

la communication
orale au quotidien
en immersion française

Données de catalogage avant publication – Éducation Manitoba

La communication orale au quotidien en immersion française [ressource électronique]

ISBN : 978-0-7711-4775-3 (PDF)

1. Français (Langue) – Étude et enseignement (Primaire) – Immersion.
 2. Français (Langue) – Français parlé – Étude et enseignement (Primaire).
 3. Français (Langue) – Étude et enseignement (Secondaire) – Immersion.
 4. Français (Langue) – Français parlé – Étude et enseignement (Secondaire).
- I. Manitoba. Éducation Manitoba.
448.2

Tous droits réservés © 2010, le gouvernement du Manitoba représenté par la ministre de l'Éducation.

Éducation Manitoba
Division du Bureau de l'éducation française
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des omissions ou des erreurs se sont produites, prière d'en aviser Éducation Manitoba pour qu'elles soient rectifiées dans une édition future.

La version électronique de l'ensemble multimédia est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation du Manitoba au :
www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/coq/index.html
Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter des changements à la version en ligne.
ISBN : 978-0-7711-4773-9 (ensemble multimédia en ligne)
Le site Web peut faire l'objet de changement sans préavis.

Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les femmes et les hommes.

Avant-propos

Un bon nombre d'élèves plafonnent quant à leur niveau de compétences en communication orale. Pourquoi? Et comment faire en sorte que les élèves améliorent la qualité de leur communication orale en français au jour le jour?

Pour étudier ces questions, un projet de « recherche-action » a été réalisé de 2007 à 2010. Le présent ensemble multimédia *La communication orale au quotidien en immersion française* découle de ce projet. Il inclut des principes directeurs, des pratiques exemplaires, des tableaux d'orientation d'éléments linguistiques et un document vidéo.

Cet ensemble multimédia peut aider les membres du personnel enseignant :

- à objectiver leur pratique et à préciser davantage leur orientation dans l'enseignement de la langue seconde;
- à amener les élèves à parler français plus facilement et correctement toujours dans une approche communicative.

Germain

Selon Claude Germain (1993 : 61), les élèves développent une interlangue qui se définit comme *une [...] langue transitoire, qui posséderait à la fois des caractéristiques de la langue première (L1) et des caractéristiques de la langue seconde (L2) [...]* Apprendre une L2 consisterait en une construction graduelle d'une série d'interlangues, dont les règles se rapprocheraient continuellement des règles de la langue cible. Dans cette perspective, les erreurs ne sont plus vues comme une source d'inhibition, mais comme la manifestation de stratégies d'apprentissage. [...] Toutefois, lorsque les erreurs persistent, il y a « fossilisation » des erreurs. [...] Les progrès se bloquent sur un « plateau ».

Lyster

Lorsque les apprenants ont maîtrisé un niveau de compétence linguistique qui répond à leur besoin de communication en classe, plusieurs d'entre eux se contentent de communiquer le sens de leur message, mais pas nécessairement avec une précision linguistique (Lyster 2007). Ce phénomène limite et freine en quelque sorte le développement futur de leurs habiletés linguistiques. Alors, les enseignants doivent intervenir pour que les apprentissages des élèves aillent au-delà de ce « plateau ». Lyster (2007 : 59) propose trois composantes d'une intervention prometteuse. Il s'agit de : *prêter attention, prendre conscience et mettre en pratique.*

Table des matières

3 Principes directeurs

6 Pratiques exemplaires

6 1. Stratégies favorables à un apprentissage durable

7 2. Prêter attention, prendre conscience et mettre en pratique

10 3. Stratégies pour travailler la langue orale au quotidien

13 Genèse du projet

15 Références bibliographiques

16 Remerciements



Autres documents de l'ensemble multimédia

Tableaux d'orientation

- [maternelle à la 4^e année](#)
- [5^e à la 8^e année](#)
- [9^e à la 12^e année](#)

Document vidéo

Principes directeurs

Les principes directeurs qui suivent sont à considérer dans la mise en œuvre des éléments de solutions afin d'améliorer la communication orale au quotidien des apprenants en immersion française.

