

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EFFET DE L'EXPOSITION À UNE LANGUE ÉTRANGÈRE EN DEHORS DE LA CLASSE SUR L'AISANCE
À L'ORAL CHEZ DES APPRENANTS DE FRANÇAIS AU 1ER CYCLE DU SECONDAIRE EN TUNISIE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

KHAOULA BOUCHARB

AVRIL 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont rendu possible la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements vont tout particulièrement à Véronique Fortier, ma directrice de recherche, pour son soutien précieux tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Sa guidance experte, ses conseils avisés et son engagement constant ont été essentiels à chaque étape de ce projet. Je souhaite exprimer ma gratitude pour la confiance qu'elle m'a accordée et pour l'opportunité unique de bénéficier de sa direction éclairée. C'est grâce à elle que j'ai pu non seulement achever ce mémoire, mais aussi grandir en tant que chercheuse.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers les membres du jury, Simon Collin et Kevin Papin, pour l'intérêt qu'ils ont manifesté à l'égard de ce travail et pour leurs précieuses remarques.

Je tiens à remercier la commission régionale de l'éducation à Monastir pour nous avoir accordé l'autorisation d'accéder à l'établissement scolaire où nous avons effectué notre collecte de données.

Je suis reconnaissante envers mon mari pour sa patience et sa compréhension tout au long de la rédaction de ce mémoire.

À mes deux anges, Mariam et Ibrahim : Tout ce travail que j'ai accompli, c'est pour vous rendre fiers.

Un grand merci à ma cousine Asma : Rien n'aurait été possible sans toi.

DÉDICACE

À la mémoire de ma mère bien-aimée,

Tu as été ma source de lumière et de force, même à travers les épreuves les plus sombres. Ta patience, ta résilience et ton amour infini ont illuminé chaque instant de ma vie.

Même privée de la vue physique, tu as su voir au-delà des apparences. Tes yeux ont vu bien plus que la plupart ne pourront jamais imaginer, guidant ma vie avec une clarté et une sagesse que seul un cœur profondément aimant peut offrir.

Ce mémoire est dédié à ton âme lumineuse, en reconnaissance éternelle de tout ce que tu as sacrifié pour mon éducation et mon épanouissement.

Que ton héritage de force et de grâce continue à inspirer ceux qui ont eu la chance de croiser ton chemin

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La production orale : une compétence autant complexe que fondamentale	3
1.1.1 La compétence orale	3
1.1.2 La production orale	4
1.2 L'aisance à l'oral	4
1.2.1 Définition et importance de l'aisance	5
1.2.2 Enseignement de l'aisance	5
1.3 L'exposition à la langue en dehors de la classe	6
1.4 L'exposition à la langue et l'aisance à l'oral	7
1.5 Objectifs de l'étude	9
1.6 Pertinence sociale et scientifique.....	9
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE	11
2.1 La production d'un discours fluide	11
2.1.1 Le modèle de Levelt en L1	11
2.1.2 Le modèle de De Bot en L2.....	13
2.1.3 La difficulté de la production du discours en L2.....	14
2.2 L'aisance : une caractéristique clé de la performance orale	15
2.2.1 La définition de l'aisance à l'oral	16
2.2.2 L'enseignement de l'aisance	17
2.3 Le contact avec la langue en dehors de la classe	18
2.4 Études mettant en relation l'exposition en dehors de la classe et l'aisance orale	19
2.5 Question spécifique de recherche.....	22

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....	24
3.1 Type de recherche	24
3.2 Le contexte éducatif tunisien	24
3.3 Participants.....	25
3.3.1 Procédure de recrutement.....	25
3.3.2 Informations sociodémographiques	26
3.4 Instruments de collecte.....	26
3.4.1 Tâche de production orale	26
3.4.2 Questionnaire.....	27
3.5 Déroulement de la collecte	28
3.6 Traitement des données.....	30
3.6.1 Traitement des données orales.....	30
3.6.2 Traitement des données du questionnaire	31
3.7 Analyse des données	31
CHAPITRE IV : RÉSULTATS.....	32
4.1 Résultats pour la mesure de l'aisance.....	32
4.2 L'exposition à la langue cible.....	34
4.3 La relation entre le temps d'exposition et l'aisance	36
4.3.1 Vérification des présupposés	36
4.3.2 Résultat de l'analyse de corrélation	38
CHAPITRE V : DISCUSSION	41
5.1 Synthèse des résultats.....	41
5.2 Liens avec les résultats d'études antérieures.....	42
5.3 Limites de l'étude	44
5.4 Implications dans le futur	46
5.4.1 Retombées pour l'enseignement	46
5.4.2 Pistes pour les études futures	47
CHAPITRE VI : CONCLUSION	48
ANNEXES.....	49
RÉFÉRENCES	55

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : Représentation adaptée du modèle de Levelt (1989, p. 9).....	12
Figure 2.2 : Le modèle de De Bot (1992) pour la production de discours bilingue (tiré de Nazari et al., 2013, p. 364).....	14
Figure 4.1 : Les ressources d'exposition en fonction du nombre d'heures	36
Figure 4.2 : La distribution de l'exposition en H.....	37
Figure 4.3 : La distribution des gains.....	37
Figure 4.4 : Nuage de points de gain par exposition en H.....	39
Figure 4.5 : Nuage de points de gain par exposition en H (après l'exclusion du P (14))	39

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 : La différence entre les moyennes des tests	33
Tableau 4.2 : L'exposition à la langue de chaque participant	35
Tableau 4.3 : Le test d'asymétrie et d'aplatissement	38

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALE	Anglais Langue Étrangère
FLE	Français Langue Étrangère
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
T1	Avant le début de la période d'exposition
T2	Après la période d'exposition
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Notre recherche se situe dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes ou étrangères et se penche précisément sur l'impact de l'exposition à la langue en dehors de l'environnement formel de la classe sur le développement de l'aisance à l'oral des apprenants. Cette recherche est d'une importance cruciale car elle aide à enrichir notre compréhension de la manière dont les individus développent leurs compétences linguistiques dans des environnements non formels, ce qui peut avoir des implications profondes sur les pratiques d'enseignement et les méthodes éducatives dans le domaine de l'apprentissage des langues.

Dans cette étude, nous avons examiné la relation entre l'exposition à la langue en dehors de la classe et l'aisance à l'oral chez des adolescents. Nous avons utilisé une approche longitudinale en collectant des données au début et à la fin d'une période de trois mois, sous forme d'enregistrements vocaux, afin de suivre l'évolution de l'aisance orale de chaque participant. Ces participants, au nombre de 24 élèves âgés de 11 et 12 ans, suivant la première année du cycle de base du système éducatif tunisien, ont également rempli un questionnaire hebdomadaire pour rapporter leur exposition à la langue en dehors de la classe. À partir de ces questionnaires, nous avons pu obtenir le nombre total d'heures d'exposition linguistique pour chaque individu. Pour évaluer la relation entre le niveau d'aisance orale des jeunes apprenants en français langue seconde et leur exposition à la langue en dehors de la salle de classe, nous avons effectué une analyse de corrélation. Les résultats de cette analyse ont indiqué l'absence d'une corrélation significative entre ces deux variables.

Bien qu'il soit possible que, dans notre contexte d'étude, il n'y ait pas de lien entre l'exposition à l'extérieur de la classe et le développement de l'aisance à l'oral, il est également possible que certaines limites méthodologiques aient nuit à l'observation d'une relation significative entre les deux variables. Une méthodologie améliorée pourrait produire de meilleurs résultats en prolongeant la période de suivi et en augmentant le nombre de participants.

Mots clés : Apprentissage des langues secondes ou étrangères, exposition à la langue en dehors de la classe, Aisance à l'oral, pratiques d'enseignement, Adolescents, Analyse de corrélation.

ABSTRACT

Our research focuses on second or foreign language learning, specifically examining how exposure to language outside the formal classroom environment influences the development of oral fluency in learners. This study is crucial as it enhances our understanding of how individuals cultivate language skills in informal settings, which can profoundly influence teaching practices and educational approaches in language learning.

In our investigation, we explored the correlation between language exposure outside the classroom and oral fluency among adolescents. Employing a longitudinal approach, we collected voice recordings at the beginning and end of a three-month period to monitor each participant's oral fluency development. These recordings were supplemented by weekly questionnaires completed by 24 students, aged 11 and 12 years, in the first year of the Tunisian education system's basic cycle. These questionnaires provided data on each student's weekly language exposure hours outside the classroom.

Our correlation analysis aimed to assess the relationship between young learners' oral fluency in French as a second language and their exposure to the language outside school hours. However, our findings revealed a lack of significant correlation between these variables. This could be attributed to methodological limitations that may have hindered the identification of a significant relationship. Enhancing our methodology by extending the duration of follow-up and increasing the participant pool could yield more robust findings.

Keywords : Second or foreign language learning, Language exposure outside the classroom, Oral fluency, Teaching practices, Adolescents, Correlation analysis.

INTRODUCTION

L'aisance à l'oral, définie comme la capacité à parler avec facilité et automatisme (Tavakoli et Hunter, 2018, p.334), est une compétence cruciale pour réussir les interactions verbales, car elle favorise la communication fluide dans la langue cible et multiplie les occasions d'interaction pour les apprenants (Diepenbroek et Derwing, 2013). En effet, une aisance à l'oral efficace permet à l'apprenant de langue seconde (L2) de maintenir l'attention et l'engagement de son interlocuteur grâce à un discours fluide (Rossiter, 2009). Enfin, l'aisance à l'oral représente un indicateur clair de la maîtrise d'une langue seconde (Rossiter et al., 2010).

Cependant, des difficultés telles qu'un débit de parole instable, des pauses inappropriées et des faux départs peuvent avoir un impact négatif sur la compréhension de l'auditeur (Derwing et al., 2008). Ces obstacles doivent être surmontés pour que l'apprenant progresse dans son apprentissage. Ainsi, l'aisance à l'oral doit être intégrée dans l'enseignement et l'évaluation de la production orale (Chamba et Gavilanes, 2018). Cela permet à l'élève de s'exercer à s'exprimer et d'acquérir les compétences nécessaires pour réussir ses interactions verbales.

