des élèves à l'égard du français est une étape importante pour les garder engagés dans leur processus d'apprentissage de la langue^[1]. Les tâches interactives entre pairs (p. ex., qui font appel aux arts, à l'art dramatique) incitent les élèves à prendre des risques, diminuent leur anxiété face à la perspective de communiquer en français et les encouragent à exprimer leurs sentiments et à apprendre les uns des autres^{[2], [3]}. La motivation des élèves à apprendre et à parler le français augmente lorsqu'ils identifient et expriment leurs émotions, développent leur empathie envers leurs pairs et font l'expérience d'émotions positives telles que la fierté pour leurs réalisations^{[2], [4]}.

Une bonne façon de promouvoir une attitude positive à l'égard de l'apprentissage du français consiste à offrir aux élèves des occasions d'enrichir leur connaissance de communautés et de cultures francophones (p. ex., explorer diverses formes d'arts en français, comme des chansons, des films et des livres)^[5].

Pour en apprendre plus

[Rovers, A. C. \(2013\). Teaching Core French through the Arts.](#)

Bibliographie

Les ouvrages suivants ont été consultés durant la préparation des résumés des études qui sont rassemblées dans le présent recueil.

Introduction

Garabati, J. F., et Mady, C. J. (2015). Oral skills development in second languages: A review in search of best practices. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(9), 1763-1770.

Considération 1

1. Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. et Pamula, M. *Valoriser les professionnels en langues : Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*, 2011, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
2. Turnbull, M. « Let's use French in basic French! », *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 2006, vol. 62, n° 4, p. 611-629.
3. Newman, A. *Investigating the links between TBLT, oral competence, and student retention in FSL*, 2017, thèse de maîtrise, Université Western Ontario.
4. Zuniga, M. et Simard, D. « Observing the interactive qualities of L2 instructional practices in ESL and FSL classrooms », *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2016, vol. 6, n° 1, p. 135-158.
5. Netten, J. et Germain, C. « Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique », *Neuroéducation*, 2012, vol. 1, n° 1, p. 85-114.

Considération 2

1. Sample, E. et Michel, M. « An exploratory study into trade-off effects of complexity, accuracy, and fluency on young learners' oral task repetition », *TESL Canada Journal*, 2014, p. 23-46.
2. Finardi, K. R. « Effects of task repetition on L2 oral performance », *Trabalhos em linguística aplicada*, 2008, vol. 47, n° 1, p. 31-43.
3. Kim, Y. et Tracy-Ventura, N. « The role of task repetition in L2 performance development: What needs to be repeated during task-based interaction? », *System*, 2013, vol. 41, n° 3, p. 829-840.
4. Lyster, R., Saito, K. et Sato, M. « Oral corrective feedback in second language classrooms », *Language teaching*, 2013, vol. 46, n° 1, p. 1-40.
5. Swain, M. et Lapkin, S. « Lexical learning through a multitask activity: The role of repetition », *Bilingual Education and Bilingualism*, 2008, vol. 66, p. 119.

Considération 3

1. Vandergrift, L. et Tafaghodtari, M. H. « Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study », *Language learning*, 2010, vol. 60, n° 2, p. 470-497.
2. Graham, S. « Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting », *Language Teaching*, 2017, vol. 50, n° 1, p. 107-119.
3. Graham, S., Santos, D. et Vanderplank, R. « Strategy clusters and sources of knowledge in French L2 listening comprehension », *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2010, vol. 4, n° 1, p. 1-20.

Considération 4

1. De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A. F., Schoonen, R. et Hulstijn, J. H. « Facets of speaking proficiency », *Studies in Second Language Acquisition*, 2012, vol. 34, n° 1, p. 5-34.
2. Lapkin, S. et Swain, M. « What underlies immersion students' production: The case of *avoir besoin de* », *Foreign Language Annals*, 2004, vol. 37, n° 3, p. 349-355.
3. Rueb, A., Cardoso, W. et Grimshaw, J. « Developing oral interaction skills with a digital information gap activity game », *CALL communities and culture—short papers from EUROCALL*, 2016, p. 397-402.
4. Hilton, H. « The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency », *Language Learning Journal*, 2008, vol. 36, n° 2, p. 153-166.
5. Vandergrift, L. et Baker, S. C. « Learner variables important for success in L2 listening comprehension in French immersion classrooms », *Canadian Modern Language Review*, 2018, vol. 74, n° 1, p. 79-100.