- Apprendre une langue se fait d'abord à l'oral. On parle plus qu'on écrit, on écoute plus qu'on écrit. Dans son ouvrage *Enseigner l'oral au secondaire*, Lizanne Lafontaine fait valoir ces constats. C'est surtout en parlant que l'on communique et que l'on manifeste son aisance avec le discours, d'où l'importance pour les apprenants d'entendre souvent des accents et des registres de langues différents, d'avoir plusieurs modèles oraux et d'interagir avec diverses personnes qui parlent français. Ainsi, les élèves prennent conscience de l'importance d'une bonne communication orale afin d'éviter les mauvaises interprétations.

... le développement de la compétence en production orale est la dimension la plus difficile et la plus exigeante sur le plan de l'investissement en temps. C'est à l'égard de cet aspect que l'apprenant investit le plus de temps, et c'est bien souvent de l'expression orale qu'il s'agit lorsqu'on parle de connaître une langue ou de la raison pour laquelle on veut apprendre une langue. En effet, la cible du Plan d'action relative à la « compétence fonctionnelle » renvoie implicitement à la production orale, et cette habileté sert présentement de base pour déterminer le nombre de Canadiens possédant une compétence fonctionnelle dans leur deuxième langue. Dans le cadre du recensement, ce renseignement est obtenu à partir de la réponse « Oui » ou « Non » à la question : Parlez vous suffisamment l'anglais [ou le français] pour tenir une conversation? (Vandergrift 2006 : 15.)

- Quand on apprend une langue, on doit tenir compte de deux aspects importants : l'aisance et la précision. Les enseignants encouragent leurs élèves à s'exprimer avec confiance, à prendre des risques et à considérer la qualité de la langue afin de communiquer de façon claire et efficace. Donc, maintenir un équilibre entre ces deux aspects est très important.
- La mise en œuvre d'un plan systématique d'amélioration de la qualité de la langue est grandement favorisée lorsque cette

Principes directeurs (suite)

responsabilité est partagée entre enseignants et élèves. Chacun des élèves et le groupe classe doivent être responsabilisés par rapport à la qualité de la langue parlée au quotidien; d'où l'importance de mettre en œuvre une démarche pour la prévention et la correction des erreurs, et l'importance de développer une certaine complicité avec les élèves.

▣▣▣➡ Voir *Pratiques exemplaires, 1. Stratégies favorables à un apprentissage durable*

- Pour développer des automatismes, c'est-à-dire communiquer sans effort et correctement, il faut prêter attention et prendre conscience des éléments linguistiques en jeu, et prendre le temps de pratiquer la langue à partir des structures de base correctes. Ainsi, les apprenants élargissent leur répertoire de communication, car la langue orale respecte une norme langagière selon les situations de communication.

▣▣▣➡ Voir *Pratiques exemplaires, 2. Prêter attention, prendre conscience et mettre en pratique*

- Il est important de s'occuper des erreurs que font les élèves avant qu'elles deviennent habituelles. L'enseignant doit être conscient des points suivants :
 - ⇒ Pour que les élèves intériorisent une nouvelle structure de langue (p. ex., l'utilisation des verbes pronominaux, l'usage du pronom objet, etc.) et pour que cette forme leur soit disponible automatiquement, il faut y mettre le temps, d'où la nécessité de pratiquer la langue dans toute sorte de situations de communication. Souvent, il faut les imaginer ces situations.
 - ⇒ Souvent on veut trop faire trop vite. L'enseignant est pressé et ne donne pas assez de temps à l'élève de comparer ce qu'il vient de dire avec la forme correcte. L'élève a également besoin qu'on lui fournisse des indices pour l'accompagner dans son autocorrection. L'accompagnement se fait également avec l'aide des pairs. Par ailleurs, il n'est pas facile de résister à la tentation de fournir d'emblée la forme correcte.