Malgré cette réalité, Rossiter et al. (2010) précisent que les classes offrent peu ou pas d'instruction pour développer l'aisance orale et la qualifient comme « la composante négligée » dans les classes de langue. Par conséquent, plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce sujet et indiquent que l'une des procédures qui peuvent aider à l'amélioration du développement de la langue et plus spécifiquement l'aisance orale est l'exposition à la langue en dehors de la classe (De Wolf et al., 2017). Cette exposition permet à l'apprenant d'acquérir implicitement la langue à partir des activités quotidiennes comme écouter de la musique, regarder des programmes télévisés sous-titrés, utiliser l'internet, les réseaux sociaux et les jeux vidéo (De Wilde et al., 2020). En effet, il existe un consensus parmi les chercheurs dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde qui montre que le développement langagier des apprenants peut être favorisé lorsque ces derniers augmentent leur quantité d'expérience pertinente en L2 par une exposition intensive à cette langue (Saito, 2015).

Cette étude vise donc à examiner l'impact de l'exposition à la langue en dehors du contexte de classe sur l'aisance à l'oral. Pour ce faire, nous suivrons l'exposition de 24 apprenants sur une période de 3 mois.

Nous évaluerons également les progrès réalisés par ces apprenants en termes d'aisance à l'oral à travers un pré test et un post test.

Dans le premier chapitre, nous allons détailler et clarifier la problématique que nous souhaitons explorer. Dans le deuxième chapitre, nous allons présenter un cadre théorique qui englobe un ensemble de perspectives théoriques et conceptuelles, nous permettant également de justifier les choix méthodologiques que nous allons prendre. Dans le troisième chapitre, nous allons expliquer en détail l'approche méthodologique que nous avons sélectionnées pour la collecte, l'analyse et l'interprétation des données, en justifiant nos choix. Le quatrième chapitre sera dédié à la présentation des résultats issus de l'analyse des données collectées. Cette section visera à répondre aux questions de recherche posées. Enfin, dans le chapitre cinq, nous procéderons à l'interprétation et à l'analyse des résultats. Nous comparerons également nos conclusions avec celles des études précédentes, examinerons les points forts et les limites de notre recherche, et formulerons des recommandations pour les futures recherches.

CHAPITRE I

Problématique

Dans ce chapitre, nous présenterons, en premier lieu, la production orale comme étant une compétence fondamentale pour réussir ses interactions à l'oral en montrant la complexité de l'acquisition de cette compétence (1.1). En deuxième lieu, nous aborderons le concept d'aisance à l'oral (1.2) en précisant sa définition et son importance puis son enseignement dans la classe de langue. Ensuite, nous nous intéresserons à l'exposition des apprenants à la langue en dehors de la classe (1.3) et sa relation avec l'aisance à l'oral (1.4). Finalement, les objectifs de cette étude (1.5) ainsi que sa pertinence sociale et sa pertinence scientifique (1.6) seront énoncés.

1.1 La production orale : une compétence autant complexe que fondamentale

Avant de mettre l'accent sur la production orale, il est indispensable de souligner que cette dernière est l'une des dimensions de la compétence orale. Nous commençons, dans cette partie, par introduire la compétence orale en général (1.1.1) pour préciser ensuite ce que c'est la production orale ainsi son importance en étant un atout fondamental pour communiquer de façon efficace à l'oral (1.1.2).

1.1.1 La compétence orale

La maîtrise de la compétence orale est essentielle pour qu'un nouvel apprenant de langue réussisse à interagir confortablement avec les membres d'une société d'accueil (Derwing et al., 2006), et ainsi, d'accéder à une nouvelle culture (Germain et Netten, 2005). D'ailleurs, cette compétence est cruciale pour la maîtrise de la langue dans son ensemble (Peixin, 2007). En effet, selon Suwarno (2017), apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à la parler, car l'être humain apprend d'abord à parler avant d'apprendre à utiliser les formes écrites. Cependant, la communication orale n'est pas seulement la prise de parole. Dans les sciences du langage et la linguistique, la communication orale est définie selon ses deux principales activités soit la production, ou l'expression, et la compréhension, ou la réception (Sénéchal, 2012). Si la première désigne le fait, pour un sujet parlant, de produire un énoncé, un message oral, destiné à un interlocuteur, en utilisant les signes sonores d'une langue, la seconde constitue une opération mentale par l'intermédiaire de laquelle l'auditeur parvient à comprendre et à interpréter un message et à associer une signification aux énoncés entendus (Sénéchal, 2012).

Dans ce qui suit, nous nous intéresserons principalement à la capacité de l'apprenant de produire un discours oral dans une langue différente de sa langue première (L1), ainsi que les difficultés qu'il peut rencontrer pendant la production orale.

1.1.2 La production orale

Selon le Cadre Européen Commun de Référence (Conseil de l'Europe, 2001), pendant une production orale, le locuteur produit un texte ou un énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Selon Levelt (1989), cette production est considérée comme l'une des compétences cognitives, linguistiques et motrices les plus complexes en L1 (Levelt, 1989). Pour mettre en évidence la complexité du processus de la production orale, Fayol (1997) indique que le locuteur, en s'exprimant dans sa L1, est soumis à une pression communicative qui l'incite à éviter les pauses et les ralentissements sous peine de perdre la parole. Il doit élaborer l'intégralité du message qu'il a l'intention de transmettre et capter l'intérêt du destinataire. De même, Levelt (1989), en modélisant le processus de la production de la parole en L1, a souligné que celui-ci ne se fait pas automatiquement chez un locuteur de L2, ce qui rend la transformation des intentions du locuteur en discours déclaré de plus en plus difficile. Ainsi, la complexité de l'apprentissage de l'expression orale dans une autre langue se reflète dans la nature et le type de sous-compétences qu'implique la production orale (Hinkel, 2006) ainsi que le temps et l'effort qu'exige le développement de cette compétence (Aydogu et Ercanlar, 2017).

Selon Skehan (1998), le locuteur compétent est celui qui est capable d'effectuer des tâches orales avec aisance et précision. En effet, un apprenant ne peut réussir à s'exprimer avec aisance que lorsqu'il est capable de récupérer les informations à partir de sa mémoire à long terme d'une façon rapide (Dewaele et Furnham, 2000) et de transformer ses intentions en discours déclaré sans difficulté (Temple, 1997). Dans ce qui suit, nous approfondirons le concept d'aisance à l'oral, qui est central dans la production d'un discours efficace.

1.2 L'aisance à l'oral

Dans cette section, nous aborderons le concept de l'aisance à l'oral en le définissant et en soulignant son importance comme étant une habileté orale essentielle (1.2.1) ainsi que la réalité de son enseignement dans les classes de langue (1.2.2).

1.2.1 Définition et importance de l'aisance

L'aisance à l'oral, qui se définit comme « la facilité et l'automatisme de la parole » (Tavakoli et Hunter, 2018, p.334), est l'un des marqueurs les plus saillants de la compétence orale dans une langue seconde (Rossiter et al., 2010). Ce marqueur se manifeste par une capacité à parler rapidement, avec précision et sans hésitation (Zhang, 2009). Il est marqué, également, par l'absence de pauses, d'autocorrections, de répétitions, de faux départs, etc. (Lennon, 1990). L'aisance à l'oral est d'une grande importance pour les apprenants d'une (L2) qui doivent être en mesure de participer à des interactions dans des contextes académiques, professionnels et sociaux (Rossiter et al., 2010). En effet, elle aide à la réussite de la communication dans la langue cible et permet de multiplier les opportunités d'interactions qui s'offrent à l'apprenant (Diepenbroek et Derwing, 2013) puisqu'un discours fluide aidera le locuteur de la L2 à maintenir l'attention et l'engagement de son auditeur (Rossiter, 2009). Cependant, lorsqu'un apprenant de langue éprouve des difficultés au niveau de l'aisance, son discours sera susceptible d'être lent, hésitant, peu efficace, confus, etc. (Lennon, 1990). Par conséquent, l'aisance doit être prise en considération lors de l'enseignement et l'évaluation de la production orale (Chamba et Gavilanes, 2018).

1.2.2 Enseignement de l'aisance

Malgré l'importance de l'aisance orale et son influence sur la capacité de s'exprimer dans la langue cible, les recherches faites à propos de l'enseignement de l'oral ont observé que l'aisance est peu abordée en salle de classe (Diepenbroek et Derwing, 2013; Lennon, 1990; Rossiter et al., 2010; Tavakoli et Hunter, 2018). Il est vrai que beaucoup d'activités ont été développées pour travailler la compétence orale des élèves en salle de classe, mais peu sont celles qui ont été conçues spécifiquement pour pratiquer l'aisance. Par exemple, Rossiter et al., (2010) précisent que les classes de langue offrent peu ou pas d'instruction pour développer l'aisance orale et la qualifient comme « la composante négligée ». Ces chercheurs rapportent les résultats d'une enquête sur les activités de l'aisance dans : a) 14 manuels scolaires qui promouvaient explicitement le développement de l'aisance orale, b) 14 textes destinés aux apprenants et largement utilisés dans les programmes d'anglais langue seconde, c) 14 documents de référence pour les enseignants de la même discipline. Ils ont remarqué que les activités les plus communes étaient des tâches de production libre, alors que les activités favorisant les répétitions et l'utilisation de formules étaient beaucoup moins présentes, bien que ces deux types d'activités soient pourtant qualifiées par Rossiter et al., (2010) comme les plus favorables au développement de l'aisance dans la salle de classe.

Un des exemples d'activités qui peuvent être adoptés pour améliorer le niveau d'aisance des apprenants est la technique 4/3/2, expliquée par Fillion et al. (2021). Cette technique est une activité de production orale où l'élève répète le même discours spontané en se voyant imposer des contraintes de temps pour le faire. Selon Fillion et al., (2021), les gains associés à cette technique se manifestent par l'augmentation du nombre de mots produits par minute ainsi que par la réduction du nombre de répétitions, de pauses et d'hésitations. De même, Gatbonton et Segalowitz (2005) ont présenté une approche d'enseignement qui vise à promouvoir l'aisance en initiant et en soutenant l'automatisation du discours oral. Cette approche recommande que les activités soient basées sur trois critères spécifiques : elles doivent être véritablement communicatives, intrinsèquement répétitives, et les énoncés qu'elles suscitent pour l'apprentissage doivent être fonctionnellement formels. Cependant, les enseignants de langue, dans de nombreuses régions du monde, sont habitués à des activités très structurées telles que l'enseignement des règles de grammaire, les exercices et les listes de vocabulaire (Gatbonton et Segalowitz, 2005), ce qui les empêche d'accepter que des activités telles que les jeux de rôle et la résolution de problèmes, dont l'objectif d'enseignement des langues semble moins évident, puissent être considérées comme un "véritable enseignement" qui peut améliorer l'aisance des élèves .