Considération 5

1. French, L. M. et Beaulieu, S. « Effects of sociolinguistic awareness on French L2 learners' planned and unplanned oral production of stylistic variation », *Language Awareness*, 2016, vol. 25, n°s 1-2, p. 55-71.
2. Hallion, S. et Lentz, F. « Écouter et se conscientiser pour mieux se dire : l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 2015, vol. 27, n° 1, p. 3-34.
3. van Compernelle, R. A. « Towards a sociolinguistically responsive pedagogy: Teaching second-person address forms in French », *Canadian Modern Language Review*, 2010, vol. 66, n° 3, p. 445-463.
4. Ritchie, M. « Developing sociolinguistic competence through intercultural online exchange », *Second language teaching and learning with technology: Views of emergent researchers*, 2011, p. 123.
5. Nadasdi, T., Mougeon, R. et Rehner, K. « Learning to speak everyday (Canadian) French », *Canadian Modern Language Review*, 2005, vol. 61, n° 4, p. 543-563.

Considération 6

1. Belz, J. A. « The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence », *Annual Review of Applied Linguistics*, 2007, vol. 27, p. 45-75.
2. Bellachhab, A. *The acquisition of pragmatic competence from a strategic perspective: Apology, a case in point*, 2009. Cité dans R. Gomez Moron, M. Padilla Cruz, L. Fernandez Amaya, et M. de la O Hernandez Lopez (éd.), *Pragmatics applied to language teaching and learning* (p. 110-127). Cambridge : Cambridge Scholars Publishing.
3. Dewaele, J. M. et Wourm, N. « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, 2002, vol. 7, n° 2, p. 139-153.
4. Roever, C. *Teaching and Testing Pragmatics*, 2009. Cité dans M. L. Long et C.J. Doughty (éd.). *The Handbook of Language Teaching* (p. 560-577). Singapore : Blackwell Publishing.
5. Bardovi-Harlig, K. et Vellenga, H. E. « The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics », *System*, 2012, vol. 40, n° 1, p. 77-89.

Considération 7

1. Kennedy, S. et Blanchet, J. « Language awareness and perception of connected speech in a second language », *Language Awareness*, 2014, vol. 23, n°s 1-2, p. 92-106.

2. Valetopoulos, F. « Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives: une analyse de corpus », *Synergies Pologne*, 2012, n° 9.
3. de Saint Léger, D. « Self-assessment of speaking skills and participation in a foreign language class », *Foreign Language Annals*, 2009, vol. 42, n° 1, p. 158-178.

Considération 8

1. Mady, C. et Arnott, S. « Exploring the “Situation” of Situational Willingness to Communicate: A Volunteer Youth Exchange Perspective », *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2010, vol. 13, n° 2, p. 1-26.
2. Swain, M. et Watanabe, Y. « Linguaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning », *The encyclopedia of applied linguistics*, 2013, p. 3218-3225.
3. MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R. et Donovan, L. « Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs », *Canadian Modern Language Review*, 2003, vol. 59, n° 4, p. 589-608.
4. MacIntyre, P. D., Burns, C. et Jessome, A. « Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students’ willingness to communicate », *The Modern Language Journal*, 2011, vol. 95, n° 1, p. 81-96.

Considération 9

1. Rehner, K. *French as a second language (FSL): Student proficiency and confidence pilot project 2013-2014—Synopsis of findings*, 2014.
2. Luszczynska, S. « Réduction de l’anxiété de compréhension orale », *Romanica Cracoviensia*, 2017, vol. 17, n° 1, p. 17-31.
3. Andrus, K. *Reducing Second Language Anxiety in Core French Classrooms in Ontario*, 2016. [Mémoire de recherche, IEPO/UT]
4. Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S. K., Smith, M. et Crowley, K. *The power of “Can Do” statements: Teachers’ perceptions of CEFR-informed instruction in French as a second language*, 2011.
5. Kristmanson, P., Lafargue, C. et Culligan, K. « Experiences with autonomy: Learners’ voices on language learning », *Canadian modern language review*, 2013, vol. 69, n° 4, p. 462-486.

Considération 10

1. Makropoulos, J. « Students’ attitudes to the secondary French immersion curriculum in a Canadian context », *Language, Culture and Curriculum*, 2010, vol. 23, n° 1, p. 1-13.
2. Rovers, A. C. « Teaching Core French through the Arts », *Journal of Teaching and Learning*, 2013, vol. 9, n° 1.
3. Giaitzis, L. *Using dramatic activity to enhance Junior Core French students’ motivation and oral communication skills*, 2007. [Mémoire de maîtrise en éducation, Université Brock]
4. Swain, M. « The inseparability of cognition and emotion in second language learning », *Language Teaching*, 2013, vol. 46, n° 2, p. 195-207.
5. Mady, C., Arnett, K. et Arnott, S. « Learning More about our Learners: Comparing the Orientations and Attributes of Allophone and English Speaking Grade 6 FSL Learners », *Alberta Journal of Educational Research*, 2018, vol. 64, n° 1, p. 55-69.