Principes directeurs *(suite)*

- ⇒ Il est important de faire part de ses attentes par rapport à la qualité de la langue parlée. Plusieurs enseignants disent que leurs attentes sont élevées, c'est-à-dire qu'ils s'attendent à ce que les élèves parlent correctement. Cependant, être exigeant de façon constante requiert beaucoup d'énergie; c'est essoufflant! Il va sans dire qu'avoir un sens de l'humour est très souhaitable. Souvent, on peut rire ensemble lorsqu'on attire l'attention des élèves sur le sens cocasse de leurs erreurs.

- ⇒ Il est important de demander aux élèves d'expliquer pourquoi ils ont employé telles ou telles expressions. Cela est avantageux pour l'enseignant, d'une part, qui recueille de l'information importante au sujet des connaissances linguistiques des élèves, et pour les élèves, d'autre part, pour qui c'est une occasion de prise de conscience de leur façon de parler; ainsi, ils seront mieux équipés pour s'autoréguler. S'autoréguler comprend deux éléments : être en mesure de s'évaluer et d'apporter les ajustements nécessaires.

- ⇒ Certaines stratégies de prévention et de correction sont plus efficaces que d'autres.

■■■➔ Voir *Pratiques exemplaires, 3. Stratégies pour travailler la langue orale au quotidien*

Pratiques exemplaires

1. Stratégies favorables à un apprentissage durable

Il est important de s'appropriier les cinq grandes stratégies suivantes qui forment une dynamique favorable à l'apprentissage durable, soit :

- préciser les intentions d'apprentissage et les critères de réussite, c'est-à-dire que l'enseignant, en collaboration avec ses élèves, décide d'un plan d'action afin d'améliorer la qualité de la communication orale au quotidien;
- organiser, toujours de concert avec les élèves, des activités d'apprentissage et une démarche efficace qui favoriseront l'acquisition durable de modes d'expression corrects;
- fournir de la rétroaction qui fait progresser les apprenants en permettant à l'enseignant et aux élèves de réguler (évaluer et ajuster selon les besoins) la démarche;
- amener les apprenants à s'approprier leur apprentissage et voir à ce que les élèves soient en mesure de s'autoréguler : évaluer leur façon de communiquer facilement et correctement au quotidien et, si nécessaire, l'ajuster;
- amener les élèves à s'entraider en étant des personnes-ressources les uns pour les autres et voir à ce que les élèves se prennent en charge et soient en mesure de se donner de la rétroaction de sorte que les modes d'expression corrects deviennent la norme.

Ces cinq stratégies représentent la toile de fond du DVD *Apprendre à évaluer pour apprendre*. Ce DVD fait partie du document d'appui *Réflexion sur les apprentissages essentiels* disponible à Éducation Manitoba, Division du Bureau de l'éducation française, Direction des services de soutien en éducation (DSSE), 1181, av. Portage, Salle 309, Winnipeg (Manitoba) Canada, R3G 0T3.



2. Prêter attention, prendre conscience et mettre en pratique

L'interlangue est la langue de l'apprenant, celle en voie d'acquisition. L'élève l'utilise pour se faire comprendre. À ce sujet, il est utile de relever les propos de Claude Germain (1993 : 61).

L'interlangue se définit comme une [...] langue transitoire, qui posséderait à la fois des caractéristiques de la langue première (L1) et des caractéristiques de la langue seconde (L2) [...] Apprendre une L2 consisterait en une construction graduelle d'une série d'interlangues, dont les règles se rapprocheraient continuellement des règles de la langue cible. Dans cette perspective, les erreurs ne sont plus vues comme une source d'inhibition, mais comme la manifestation de stratégies d'apprentissage. [...] Toutefois, lorsque les erreurs persistent, il y a « fossilisation » des erreurs. [...] Les progrès se bloquent sur un « plateau ».

Dans son ouvrage *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*, Roy Lyster attire notre attention au fait qu'une fois que les apprenants ont maîtrisé un niveau de compétence linguistique qui répond à leur besoin de communication en classe, plusieurs d'entre eux se contentent de communiquer le sens de leur message, mais pas nécessairement avec une précision linguistique. Ce phénomène limite et freine en quelque sorte le développement futur de leurs habiletés linguistiques. Alors, les enseignants doivent intervenir pour que les apprentissages des élèves aillent au-delà de ce « plateau ». Lyster (2007 : 59) propose trois composantes d'une intervention prometteuse. Il s'agit de : *prêter attention, prendre conscience et mettre en pratique*.