En outre, l'approche proposée dans une recherche faite par Gorkaltseva et al., (2015), et qui consiste en des séances de conversation libre, des exposés axés sur les problèmes linguistiques et des discussions centrées sur la musique pop, s'est avérée efficace pour relever le défi de l'amélioration de l'aisance à l'oral. Cela laisse conclure que l'aisance orale, en tant que caractéristique spécifique de la communication verbale, peut être développée en offrant de multiples occasions d'interaction dans la vie réelle (Gorkaltseva et al., 2015).

À la lumière des confirmations précédentes, nous observerons de plus près, dans la prochaine section, l'exposition à la langue en dehors de la classe et sa complémentarité avec l'apprentissage en classe ainsi que son effet sur l'aisance à l'oral.

1.3 L'exposition à la langue en dehors de la classe

Le contact avec la L2 en dehors de la classe est défini par Lin (2022) comme la fréquence de l'exposition en dehors de la classe aux ressources de la L2 pour l'apprentissage informel, y compris la conversation avec des locuteurs des langues cibles et l'utilisation des médias traditionnels et des outils numériques dans la L2. D'après Saito (2015), les chercheurs dans le domaine de l'acquisition d'une L2 s'accordent à dire que

le développement linguistique des apprenants progresse davantage lorsqu'ils augmentent leur exposition à cette langue. Aussi, Ellis (2002) affirme qu'une grande partie de l'apprentissage des langues est de nature implicite c'est pourquoi le contact hors classe est qualifié comme l'un des facteurs contribuant à l'apprentissage des langues et comme un complément important à l'apprentissage en classe (Lin, 2022).

Tyne (2012) explore cette complémentarité en mettant en évidence qu'il existe un paradoxe quant à l'impact du milieu naturel d'apprentissage hors classe : pour les apprenants guidés en classe, le milieu naturel offre des opportunités pour améliorer leur aisance linguistique, développer leur compétence sociolinguistique et progresser vers une maîtrise avancée de la L2. En revanche, pour les apprenants autonomes sans cadre structuré en classe, le milieu naturel ne favorise souvent qu'une acquisition linguistique de base et une compétence sociolinguistique limitée. Ainsi, le milieu naturel doit être complété par l'apprentissage en classe (Tyne, 2012)

Cela a également été discuté par Brougère (2007), qui précise qu'il est essentiel de saisir les continuités, les diversités, et de disposer d'une théorie de l'apprentissage qui ne réduise pas celui-ci à ce qui relève du formel ou du scolaire. Les situations informelles d'apprentissage sont, également, considérées par Silva et Brougère (2016) non plus comme une concurrence à l'apprentissage en classe, mais plutôt comme un complément. Il faut sans doute commencer par les reconnaître en acceptant qu'elles diffèrent de celles que l'on peut produire en classe, puis les repérer, les discuter, les articuler éventuellement avec le formel selon des modalités variables.

En conclusion, une complémentarité existe entre l'apprentissage formel en classe et l'apprentissage informel hors classe (De Wilde et al., 2020), représentant un moyen optimal d'acquérir une langue.

1.4 L'exposition à la langue et l'aisance à l'oral

D'autres études ont mis en lumière l'efficacité de l'exposition à la langue à l'extérieur de la classe et, de façon plus spécifique, sur la performance orale et la capacité de s'exprimer aisément (p.ex., Derwing et al., 2004; Derwing et al., 2006; Derwing et al., 2008; Freed et al., 2004; Lennon, 1990; Mora et Valls-Ferrer, 2012; Segalowitz et Freed, 2004; Towell et al., 1996). Lennon (1990) a été l'un des premiers chercheurs qui a examiné quantitativement l'aisance orale et son rapport à l'exposition à la langue. Dans sa recherche, il a enregistré un échantillon de la performance orale des apprenants d'anglais avancés au début d'un séjour de six mois en Grande-Bretagne et à nouveau peu de temps avant la fin du séjour. Puis, un groupe

de 10 professeurs d'anglais langue première a évalué subjectivement l'aisance globale des productions des apprenants et a généralement convenu que la deuxième série était plus fluide que la première. Le même constat a été ressorti par Derwing et al. (2004) qui ont examiné la relation entre les évaluations de l'aisance orale et le degré de l'exposition volontaire à l'anglais que les locuteurs ont déclarée. Ils ont demandé aux étudiants d'anglais langue seconde d'estimer combien de fois ils avaient des conversations de 10 minutes ou plus en anglais au cours d'une semaine en dehors de l'école ainsi que combien de temps ils écoutaient chaque jour des émissions de radio et de télévision dans la même langue. Une corrélation faible mais significative a été trouvée. Derwing et al., (2006) indiquent aussi que l'aisance s'améliore lorsque les apprenants ont davantage d'opportunités d'interagir dans la langue cible en dehors de la classe. De même, Derwing et al., (2008) ont conclu que le degré de l'exposition à l'anglais que les apprenants ont reçue en dehors de leurs cours d'anglais langue seconde a fait la différence en ce qui concerne leur capacité de s'exprimer aisément : les participants ayant eu davantage de contacts avec la langue ont obtenu des gains plus importants en aisance à l'oral.

Les études menées par Derwing et al. sur des nouveaux arrivants au Canada et celle de Lennon (1990) sur des étudiants en séjour à l'étranger impliquent des contextes spécifiques qui peuvent influencer significativement le degré d'acculturation des participants ainsi que leur accès aux locuteurs natifs, ce qui à son tour peut avoir un impact sur le développement de leur aisance linguistique. Ainsi, généraliser les résultats de ces études à d'autres contextes L2 ou LE peut poser des défis importants. En contexte L2, comme celui des nouveaux arrivants au Canada, les opportunités d'exposition à la langue cible (l'anglais ou le français, selon la région) peuvent être plus fréquentes et variées, notamment à travers des interactions quotidiennes avec des locuteurs natifs dans la société d'accueil. En revanche, en contexte LE, les occasions d'exposition à la langue cible peuvent être plus limitées et souvent concentrées dans des situations spécifiques comme des cours formels ou des voyages occasionnels à l'étranger.

Ainsi, les résultats observés dans des contextes spécifiques comme celui des nouveaux arrivants au Canada ou des étudiants en séjour à l'étranger pourraient ne pas être directement généralisables à d'autres contextes L2 ou LE, où les dynamiques d'exposition linguistique et d'acculturation peuvent différer considérablement. Cette distinction est cruciale pour interpréter les résultats et formuler des recommandations pertinentes dans des cadres d'apprentissage linguistique variés.

Aussi, concernant l'âge des participants, on remarque que la majorité des recherches qui ont abordé l'exposition à la langue en dehors de la classe ont été menées majoritairement avec des adultes soit au milieu universitaire ou avec des immigrants en apprentissage de la langue (voir p.ex., Alzoubi 2018; Bahrani et Tam 2011; Chamba et Gavilanes 2018; Derwing et al., 2004; Derwing et al., 2006; Derwing et al., 2008; Freed, 1990; Gilmore 2011; Lennon 1990; Lin 2022). Cependant, un nombre restreint d'études abordent l'aisance orale et l'exposition à la langue en dehors de la classe chez des enfants ou des adolescents qui apprennent une nouvelle langue (De wilde et al., 2020; Macleod et Larsson 2011; Zhang 2009), malgré l'exposition accrue de cette tranche d'âge à la langue en dehors de l'école à travers les nouvelles technologies (Razmi et al., 2014), les réseaux sociaux (Zourou, 2008) et les jeux en ligne (Ryu, 2013) .

1.5 Objectifs de l'étude

À la lumière des résultats des études précédemment citées, il est essentiel d'étudier plus profondément l'effet de l'exposition à une langue étrangère en dehors de l'environnement scolaire sur l'aisance orale des jeunes. L'objectif de cette étude est donc d'évaluer la corrélation entre l'exposition à la langue étrangère et l'aisance à l'oral chez les élèves de 11-12 ans au premier cycle du secondaire apprenant le français langue étrangère (FLE). Nous souhaitons ainsi déterminer si cette exposition peut favoriser l'amélioration de l'aisance orale chez ces jeunes apprenants.

1.6 Pertinence sociale et scientifique

En premier lieu, nous présentons dans cette partie la pertinence sociale de notre étude. Pour ce faire nous nous référons à Lin (2022) qui déclare que les enseignants de langues étrangères, doivent, nécessairement, réfléchir à la manière de susciter et de maintenir l'intérêt des étudiants pour la langue et la culture cible. Le contact avec la L2 en dehors de la classe est jugé, par Lin (2022), comme une source de motivation qui peut être investie en enseignement des langues. En prenant en considération les activités quotidiennes pratiquées par les apprenants en dehors de la classe, ils vont être plus désireux de s'impliquer à leur apprentissage et plus encouragés à communiquer correctement dans la nouvelle langue. Également, les retombées de cette étude s'ajouteront à l'argumentaire de plusieurs initiatives existantes qui cherchent à rénover les méthodes employées lors de l'enseignement de l'oral pour que ça soit plus efficace et plus réaliste étant donné que l'oral est essentiel pour la réussite de l'intégration et l'interaction de l'apprenant.