- D'abord, il s'agit d'amener les élèves à *prêter attention*, c'est-à-dire privilégier des activités qui attirent l'attention des élèves sur certains éléments problématiques de la langue cible. Ces activités servent à déclencher un travail plus approfondi sur la forme, par exemple :
 - ⇒ travailler l'imparfait et le passé composé en lisant une légende et en demandant aux élèves de repérer les verbes au passé et d'inférer leur fonction;
 - ⇒ comparer des images d'actions complétées et d'actions incomplètes, p. ex., Le pilote ouvrait son parachute. Le pilote a ouvert son parachute.

Pratiques exemplaires (suite)

- ⇒ demander aux élèves d'illustrer leur propres phrases démontrant des actions complétées et des actions en train de se compléter;
- ⇒ attirer l'attention des élèves sur leur tendance à utiliser un verbe passe-partout avec préposition, p. ex., il va en bas de la colline, au lieu d'un verbe d'action précis, p. ex., il descend la colline.

Cependant, *prêter attention* est insuffisant sans la *prise de conscience*.

- La *prise de conscience* exige la réflexion sur la forme; les élèves sont amenés à faire un certain travail d'analyse, par exemple :
 - ⇒ effectuer des tâches où ils doivent découvrir la règle de langue;
 - ⇒ faire des activités de comparaison entre les langues. Ces activités menées par les enseignants peuvent servir à établir des points de repères pour supprimer des fautes persistantes.

La *prise de conscience* des éléments de langue amène à une *mise en pratique*. La raison d'être de la *mise en pratique* est de s'améliorer, de devenir meilleur. Il faut du temps pour intérioriser les éléments linguistiques d'une langue. Les élèves ont besoin de rétroaction et de beaucoup de pratique pour appliquer leurs connaissances dans des situations aussi authentiques que possible. Cela amène les apprenants à revoir, à restructurer et à ajuster leur interlangue. Sans rétroaction, l'interlangue de l'apprenant évolue peu, devient automatique, et s'installe dans la mémoire à long terme (lieu des erreurs fossilisées).

- Roy Lyster (2007) fait valoir deux types de *pratique* qui appellent à la fois l'apprentissage et l'utilisation de la langue.

Pratique guidée

La *pratique guidée* est axée sur un ou des éléments précis de la langue, selon les besoins des apprenants, par exemple l'utilisation des prépositions. Les activités qui s'ensuivent doivent amener les apprenants à devenir plus *conscients* du fonctionnement de la langue. Cette pratique est utile pour contourner la forte tendance des apprenants à se fier trop facilement à des stratégies de communication paralinguistiques (gestes, etc.) qui repoussent, évitent, ou retardent tout changement ou toute évolution de leur interlangue. Des jeux langagiers, des jeux de rôles, des devinettes sont des exemples d'activités effectuées au cours de la *pratique guidée*.

Pratique par expérience communicative

La *pratique par expérience communicative* n'est pas axée sur un élément particulier de la langue, mais elle est conçue pour inciter les apprenants à utiliser la langue pour interagir et communiquer dans un contexte particulier, devenant ainsi des utilisateurs de la langue. Cette pratique incite les apprenants-utilisateurs à s'engager dans des tâches signifiantes. Elle favorise la confiance en soi, le désir d'utiliser la langue cible et le transfert des habiletés. Cette pratique n'engage pas les apprenants-utilisateurs à prêter attention à la langue de la même façon qu'au cours de la pratique guidée. Ainsi, le potentiel de changement à l'interlangue est réduit. Les matières scolaires représentent de multiples possibilités de projets interactifs susceptibles d'intéresser les apprenants-utilisateurs à communiquer dans la langue cible.

Selon Roy Lyster, un bon apprentissage de la langue se fait par une approche du contrepoids où les deux types de pratique sont nécessaires :

- la *pratique guidée*, un travail approfondi et itératif favorisant l'automatisme;
- la *pratique par expérience communicative*, pratique propre à favoriser le transfert des habiletés.