En deuxième lieu, notre étude démontre une importance scientifique car elle complète et enrichit les recherches antérieures qui ont exploré les effets de l'apprentissage linguistique par l'exposition en dehors

de la classe. Une contribution significative de notre recherche est son focus sur les adolescents, un groupe démographique moins exploré jusqu'à présent. En élargissant nos connaissances à cette nouvelle population, nous espérons enrichir le corpus existant sur ce sujet. Il convient de noter que la plupart des études antérieures se sont concentrées sur les effets de l'exposition à la langue chez les apprenants d'anglais langue seconde, où l'exposition hors classe peut être plus fréquente et intégrée à la vie quotidienne. En revanche, l'exposition à une langue étrangère peut être moins accessible et limitée à des contextes spécifiques tels que les cours formels ou les voyages à l'étranger. L'idée d'explorer plus en profondeur cette distinction entre les contextes L2 et LE pourrait donc constituer une source intéressante pour des recherches futures, permettant ainsi de mieux comprendre comment l'exposition en dehors de la classe influence différemment l'acquisition linguistique dans ces deux contextes distincts.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous commencerons par décrire les caractéristiques de la production d'un discours oral fluide en faisant référence au modèle de Levelt (1989) et celui de De Bot (1992) (2.1). Ensuite, nous présenterons l'aisance comme caractéristique clé de la performance orale (2.2). Nous développerons, aussi, l'importance de l'exposition à la langue en dehors de la classe (2.3). Pour appuyer notre étude, nous présenterons quelques recherches précédentes qui ont mis en relation l'exposition en dehors de la classe et l'aisance orale (2.4). Nous annoncerons, à la fin de ce chapitre, notre question spécifique de recherche (2.5).

2.1 La production d'un discours fluide

Pour une compréhension plus approfondie du processus de la génération d'un discours oral, nous nous référons à Levelt (1989) qui modélise le processus de production orale en L1 (2.1.1) ainsi que le modèle de De Bot (1992) qui est un modèle de production langagière pour les bilingues (2.1.2).

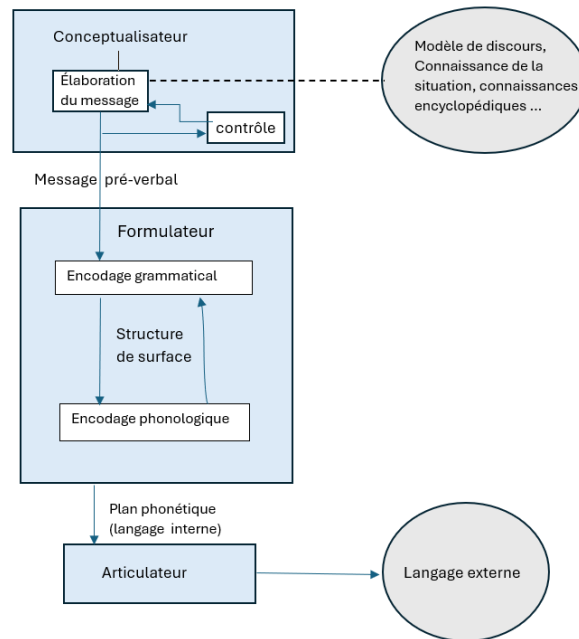
2.1.1 Le modèle de Levelt en L1

Pour mettre en évidence la complexité du processus de la production orale, on peut avoir recours au modèle de Levelt (1989). Ce modèle vise à décrire la production normale et spontanée du langage chez les locuteurs de la L1. Il présente le système de traitement qui sous-tend la génération de la parole ainsi que les différents processus impliqués dans cette. Il est constitué de quatre composantes, soit la conceptualisation, la formulation, l'articulation et l'autorégulation (Levelt, 1989).

Au sujet de la conceptualisation, Levelt (1989) mentionne que parler est une activité intentionnelle qui implique de concevoir une intention, de sélectionner les informations pertinentes à exprimer pour la réalisation de cette intention, d'ordonner ces informations pour l'expression, de garder la trace de ce qui a été dit auparavant, et ainsi de suite. La somme totale de ces activités mentales sera appelée conceptualisation. Ensuite, la composante de formulation comprend l'encodeur grammatical, l'encodeur phonologique et l'encodeur lexical. Cette composante de traitement accepte des fragments de messages préverbaux produits lors de la conceptualisation et produit comme sortie un plan phonétique ou articulatoire. En d'autres termes, le formulateur traduit une structure conceptuelle en une structure

linguistique. Quant à l'*articulation*, elle se présente comme l'exécution du plan phonétique par la musculature des systèmes respiratoire, laryngé et supra-laryngé. Dans quelques cas, la formulation peut être en avance sur l'articulation. Afin de faire face à de tels asynchronismes, il est nécessaire que le plan phonétique puisse être temporairement stocké dans un dispositif de stockage appelé tampon articulatoire. L'articulateur récupère des morceaux successifs de la parole interne dans ce tampon et les déploie pour l'exécution. Finalement, l'*autorégulation* se fait lorsque le locuteur détecte des problèmes quant au sens ou à la forme de son propre discours interne ou externe par le moyen de ce qu'on appelle le système de compréhension de la parole. Il peut alors décider d'arrêter la formulation de l'énoncé actuel, exécuter le même message préverbal ou un fragment de celui-ci, créer un message différent ou supplémentaire, ou simplement continuer la formulation sans modification, tout cela en fonction de la nature du problème. La figure 2.1 synthétise les quatre étapes de ce processus et illustre clairement la relation entre elles. Elle inclut également le système de compréhension du discours.

Figure 2. 1 : Représentation adaptée du modèle de Levelt (1989, p. 9)



Puisque le modèle de Levelt (1989) propose seulement une explication du système de la parole chez les locuteurs monolingues, dans la section suivante, nous présenterons un autre modèle qui détaille la production orale chez des locuteurs de L2.

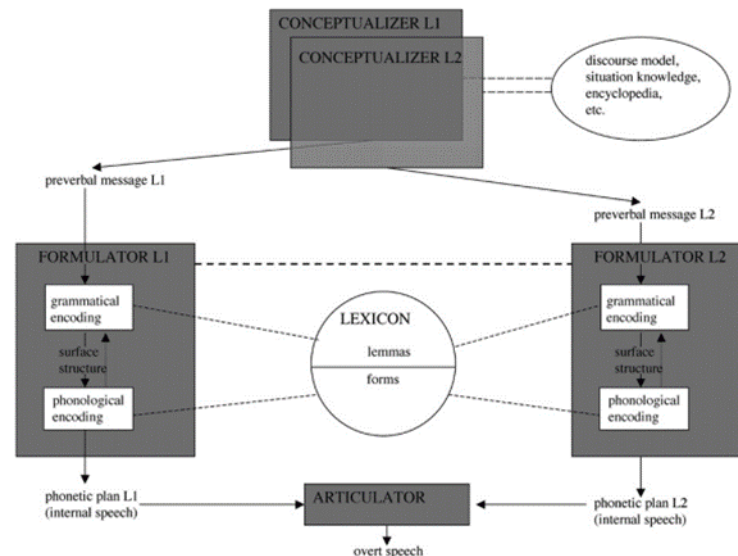
1.1.2 Le modèle de De Bot en L2

Afin de représenter le processus de production de la parole pour une personne qui maîtrise plus d'une langue, certains modèles ont été développés (p.ex., De Bot, 1992; Kormos, 2006; Segalowitz, 2010). Dans cette partie nous exposerons en détail le modèle de De Bot pour mieux comprendre le processus de la production de la parole chez un locuteur de langue seconde (voir Figure 2). Ce modèle a été choisi parce que De Bot (1992) s'appuie largement sur le modèle de Levelt (1989), qui est l'un des cadres théoriques les plus influents dans l'étude de la production du langage.

De Bot (1992) constate qu'en ce qui concerne la conceptualisation, la proposition de Levelt doit être modifiée pour tenir compte de la réalité du locuteur bilingue : plutôt que de supposer que le conceptualisateur est complètement spécifique à une langue, il est probable que la première des deux phases de production qui ont lieu dans le conceptualisateur, soit la macro-planification, ne soit pas spécifique à une seule langue. Lors de cette phase qui constitue le processus de sélection de la langue à utiliser à partir des informations fournis par le modèle de discours, une autre langue qui est accessible au locuteur peut être activée simultanément avec la langue dans laquelle le locuteur a choisi de parler. Cependant, la phase de micro-planification assure un codage plus spécifique à une seule langue. Dans le conceptualisateur, les intentions de communication prennent forme dans le message préverbal, qui contient des informations sur la langue dans laquelle l'énoncé doit être produit. À partir de cette information, le formulateur spécifique à la langue concernée est activé (comme le montre la figure 2.2). Dans le formulateur, le message préverbal est transformé en un plan de parole, de la même manière que le traitement unilingue proposé par le modèle de Levelt. Il existe donc un seul système lexical dans lequel les éléments lexicaux des différentes langues sont stockés ensemble. Il a été suggéré par De Bot (1992) que la relation entre le lemme et les caractéristiques de la forme chez les bilingues n'est pas univoque comme dans le cas unilingue : un lemme peut être lié à diverses caractéristiques de la forme en fonction de la langue ou des langues concernées. Au sein du lemme, le sens et l'information syntaxique peuvent ne pas être étroitement liés. Les différents formulateurs soumettent leur plan de discours à un articulateur qui n'est pas spécifique à la langue et qui stocke les sons et les schémas prosodiques possibles des langues. Comme l'énonce Liu (2017), en ce qui concerne l'encodage phonologique et l'articulation, De Bot (1992)

propose qu'il existe une réserve commune pour les syllabes des deux langues chez les bilingues, et que les modèles articulatoires sont stockés seulement une fois s'ils sont identiques et de façon individuelle s'ils sont différents dans la réserve. Alors, le lexique mental L2 est conçu comme une sorte d'extension du lexique L1 : pour accéder à un concept, l'apprenant doit passer par un lemme de la L1 dans le sens de la réception ou de la production, (Hilton, 2002) et c'est là où se manifeste une des difficultés de la production de la parole en L2.

Figure 2. 2 : Le modèle de De Bot (1992) pour la production de discours bilingue (tiré de Nazari et al., 2013, p. 364)



2.1.3 La difficulté de la production du discours en L2

De Bot (1992) avait mentionné un problème de production linguistique auquel les unilingues ne sont pas souvent confrontés, mais qui est assez normal pour les bilingues non expérimentés. Ce problème est le manque d'éléments lexicaux nécessaires pour exprimer un concept dans une langue particulière ou l'incapacité de trouver l'élément linguistique pertinent. Cela entraîne des problèmes au niveau du formulateur au cours de la phase d'encodage grammatical, lorsque les lemmes sont sélectionnés. De même, De Bot (1992) mentionne d'autres difficultés qui peuvent freiner un locuteur bilingue comme le

problème des influences inter-linguistiques, le problème du changement de code, le ralentissement du système de production lors des situations de production trop exigeantes ainsi que les différences typologiques qui existent entre les langues. Cette idée est appuyée aussi par Dewaele et Furnham (2000) qui affirment que la formulation et l'articulation se font automatiquement dans la tête du locuteur en L1, contrairement à la situation en L2, et en raison de l'incomplétude de la base de connaissances et du lexique mental des apprenants lorsqu'ils s'expriment dans une L2.

Levelt (1989) propose que, lors de la production du discours en L1, la formulation et l'articulation sont des processus automatiques dans la production de la parole, ce qui signifie qu'ils sont exécutés sans nécessiter d'intention ou de conscience active de la part du locuteur. Cette caractéristique automatique peut être mise en relation avec la difficulté d'accès au lexique lors de l'utilisation d'une L2. Toujours selon Levelt (1989), cette automatisation s'explique par le fait qu'il existe très peu de contrôle exécutif sur les procédures de ces deux composantes. Elles se produisent à une vitesse très élevée et sans que le locuteur ait conscience. Bien que Levelt (1989) considère la formulation et l'articulation comme des processus automatiques dans la production de la parole, en langue seconde (L2), cette automaticité peut être réduite en raison de la moindre familiarité, d'interférences linguistiques, des contextes socioculturels différents et des niveaux variables de compétence linguistique. Les locuteurs bilingues doivent souvent mobiliser plus de ressources cognitives et faire preuve d'une plus grande conscience lorsqu'ils produisent du discours dans leur L2, ce qui peut altérer l'aspect automatique de ces processus par rapport à la production en L1.

De sa part, Kormos (2006) identifie également quelques exemples de difficultés que le locuteur de la langue peut éprouver, notamment le fonctionnement de l'autorégulation, la production des syllabes, l'effet de la L1 ou le changement involontaire entre la L1 et la L2. Toutes ces difficultés que le manque d'automaticité peut causer nécessitent un effort cognitif pour être surmontées parce qu'elles affectent l'aisance orale du locuteur (Temple, 1997). L'aisance orale, qui est un caractère assez important de l'expression orale, sera abordé plus en détail dans la prochaine partie. Pour cela, nous proposerons la définition de l'aisance ainsi que la réalité de son enseignement dans la salle de classe.

2.2 L'aisance : une caractéristique clé de la performance orale

Selon Tavakoli et Hunter (2018), l'aisance est l'une des trois caractéristiques clés de la performance orale, à savoir la complexité, la précision et l'aisance. Il s'agit également d'un prédicteur fiable de la compétence

en L2 et met en lumière les processus sous-jacents de la production de la parole et de l'acquisition du langage (Tavakoli et Hunter, 2018). Dans cette partie, nous allons préciser exactement ce que l'on entend par aisance en production orale (2.2.1) pour pouvoir ensuite aborder sa pratique en salle de classe (2.2.2).

2.2.1 La définition de l'aisance à l'oral

Définir l'aisance n'est pas une tâche facile (Chambers, 1997; Hasselgren, 2002; Wood, 2010), notamment parce qu'elle est considérée comme un épiphénomène auquel de nombreux facteurs individuels contribuent (Götz, 2013). En effet, l'utilisation non technique du mot « aisance » est souvent synonyme de la compétence linguistique globale plutôt que d'aspects strictement limités de la production orale. Par exemple, lorsque nous disons "Elle parle couramment le français" dans une conversation ordinaire, nous voulons dire qu'une personne maîtrise bien la langue et l'utilise avec aisance et efficacité (Chambers, 1997). Généralement, l'aisance est donc considérée comme la capacité de communiquer un message voulu, d'ajuster les messages en fonction des réponses de l'auditeur, de produire des énoncés et des segments de discours cohérents, de répondre et de parler avec continuité et d'utiliser des stratégies pour faciliter la communication lorsque le vocabulaire ou la grammaire appropriés ne sont pas disponibles (Zhang, 2009). Toutefois, Lennon (2000) définit de façon plus précise le caractère multidimensionnel de l'aisance. Trois sous-dimensions de l'aisance peuvent être distinguées, soit l'aisance de la vitesse, l'aisance de la rupture et l'aisance de la réparation, définies comme suit : 1) l'aisance de la vitesse correspond au taux et à la densité des unités linguistiques produites. Cette sous-dimension indique, selon Wood (2010), le naturel du débit de parole ou la rapidité de la performance orale. Quant à Chambers (1997), il conclut que, quel que soit le contexte dans lequel le concept de l'aisance est utilisé, la rapidité et l'absence d'effort semblent être les deux caractéristiques principales d'une performance fluide; 2) l'aisance de la rupture correspond au nombre, à la longueur et à l'emplacement des pauses. Par exemple, Rossiter et al, (2010) voient l'aisance orale comme l'utilisation efficace de la longueur, de la fréquence et de l'emplacement des pauses; 3) l'aisance de la réparation correspond aux faux départs, à la mauvaise formulation, à l'autocorrection et à la répétition. Cette sous-dimension reflète la nature automatique du langage parlé, tant de la part du locuteur qui produit le discours que de l'auditeur qui le perçoit (Préfontaine, 2013). Alors, on peut conclure que l'aisance n'est pas seulement la capacité de parler une autre langue, mais la capacité à remplir le temps de parole tout en mobilisant les connaissances linguistiques sous la pression d'un traitement en temps réel (Chamba et Gavilanes, 2018).

Par ailleurs, Segalowitz (2010) propose un modèle qui tient en compte la complexité de l'aisance orale en la divisant en trois concepts, à savoir l'aisance cognitive, l'aisance d'énonciation, et l'aisance perçue.

L'aisance cognitive est plutôt le reflet du système cognitif de l'individu qu'une caractéristique de l'énoncé produit est par le fait même difficilement mesurable et doit être associée à des éléments observables (Segalowitz, 2010) L'aisance d'énonciation réfère aux caractéristiques mesurables de l'aisance en des termes plus objectifs. Ces caractéristiques liées à l'aisance orale se mesurent temporellement sur des aspects tels que, par exemple, le débit de parole ou la longueur moyenne de l'énoncé (Gagné, 2017). Ce concept tient donc compte de l'aisance de la vitesse, l'aisance de la rupture et l'aisance de réparation qui sont citées plus haut. Enfin, le modèle de Segalowitz (2010) présente l'aisance perçue qui est définie comme la perception que l'auditeur a du locuteur. C'est en fait la perception que les gens auront d'un discours en inférant à partir de leurs propres intuitions ou jugements de ce que devrait avoir l'air (à l'oral) un locuteur s'exprimant avec aisance. Ainsi, dans ce travail, plutôt que de retenir une définition quantitative de l'aisance, nous travaillerons avec le concept d'aisance perçue puisque celle-ci peut refléter des caractéristiques objectives de l'aisance orale et détecter aussi des caractéristiques relatives à l'aisance cognitive et aux états émotionnels des locuteurs, qui ne sont pas prises en compte par les mesures objectives de l'énoncé (Simard et al., 2023).

Il est possible de concevoir, développer et mettre en œuvre des tâches qui peuvent canaliser l'attention des apprenants pendant l'apprentissage de la langue et qui sont censés promouvoir le développement de l'aisance orale des apprenants (Tavakoli, 2019). C'est pour cela que, dans la prochaine section, nous allons border l'enseignement de l'aisance en classe de langue.

2.2.2 L'enseignement de l'aisance

Chamba et Gavilanes (2018), mettent en évidence qu'au cours des dernières décennies, les cas de difficultés dans le processus de production orale se sont multipliés en particulier en ce qui concerne l'aisance orale chez les étudiants d'anglais en tant que LE. Malgré ce fait, l'aisance est négligée par les enseignants de L2, bien que son utilisation comme descripteur de la performance orale dans le cadre de l'évaluation des apprenants d'une langue est fréquente (Chambers, 1997). Lorsque l'aisance est enseignée, c'est surtout à travers des activités libres qui ne visent pas son développement (Rossiter et al., 2010) comme les activités de correction où la priorité est donnée aux formes de la LE (Schmitt-Gevers, 1997).

Selon Fillion et al. (2021), d'autres types d'activités, à part s'exprimer librement en salle de classe, pourraient être utilisés pour accompagner les élèves dans le développement de l'aisance, telles des activités favorisant la répétition d'énoncés et d'autres promouvant l'utilisation de formules toutes faites. Ait-Ali (2014) propose d'autres acteurs éducatifs, à part les pratiques enseignantes en classe, pour

résoudre ce problème. Ces acteurs interviennent dans d'autres espaces d'éducation que la salle de classe et participent potentiellement à l'apprentissage (Ait-Ali, 2014). Conséquemment, une partie non négligeable de l'apprentissage se déroule en dehors des « limites de l'instruction formelle » (Bandura, 2003). Dans la prochaine partie de notre étude, nous allons aborder le contact avec la langue en dehors de la classe plus en détail en le définissant et en précisant son effet sur l'apprentissage de la langue.

2.3 Le contact avec la langue en dehors de la classe

Le contact avec la L2 hors de la classe est défini comme la fréquence de l'exposition hors de la classe à des ressources en L2 pour un apprentissage informel, y compris les discussions avec des locuteurs de la langue cible, l'utilisation de médias traditionnels et d'outils numériques (Lin, 2022). De Wilde et al. (2020) mentionnent également différents types d'exposition à un input authentique en dehors de la classe comme la lecture, regarder la télévision (avec ou sans sous-titres), écouter de la musique, jouer à des jeux vidéo et utiliser les médias sociaux.