Pourquoi l'approche du contrepoids?

Cette approche est utile pour effectuer une évolution de l'interlangue parce qu'elle favorise des pratiques pédagogiques qui amènent les apprenants dans une direction opposée à celle dont ils ont l'habitude dans leur environnement langagier quotidien. Par exemple, s'ils se concentrent surtout à faire passer leur message en négligeant la forme, l'approche les encourage à prêter attention à la forme et à faire un va-et-vient entre le sens et la forme. Les efforts fournis pour mettre en œuvre cette dynamique récursive sont susceptibles de renforcer les connexions dans la mémoire de l'apprenant et de faciliter l'accès à ces nouvelles formes correctes analysées ou réanalysées au moment d'une communication authentique. Il s'avère que l'effort requis pour se concentrer sur la forme dans un contexte signifiant va faire en sorte que des traces seront gravées et gardées en mémoire, pour avoir des effets positifs à long terme sur l'interlangue (Lyster 2007 : 4). On peut donc parler d'apprentissage durable.

3. Stratégies pour travailler la langue orale au quotidien

La *négociation du sens* (Lyster 1994) dans la communication met l'accent sur les stratégies pour faire comprendre le message sans nécessairement se préoccuper de la forme de la langue. En immersion, on arrive vite à se comprendre mutuellement; l'interlangue est commune. Ainsi l'interaction en soi ne va pas nécessairement améliorer la forme de la langue. Alors, il faut aller au-delà de la négociation du sens pour s'intéresser à la précision de la langue. Voici quelques stratégies pour travailler davantage la forme de la communication orale au quotidien.

- La reformulation

La reformulation est le fait de redire correctement ce que l'élève vient de dire. En tant que technique, elle est utilisée à différentes fins. Les enseignants s'en servent pour intéresser les élèves au contenu, pour confirmer la véracité de la réponse de l'élève ou pour ajouter de l'information. Ils fournissent souvent aux élèves des synonymes afin d'enrichir leur vocabulaire.

La reformulation a du potentiel, mais il y a une mise en garde à faire :

⇒ Pour les jeunes élèves, il est peu probable qu'ils se rendent compte qu'une reformulation de ce qu'ils viennent de dire est une preuve qu'ils ont fait une erreur. La différence entre ce que l'élève a dit et la reformulation de l'enseignant peut être imperceptible pour l'élève ou la reformulation peut être perçue comme étant une autre façon acceptable de s'exprimer.

Le potentiel correctif de la reformulation est compromis quand l'enseignant réagit positivement au contenu, peu importe s'il y a erreur dans le discours. C'est un défi dans les classes d'immersion car celles-ci sont axées sur la communication. Il est problématique que la reformulation n'indique pas nécessairement où est l'erreur dans le discours. Une démarche plus efficace est de répéter l'erreur de l'élève avant de reformuler l'énoncé pour lui faire voir le décalage entre ce qu'il a dit et la façon correcte de le dire.

- La rétroaction efficace

La rétroaction est le fait d'informer l'apprenant sur ce qu'il a fait. Les études démontrent que la rétroaction efficace, celle qui mène à une correction par les pairs ou à une autocorrection :

Pratiques exemplaires (suite)

- ⇒ attire l'attention des élèves sur leurs erreurs;
- ⇒ est accompagnée d'indices explicites de nature paralinguistique.

Quelques moyens de donner de la rétroaction

- Déduction

par le questionnement, p. ex., « Comment ça s'appelle, comment dit-on cela en français? » Ce genre de questions exige plus qu'un *oui* ou *non* comme réponse. L'enseignant peut soit :

- ⇒ redire l'énoncé et demander à l'élève de le modifier;
- ⇒ poser des questions pour lui faire dire le mot recherché;
- ⇒ demander à l'élève de reformuler son énoncé.

- Indices métalinguistiques

p. ex., « Ça ne se dit pas en français. » « C'est masculin? » Ce genre de questions ou de commentaires repose sur un élément relatif au fonctionnement de la langue en lien avec ce que l'élève vient de dire sans lui fournir la forme correcte.