Au cours de la dernière décennie, certaines recherches sur l'acquisition d'une L2 (p.ex., Freed, 1990; Kuppens, 2010; Lin, 2022; Rama et al. 2012; Ryu, 2013; Yin, 2015; Zourou, 2008) ont porté leur attention sur le rôle de l'exposition hors de l'école dans l'acquisition des compétences nécessaires pour s'exprimer dans une nouvelle langue. L'exposition accrue aux langues étrangères par le biais de l'internet, des médias audiovisuels et des médias sociaux offre la possibilité d'apprendre de nouvelles langues, selon Munoz et Cadierno (2021), qui ont examiné les performances de deux groupes d'apprenants d'anglais L2 dans des environnements qui diffèrent par le degré d'exposition au contexte et la distance linguistique par rapport à l'anglais. Les participants étaient deux groupes d'adolescents de 14 à 15 ans, originaires du Danemark et d'Espagne. L'étude a comparé la fréquence de l'exposition de chaque groupe en dehors de l'école au moyen de différentes activités et a mis en relation ces fréquences avec les résultats des tests linguistiques. Les résultats ont montré que le groupe qui était le plus exposé à la langue avait de meilleurs résultats en ce qui concerne l'expression orale, les connaissances métalinguistiques et le jugement de la grammaticalité.

De même, Kuppens (2010) a mené une étude qui avait comme objectif de déterminer si l'exposition à des médias populaires conduit à l'acquisition des capacités de traduction du néerlandais vers l'anglais et de l'anglais vers le néerlandais des enfants belges néerlandophones en dernière année de l'enseignement primaire. Les chercheurs ont donc examiné la relation entre l'utilisation autodéclarée de programmes

télévisés, de films sous-titrés en anglais, de musique et de jeux informatiques d'une part, et les compétences de traduction vers la langue cible d'autre part. Les meilleurs résultats ont été obtenus de la part des apprenants les plus exposés à la langue pendant leurs activités quotidiennes. Ces importants bénéfices que possède l'exposition à un input authentique en dehors de la classe nous laissent conclure que les étudiants devraient être encouragés à utiliser leur L2 en dehors de la classe.

Nous pouvons aussi citer l'étude de Bahrani et Tam (2011) qui montre que les médias tels que la télévision et la radio ne sont plus simplement des divertissements, mais peuvent également servir de précieuses technologies pédagogiques offrant un apport linguistique authentique dans l'apprentissage des langues. Cette étude explore l'impact de l'exposition aux informations diffusées à la télévision et à la radio sur l'amélioration des compétences orales des apprenants en anglais langue étrangère (ALE). Pour cela, un test de compétence orale est administré à 200 apprenants, parmi lesquels 60 sont sélectionnés au niveau intermédiaire et répartis aléatoirement dans deux groupes. Pendant l'expérience, les participants du groupe 1 sont exposés à des informations télévisées et radiophoniques à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, tandis que ceux du groupe 2 ne reçoivent que des extraits sélectionnés provenant d'émissions autres que les informations. À la fin de l'étude, les deux groupes passent un test de compétence orale pour évaluer toute amélioration significative. Les résultats du post-test révèlent que les participants du groupe 1 ont obtenu de meilleurs résultats que ceux du groupe 2, démontrant ainsi que l'exposition aux informations télévisées et radiophoniques contribue à améliorer les compétences orales des apprenants ALE .

On peut conclure de ce qui précède que plusieurs études ont mis en lumière l'efficacité de l'exposition à la langue en dehors de la classe sur l'acquisition de la langue, en général, ainsi que plus spécifiquement sur la performance orale. Dans la prochaine section, nous nous pencherons sur les études qui ont visé la relation entre l'exposition et le développement de l'aisance orale et qui ont inspiré notre étude en particulier.

2.4 Études mettant en relation l'exposition en dehors de la classe et l'aisance orale

D'autres études ont mis en lumière l'efficacité de l'exposition à la langue en dehors de la classe sur la performance orale et la capacité de s'exprimer aisément. Par exemple, Derwing et al. (2006) indiquent que l'aisance s'améliore en ayant davantage l'opportunité d'interagir dans la langue cible en dehors de la classe. Dans cette étude, le développement de l'accent et de l'aisance a été suivi dans le discours de 20

immigrants adultes locuteurs du mandarin et 20 locuteurs de russe et ukrainien sur une période de 10 mois. Chacun des participants a raconté une histoire d'image en anglais à l'un des deux chercheurs à trois reprises : au début de l'étude (Temps 1), après 2 mois (Temps 2), puis après 10 mois (Temps 3). À chaque fois, enregistrements vocaux ont été effectués pour enregistrer les participants en train de raconter, en anglais, la même histoire à partir du même ensemble d'images. Ces images étaient identiques pour bien mesurer la progression des participants. Avant chaque séance d'enregistrement, les participants ont répondu à une série de questions sur leur exposition à l'anglais en dehors de la salle de classe pour que la fréquence et le temps de cette exposition soient mesurés. Ils ont également estimé la fréquence à laquelle ils interagissaient avec les autres en anglais. Quant au jugement de l'aisance, ce dernier a été basé sur des facteurs tels que l'utilisation de um et uh, les autocorrections, les pauses et le flux général du discours et a été fait de la part de 40 apprenants qui étaient des locuteurs natifs de l'anglais canadien inscrits à des cours à la faculté d'éducation de l'Université de l'Alberta. Les chercheurs ont vérifié s'il existait une relation entre l'amélioration de l'accent, l'aisance et le contact volontaire avec la langue. Le résultat obtenu montrait que les participants qui parlent russe et ukrainien ont rapporté plus d'expositions que les participants sinophones. Également, les participants qui parlent russe et ukrainien ont fait des progrès significatifs en matière d'aisance tandis que les apprenants qui parlent le mandarin n'ont montré aucune amélioration significative. Les auteurs concluent donc que certains apprenants débutants peuvent améliorer leur prononciation et leur aisance en l'absence d'un enseignement explicite dans ces domaines. Cependant, étant donné que ces deux facteurs sont si importants pour l'intégration des nouveaux arrivants, il serait préférable d'inclure des activités spécifiques de prononciation et d'aisance dans les cours d'anglais langue seconde.

De même, Derwing et al. (2008) ont observé que le degré de l'exposition à l'anglais que les apprenants ont reçu en dehors de leurs cours d'anglais langue seconde a fait la différence en ce qui concerne leur capacité de s'exprimer aisément, les participants ayant eu davantage de contacts avec la langue ayant obtenu des gains plus importants en aisance à l'oral. Ces participants étaient 32 adultes locuteurs de mandarin, russe et ukre inscrits à des cours d'introduction à l'anglais L2. Pour arriver à ces conclusions, sur une période de deux ans, les données ont été recueillies sept fois. Les six premières collectes de données étaient à environ 2 mois d'intervalle, tandis que la septième date de collecte était un an après la sixième pour voir le développement de la compréhension et de l'aisance (qui a été mesurée à travers le débit de parole, les pauses remplies comme les ums et les uhs, les autocorrections et les pauses silencieuses). La tâche de production orale consistait à raconter, en anglais, la même histoire à partir d'une série d'images à chacun

des trois moments de collecte des données. Lors de chaque session, les participants ont eu quelques minutes pour se familiariser avec les images et poser des questions.

Avant chaque séance d'enregistrement, les participants ont répondu à la série de questions pour rapporter leur exposition à l'anglais en dehors de la salle de classe. Ils ont estimé leur utilisation quotidienne de la radio et de la télévision de langue anglaise sur l'échelle suivante: moins d'une heure, une heure, deux heures, trois heures ou plus de trois heures par jour. Ils ont également estimé à quelle fréquence ils interagissaient avec les autres, en anglais, pendant plus de 10 minutes. Cette échelle variait de « jamais », « une à trois fois par semaine », « quatre à six fois par semaine », « une fois par jour », à « plusieurs fois par jour ». Les résultats montrent qu'il n'y avait aucune amélioration au niveau de l'aisance et la compréhensibilité au fil du temps pour les participants les moins exposés. Cependant, ceux qui ont été le plus exposé à la langue pendant la période de traitement se sont améliorés sur les deux dimensions. Les chercheurs ont mentionné que ces derniers avaient des personnalités plus extraverties et semblaient avoir plus confiance en leur capacité à parler avec les locuteurs natifs.

Ainsi, Derwing et al. (2006) et Derwing et al. (2008) ont constaté que les apprenants qui ont rapporté une exposition plus importante sont ceux qui se sont le plus améliorés au niveau de l'aisance à l'oral. Les participants à ces études étaient tous des adultes qui apprenaient l'anglais comme langue seconde en contexte anglophone majoritaire. Cependant, les durées de traitement ont différé d'une étude à une autre : l'étude de Derwing et al. (2006) s'est déroulée sur une période de 10 mois, tandis que l'étude de Derwing et al. (2008) s'est déroulée sur une période de deux ans. En dépit de la différence qui existe entre les durées de traitement de ces deux études, le résultat révèle la même constatation. La collecte des données dans ces deux articles a été faite à l'aide des prétests et des post-tests pendant lesquels des enregistrements des productions orales des apprenants ont été réalisés pour pouvoir évaluer la progression des participants depuis le début du traitement jusqu'à sa fin. On demandait aussi aux apprenants de répondre à des questionnaires. Dans les deux études de Derwing et al, ces questionnaires étaient faits à plusieurs reprises pour aider les participants à rapporter leur exposition à la langue en dehors de la classe. Ces questionnaires ont aidé les participants à estimer leur utilisation quotidienne de la radio et de la télévision en anglais sur une échelle de "moins d'une heure", "une heure", "deux heures", "trois heures" ou "plus de trois heures". Ils ont également estimé la fréquence de leurs échanges en anglais avec d'autres personnes pendant plus de 10 minutes. Cette échelle allait de "jamais", "une à trois fois par semaine", "quatre à six fois par semaine", "une fois par jour" à "plusieurs fois par jour". Dix minutes ont

été fixées comme l'unité minimale de conversation afin d'exclure les interactions quotidiennes superficielles et routinières .

Dans les études précédemment citées, établir un lien de causalité entre l'exposition et l'amélioration de l'aisance orale est peut avoir été influencé par le contexte particulier des études, car l'intégration culturelle dans le pays d'accueil peut également influencer l'exposition à la langue en dehors des cours. Notre étude prendra en compte le contexte de l'apprentissage linguistique en situation d'immigration, où nos participants seront des apprenants de français langue étrangère dans leur pays d'origine et dans le cadre de leur programme scolaire. Dans la section suivante, nous clarifierons notre question de recherche spécifique et ce que nous cherchons à mieux comprendre à travers cette étude.

2.5 Question spécifique de recherche

Notre étude se concentre sur l'apprentissage d'une LE, comparé à celui d'une L2, en raison des défis spécifiques auxquels les apprenants de LE peuvent être confrontés. Par exemple, en LE l'exposition à la langue peut être limitée en dehors des contextes d'apprentissage formels, ce qui peut entraver leur capacité à pratiquer et à apprendre naturellement la langue. En revanche, les apprenants en L2 bénéficient souvent d'une immersion quotidienne dans un environnement où la langue cible est largement utilisée. De plus, la motivation pour apprendre une LE peut différer considérablement de celle pour apprendre une L2. Alors que les apprenants en L2 sont souvent motivés par des besoins pratiques ou professionnels, ceux en LE peuvent être motivés par la curiosité culturelle ou les exigences académiques. En résumé, ces différences entre l'apprentissage d'une LE et d'une L2 suggèrent que le profil de compétence linguistique et culturelle peut être notablement différent selon le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage.

Dans cette étude, nous aborderons le système scolaire tunisien. En Tunisie, la langue officielle de l'enseignement à l'école est l'arabe ; le français et l'anglais sont introduits comme langues étrangères au cours de la troisième année d'école. Les écoliers subissent des examens à la fin de chaque trimestre, à travers des épreuves écrites dans toutes les disciplines. Dans ce système, une part considérable du temps d'enseignement est dédiée au français dès le niveau primaire. À l'école secondaire, le français prend place en tant que langue d'enseignement des disciplines non linguistiques (les matières qui ne sont pas directement centrées sur l'apprentissage des langues comme les mathématiques et les sciences). Pour aider les élèves de ce système à élaborer une compétence orale répondants aux critères exigés par ce programme, de même que suggérer des nouvelles pistes d'enseignement de l'aisance orale, nous nous

sommes posé la question sur l'effet que peut avoir l'exposition à la langue française en dehors de la classe sur l'aisance orale de ces apprenants. Notre étude tentera, alors, de répondre à la question de recherche suivante : Quelle est la relation entre la durée de l'exposition des apprenants à la langue en dehors de la classe et les gains qu'ils peuvent avoir en aisance orale sur une période de 3 mois ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le type de recherche retenu (3.1). Ensuite, nous donnerons quelques informations à propos du contexte éducatif tunisien dans lequel se déroulera notre étude (3.2). Puis, nous fournirons des détails à propos des participants que nous avons recrutés pour cette recherche ainsi que la procédure de leur recrutement (3.3). Aussi, nous détaillerons les instruments de collecte que nous utiliserons pour recueillir les données nécessaires (3.4). Une autre section sera consacrée au déroulement de la collecte de donnée (3.5). Nous allons, de même, détailler le traitement (3.6) et l'analyse des données (3.7) qui seront nécessaires pour aboutir aux résultats.

3.1 Type de recherche

Notre recherche est considérée comme descriptive corrélationnelle puisqu'elle «sert à décrire et à examiner des relations entre des variables dans une situation actuelle ou antérieure» (Fortin et Gagnon, 2016). Cette méthode de recherche nous permettra, une fois les données recueillies, d'analyser les relations qui peuvent exister entre l'aisance à l'oral et les heures de l'exposition à la langue en dehors de la classe. Nous examinerons ainsi s'il existe des corrélations entre ces différentes variables.

3.2 Le contexte éducatif tunisien

D'après la Direction de la Pédagogie et des Normes Du cycle préparatoire et de l'enseignement secondaire, dans le programme de français du cycle préparatoire de l'enseignement de base présenté en 2006, le cycle préparatoire a pour objectif de doter l'apprenant des compétences de communication dans la langue arabe et dans au moins deux LE. Celles-ci sont «enseignées dès le premier cycle en tant qu'outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle : valeurs civilisationnelles, théories scientifiques et technologies. Les jeunes sont ainsi préparés à suivre les progrès enregistrés dans ces domaines et à contribuer d'une manière qui permette à la fois d'enrichir la culture nationale et d'assurer son interaction avec la culture universelle » (Programme de français du cycle préparatoire de l'enseignement de base, 2006, p. 3). Dans ce même document, le statut de la langue française est défini comme « étant la première langue étrangère étudiée par l'élève tunisien » (p. 3). Elle devra, donc, « contribuer à sa formation intellectuelle, culturelle et scientifique » et sera pour l'élève « un moyen complémentaire pour : communiquer avec autrui, découvrir d'autres cultures et se situer par

rapport à elles et accéder à l'information scientifique et technique » (p. 3). Par conséquent, au terme de la 7^{ème} année de l'enseignement de base, « l'élève doit être capable de comprendre des énoncés oraux variés et d'en produire pour présenter, se présenter, informer, s'informer, expliquer, justifier et discuter. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques dans des situations de communication liées aux contextes scolaire et social » (p. 6). C'est dans ce contexte que notre étude a été menée, avec des élèves apprenant le français comme langue étrangère.

3.3 Participants

Dans cette section, nous préciserons, en premier lieu, la procédure que nous avons suivie pour recruter les élèves qui ont participé à notre étude. En deuxième lieu, nous apporterons plus d'informations à propos de ces participants à travers les informations que nous avons collectées à travers un questionnaire démographique.

3.3.1 Procédure de recrutement

Les élèves ayant participé à cette étude ont été sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage non probabiliste. Nous avons choisi de collecter nos données dans l'un des 43 Collèges du gouvernorat de Monastir, Tunisie. Ce choix a été fait en prenant en considération la localisation de l'assistante de recherche qui devra se rendre à l'établissement chaque semaine pendant les trois mois de collecte. Après avoir eu le certificat éthique de l'UQAM ainsi que les autorisations nécessaires pour collecter nos données au sein de ce collège, nous avons rencontré les trois enseignants de français travaillant avec les élèves du niveau visé par notre recherche. En effet, l'accord des enseignants a été nécessaire puisqu'une bonne partie de notre collecte se déroulait pendant la séance de français. Après une séance d'information organisée par l'assistante de recherche, nous avons eu l'accord de participation de la part d'un seul enseignant. Après avoir signé l'entente relative à la confidentialité, cet enseignant nous a accueillis dans les deux classes qu'il enseignait où nous avons rencontré un total de 60 élèves. Toutes les étapes du projet ont été expliquées à ces élèves et les formulaires de consentement ont été transmis à tous les parents. 35 personnes ont accepté de participer à l'étude mais seules les données des 24 ayant participé à l'ensemble des étapes ont été retenues, les données des 11 autres personnes étant incomplètes ou incompréhensibles.

3.3.2 Informations sociodémographiques

Nous avons aussi recueillies certaines données nous permettant de mieux connaître les habitudes des élèves en lien avec leurs contacts avec la langue. Ces données sont cruciales pour évaluer les ressources disponibles des élèves. Ce groupe de 24 élèves se composait de 10 filles et 15 garçons, provenant de deux classes différentes de la même école, et étaient tous d'origine tunisienne; en effet, tous ont déclaré être nés dans le gouvernorat de Monastir, sauf une élève qui est née en France de parents tunisiens. Les participants étaient tous âgés de 11 ans, sauf un seul élève qui avait 12 ans parce qu'il avait redoublé une classe. Le niveau de ces élèves en français varie, tel qu'en témoigne les notes qu'ils ont obtenu pendant le trimestre en cours. Parmi ces 24 élèves, 12 ont obtenu une note supérieure ou égale à 15/ 20, 10 ont obtenu une note entre 10/ 20 et 14/20 et deux ont obtenu une note inférieure à 10. Dans le système tunisien une note de 15 correspond à un niveau qualifié de "Bien", tandis que les notes entre 10 et 14 sont considérées comme "Passables".

Concernant la disponibilité des ressources technologiques à la maison, 17 élèves ont un téléphone intelligent et sept n'en possèdent pas, et parmi ces sept, quatre ont un ordinateur à la maison et trois n'en ont pas. Seuls trois de la totalité des 24 élèves ont fait des voyages à l'étranger : deux ont visité la France et un a visité la Libye.

3.4 Instruments de collecte

L'objectif de notre étude est d'explorer de plus près l'exposition à une langue étrangère en dehors de la classe et de mesurer le lien qui peut exister entre cette dernière et l'aisance à l'oral chez des apprenants de FLE qui sont au premier cycle du secondaire (11-12 ans). Pour ce faire, nous avons utilisé deux instruments pour collecter les données nécessaires. Le premier, utilisé pour mesurer l'aisance des participants, est une tâche de production orale (3.4.1), et le deuxième est un questionnaire qui a permis de rapporter l'exposition de chacun des participants au cours des semaines visées par l'étude (3.4.2). Plus de détails à propos de ces deux instruments seront fournis ci-dessous.

3.4.1 Tâche de production orale

Pour évaluer l'aisance orale de chaque participant, des productions orales ont été recueillies au début (T1) et à la fin (T2) d'une période de 3 mois. La tâche consistait à décrire oralement une histoire imagée (Annexe A). Selon Rossiter et al., (2008), les histoires imaginées sont très utiles dans les contextes de recherche

appliquée pour deux raisons : elles permettent aux chercheurs de garder un certain contrôle sur le langage produit et donnent assez de flexibilité aux locuteurs pour démontrer leur degré d'aisance en L2.

Nous avons choisi de présenter la même histoire imagée à tous les élèves au T1 et au T2 et ce afin de nous assurer de la simplicité et la symétrie des structures spatiales présentées dans les images. En effet, d'après Luoma (2004), le nombre et la complexité des événements peuvent influencer la difficulté des tâches de description orale et, conséquemment, chaque séquence d'images doit impliquer un nombre similaire de personnages et d'événements pour rendre les tâches plus comparables. C'est pour ces raisons que Derwing et al., (2008) recommandent, aussi, l'utilisation des mêmes images aux deux temps et ce bien que cela soulève le problème potentiel des effets de la pratique sur la performance des élève. Cependant, les inconvénients liés à l'utilisation répétée de la même tâche ont été, selon Derwing et al. (2008), compensés par l'importance d'obtenir des échantillons de parole comparables lors de chaque session de test.