- Éclaircissement

p. ex., « Pardon, je ne comprends pas. »

- Répétition

Répéter l'énoncé erroné en mettant l'accent sur l'erreur même; le but étant d'attirer l'attention de l'élève sur son erreur.

La négociation de la forme

La *négociation de la forme* (Lyster 1994) exige de *prêter attention à la forme* pendant les interactions en classe et ailleurs. L'enseignant fournit de la rétroaction à l'élève afin de *négocier la forme* avec lui. À bien y penser, le moment le plus propice de s'attarder à la forme de la langue, c'est lorsque les apprenants ont quelque chose à dire. L'élève doit penser et réagir à la rétroaction de l'enseignant. Cette *négociation* a lieu parce que l'enseignant n'a pas fourni sur le vif la forme correcte mais a plutôt fourni des indices à l'élève sur comment reformuler lui-même son énoncé. La négociation de la forme motive l'apprenant à se rendre compte de ses erreurs et à modifier son énoncé. Souvent l'élève connaît déjà le mot plus précis recherché, la forme correcte. Il suffit de mettre en place des moyens pour activer ses connaissances.

Pratiques exemplaires (suite)

La *négociation de la forme* redonne à l'élève la parole, avec des indices qui va l'amener à puiser dans ses connaissances. Par conséquent, on tient compte *et du sens et de la forme*. En revanche, il n'y a rien à négocier lorsque l'enseignant fournit sur le coup la réponse ou la formulation correcte.

Vu qu'en immersion, la langue seconde est la langue d'enseignement de plusieurs matières, cette situation offre aux élèves un contexte de communication riche pour utiliser la langue de façon authentique, car les élèves posent des questions, expriment leurs opinions, fournissent des réponses, etc. Sans doute, le niveau de compréhension des élèves est assez élevé, dans certains cas très élevé. Le défi se situe au niveau de la précision de la langue en situation de communication.

La fonction didactique de la négociation de la forme est de fournir de la rétroaction qui encourage l'autocorrection en ce qui a trait à l'expression juste et précise de ses idées, au-delà de l'expression simplement compréhensible. La recherche démontre qu'il y a plus de chance que l'élève s'autocorrige si l'enseignant isole une erreur et la rend manifeste ou s'il questionne l'élève sur une erreur particulière. Une autocorrection ou une correction générée par les pairs indique un certain engagement de la part des élèves dans leur apprentissage de la langue.

Roy Lyster (2007 : 111) maintient que la recherche n'appuie pas la position de Krashen (1994 : cité dans Lyster 2007) selon laquelle la rétroaction orale donnée en lien avec la précision est source d'anxiété chez les apprenants et cause une rupture dans la communication. Lyster conteste également la déclaration de Long (2007 : cité dans Lyster 2007) selon laquelle donner des indices langagiers ralentit les cours tels les mathématiques, les sciences, etc. Au contraire, l'attention prêtée à la précision de la langue est compatible et pertinente au contenu en question. En fait, ce genre d'interaction entre enseignant et apprenants permet un échafaudage collectif par rapport à la langue dans le contexte des matières scolaires; aussi, cette attention prêtée à la forme permet aux apprenants d'améliorer et de préciser davantage leur vocabulaire, d'éprouver leurs hypothèses de manière créative.

Genèse du projet

En septembre 2007, la Division du Bureau de l'éducation française a mis sur pied un comité de travail composé de membres du personnel enseignant en immersion française (1^{re} à la 12^e année) de diverses régions de la province, pour voir à améliorer la qualité de la communication orale des élèves lorsqu'ils communiquent en français au jour le jour.

Au cours de la première année (2007-2008), les membres de comité :

- ont relevé les erreurs les plus communes et les plus fréquentes que font les élèves;
- ont examiné des documents, tels que le guide d'André Obadia (2006), *Techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion*, des articles sur les travaux de Roy Lyster, de Pierre Calvé et d'autres;
- ont réfléchi sur leurs attentes par rapport aux habiletés à l'oral des élèves, et en ont discuté, à savoir si leurs attentes ont une influence sur la performance des élèves;
- ont mis à l'essai dans leur classe des projets de « recherche-action » dont le but était d'explorer les stratégies les plus efficaces pour améliorer les habiletés à l'oral d'où la pertinence de la question : est-ce que telle ou telle stratégie permet d'améliorer la qualité de la communication orale au quotidien? Si non, pourquoi?

La deuxième année (2008-2009) a permis aux membres de comité :

- de piloter dans leur classe les éléments de solutions élaborés l'année précédente;
- d'approfondir certaines questions, telles que :
 - ⇒ la perception des membres du personnel enseignant quant à leur rôle de modèle linguistique pour les élèves,
 - ⇒ leurs besoins de perfectionnement professionnel;
 - ⇒ l'idée qu'ils sont eux-mêmes des apprenants à vie de la langue,
 - ⇒ l'idée que les apprenants doivent aussi être des utilisateurs de la langue,
 - ⇒ la responsabilisation des élèves face à leur apprentissage de la langue;
- de réfléchir sur les bienfaits de développer des profils de compétences en communication orale et de discuter de leur utilité en tant que prolongement des projets de « recherche-action »

Genèse du projet *(suite)*

et en tant que points de repère pour les élèves, les membres du personnel enseignant et tout intervenant en immersion française.

Références bibliographiques

- GERMAIN, Claude. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Anjou, Québec, Centre éducatif et culturel, 1993, 129 p.
- LAFONTAINE, Lizanne. *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Montréal, Les éditions de la Chenelière, 2007, 139 p.
- LYSTER Roy, « La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, n° 3, avril 1994, p. 446-65.
- LYSTER, Roy. *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*, Philadelphia, John Benjamins, 2007, 161 p.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Réflexion sur les apprentissages essentiels : Écriture et Compréhension en lecture : Outils visant à intégrer l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2008, multimédia.
- OBADIA, André. *Techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion*, Burnaby, C.-B., Distribué par l'Association canadienne des professeurs d'immersion, 2006, 79 p.
- VANDERGRIFT, Laurens. *Nouvelles perspectives canadiennes : proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*, Canada, Patrimoine canadien, Les Éditions et Services de Dépôt, 2006, 76 p.

Remerciements

Les intervenants qui ont accepté de se faire interviewer

Les membres du comité de travail :

Monique Arbez	Lucie Auger
Suzanne Beaumont	Robert Campbell
Denise Chabot	Sylvie Dufour
Yvonne Fleury	Robert Gamache
Huguette Gérardy	Jamie Krutkevich-Slight
Kristin Morrow	Nicole Neveux
Linda Ouellette	Daisy Pastrick
Louise Racicot	Jacinthe Ramsay
Suzanne Regnier-Tront	Lisa Ross
Kirsten Schubert	Daniel Tardiff

Les écoles qui ont reçu l'équipe de tournage :

École McIsaac School
École Leila North Community School
École Robert H. Smith
École Howden
École Van Walleghem School
École Munroe Junior High School
Institut collégial Portage
Institut collégial Miles-Macdonell
Collège Béliveau

Les équipes d'Éducation Manitoba

Production du document vidéo :

Francis Fontaine, *réalisation et scénarimage*
Patrick Neveux, *cinématographie et montage*
Diane Sabourin, *entrevues*
Thongsay « Ken » Phanloung, *technique*

Conception du projet :

Florence Girouard, *directrice de la DSSE*
Diane Sabourin, *conseillère pédagogique*
Rachel Soufi, *conseillère pédagogique*
Francis Fontaine, *conseiller pédagogique*
Claudette Lavack, *conseillère pédagogique*

C O N T I N U U M media works, *conception graphique*

Éducation Manitoba

Division du Bureau de l'éducation française
Direction des services de soutien en éducation (DSSE)

1181, avenue Portage, salle 309
Winnipeg (Manitoba) Canada R3G 0T3
Téléphone : 204 945-6916

Numéro sans frais au Manitoba :
1 800 282-8069, poste 6916