Avant d'être présentée aux participants, l'histoire imagée choisie a été mise à l'essai avec quatrelèves qui ont le même niveau scolaire que celui des participants. Cela a été effectué pour nous assurer que la structure des images était claire et n'imposait pas une charge cognitive trop importante au conceptualisateur, ce qui pourrait rendre la tâche plus difficile. Durant ce test, les élèves ont décrit les images et ont donné leurs avis concernant le degré de compréhensibilité des images. Aucune difficulté n'a été signalée de leur part pendant cette mise à l'essai.

3.4.2 Questionnaire

Le questionnaire proposé aux participants dans notre recherche (Annexe B) a été utilisé pour mesurer leur période d'exposition à la langue en dehors de la classe. En répondant à ce questionnaire, les participants avaient la possibilité d'indiquer leur exposition à chaque ressource proposée. Ce questionnaire, fortement inspirée de la première partie du questionnaire utilisé par De Wilde et al., (2020) pour mesurer l'exposition des enfants germanophones de 10 à 12 ans à l'anglais en dehors de la classe, a été présenté sous forme de tableau, sur support papier. Nous avons inscrit les huit sources d'exposition les plus fréquentes à la langue française chez les adolescents, à savoir 1) regarder la télévision en français avec sous-titres, 2) regarder la télévision en français sans sous-titres, 3) écouter de la musique en français, 4) lire des livres, des magazines, des bandes dessinées en français, 5) jouer à des jeux vidéo en français, 6) regarder Youtube en français, 7) utiliser les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, TikTok ...) en français, 8) parler avec des locuteurs natifs.

Devant chacune de ces sources d'exposition, des durées d'exposition probables ont été proposées (15 minutes, 30 minutes, une heure, deux heures). Le participant pouvait marquer la durée qu'il avait consacrée à chacune de ces activités tout le long d'une semaine. Il avait aussi la possibilité de mentionner l'absence de cette activité de sa routine hebdomadaire. Puisque les participants pouvaient être exposés à la langue à travers d'autres ressources non abordées dans le questionnaire, une deuxième section était ajoutée à celui-ci pour permettre aux participants d'indiquer cela et de mentionner la durée de cette exposition.

À la fin de la période de trois mois, nous aurions dû obtenir 12 questionnaires remplis de la part de chaque participant. Toutefois, nous n'avons pas pu rejoindre tous les participants pendant les trois dernières semaines de la collecte vu que cette période a coïncidé avec le début des vacances de la fin d'année. Alors, au total, 9 questionnaires remplis de la part de chaque élève ont été collectés. Plus de détails sur la période non couverte par le suivi sont fournis sur l'échelle de temps dans l'annexe C.

3.5 Déroulement de la collecte

Après avoir eu l'approbation éthique de la part du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains en janvier 2023, nous nous sommes rendue en Tunisie où nous avons eu, en premier lieu, l'autorisation du ministère de l'Éducation ainsi que celle du directeur du collège concerné pour pouvoir commencer notre collecte de donnée. Au mois de février 2023, nous avons rencontré les élèves des deux classes de 7^{ème} année pour leur expliquer le déroulement du projet et pour leur donner les formulaires de consentement à signer par leur parent. L'assistante de recherche qui devait continuer les étapes de collecte était présente pendant cette première rencontre brise-glace. Au début du mois de mars 2023, nous avons eu 30 formulaires signés. Les 30 participants qui ont fourni ces formulaires appartenaient à deux classes différentes. Alors, en collaboration avec l'enseignant de français des élèves, nous avons fixé la date du premier test oral qui a été le 13 mars 2023.

Pour recueillir les données associées à cette tâche de production orale, une assistante de recherche a rencontré individuellement chaque apprenant dans une salle de classe calme au sein de l'école. Lors des rencontres, elle commençait par expliquer la consigne suivante au participant : Décris ce que tu vois sur les images suivantes. Puis, elle lui présentait les images à décrire (Annexe A) . Sur les images, l'élève voit une fille qui est partie acheter une baguette à la demande de sa mère. Sur le chemin de retour, la fille passe beaucoup de temps à contempler les vitrines des magasins et, sans s'en rendre compte, elle mange

la baguette qu'elle a achetée. En arrivant à la maison, la fille s'excuse à sa mère qui l'attendait pour le déjeuner.

Chaque élève a eu une minute pour planifier ses idées avant de commencer à s'exprimer. En effet, selon Yuan et Ellis (2003), les participants ayant planifié avant la réalisation de la tâche de production orale ont obtenu des moyennes plus élevées pour les mesures de l'aisance que les participants n'ayant pas planifié parce que la planification permet aux apprenants d'accéder plus facilement et plus rapidement au matériel linguistique de leur mémoire. Concernant le temps dédié à la planification, les études axées sur les tests de langue impliquent généralement un temps de planification de 1 à 5 minutes (O'Grady, 2019), et les gains les plus importants seraient réalisés avec un temps de planification de 30 secondes à une minute (Li et al., 2014). Nous avons donc choisi la période d'une minute comme temps de planification puisque la tâche présentée dans notre étude n'est pas considérée comme compliquée ou élaborée.

Après avoir passé le test et avant de sortir de la salle, chaque élève a reçu une copie du questionnaire de l'exposition de la part de l'assistante de recherche, qui lui a expliqué l'utilité de ce questionnaire et la façon de le remplir. Elle a informé l'élève qu'elle se présenterait la semaine suivante au cours de la séance de français pour recueillir cette copie et lui fournir une autre pour la semaine qui suivra. Les apprenants ont répondu à ce questionnaire une fois par semaine sur une période de trois mois. Durant cette période, l'assistante de recherche rencontrait les groupes d'apprenants chaque semaine. Comme les deux groupes suivent leur séance de français à des horaires successifs (le premier groupe de 14h à 16h et le deuxième groupe de 16h à 18h), l'assistante de recherche avait la possibilité de rencontrer les deux groupes au cours de la même journée : le premier groupe avant la fin de sa séance et le deuxième groupe avant le début de la sienne. Pendant ces rencontres, elle collectait les questionnaires remplis et donnait les copies à remplir durant la semaine suivante. Il est important de signaler que le questionnaire ainsi que tout le déroulement de la collecte ont été bien expliqué aux élèves de notre part lors de la première rencontre brise-glace. Aussi, l'assistante de recherche était disponible chaque semaine à l'école pour répondre aux questionnements des élèves ou de leurs parents.

Après une période de trois mois au cours de laquelle nous avons recueilli, hebdomadairement, 24 questionnaires, nous avons organisé le deuxième test oral qui s'est déroulé de la même façon que le premier.

3.6 Traitement des données

Dans cette étude nous avons traité des données provenant de deux sources différentes. La première source était des enregistrements vocaux présentant les participants en train de s'exprimer oralement et nous offrant une mesure de leur aisance à l'oral au T1 et au T2 (3.6.1) et la deuxième source était un ensemble de questionnaires remplis de la part des participants pour rapporter leur exposition à la langue française en dehors de la classe (3.6.2).

3.6.1 Traitement des données orales

À la fin de notre collecte de données, nous avons obtenu un total de 48 enregistrements, soit 24 au T1 et 24 au T2. Chacun de ces enregistrements durait environ une minute, mais seulement 20 secondes ont été retenues pour être présentées aux évaluateurs pour l'évaluation de l'aisance, conformément aux études antérieures (p.ex., Pinget et *al.*, 2014; Derwing et *al.*, 2008). À l'aide du logiciel d'enregistrement et d'édition de sources audionumériques Audacity, les enregistrements de T1 et de T2 ont été combinées aléatoirement pour obtenir un seul fichier vocal qui a été transmis à des évaluateurs. Chaque évaluateur a donc reçu un fichier d'une durée de 20 minutes, distinct de celui des autres évaluateurs (c'est-à-dire qu'aucun des évaluateurs n'écoutait le même participant dans un même emplacement). Pour cela, les enregistrements vocaux ont été fournis aux évaluateurs dans un format aléatoire contrebalancé.

Un total de trois étudiants à la maîtrise en didactique des langues qui ont le français comme langue maternelle ont été recrutés pour évaluer l'aisance orale des participants à l'aide d'une échelle de Likert à 6 points (1= aisance orale minimale, 6= aisance orale maximale). Cette échelle (voir Annexe D) est inspirée de l'organigramme de l'étude de Simard et al., (2023). Nous avons organisé une réunion virtuelle avec les évaluateurs pour détailler chaque étape du processus d'évaluation et fournir des explications claires. À l'aide d'un document (Annexe D), nous avons expliqué en quoi consiste l'aisance à l'oral ainsi que les caractéristiques d'un discours fluide. De plus, nous avons apporté des éclaircissements sur l'échelle d'évaluation et avons présenté un enregistrement audio récapitulatif comme exemple pratique.

L'ensemble du projet d'évaluation a été réalisé en ligne. Les trois évaluateurs ont écouté le fichier comprenant les 48 extraits oraux et ont attribué une note à l'aide l'échelle proposée. Les évaluateurs avaient la possibilité de noter chaque participant tout juste après avoir écouté sa production en mettant en pause l'enregistrement. Pour faciliter la tâche aux évaluateurs, nous avons demandé qu'ils transmettent les notes en ligne à travers la plateforme FormSite. Sur la page transmise à travers ce site

(Annexe E), les évaluateurs pouvaient voir la numérotation de chaque extrait écouté ainsi que les chiffres de 1 à 6.

Chaque élève a ainsi reçu trois notes pour le premier test et trois autres pour le deuxième. Nous avons calculé la moyenne des notes pour chaque test, puis nous avons soustrait la moyenne du premier test de celle du deuxième. Cette méthode nous a permis de quantifier l'amélioration de la performance de chaque participant entre les deux tests.

3.6.2 Traitement des données du questionnaire

nous avons additionné le nombre d'heures d'exposition déclarées par chaque participant à partir des questionnaires remplis sur la période de trois mois. Sur les questionnaires, les participants ont indiqué le temps qu'ils ont passé à pratiquer les différentes activités en cochant des options prédéfinies telles que 15 minutes, 30 minutes, 1 heure ou 2 heures. Pour calculer le total d'heures d'exposition de chaque participant nous avons transformé ces données en heures. Chaque semaine, les données temporelles fournies par les élèves dans les questionnaires ont été transcrites manuellement dans un fichier Excel qui résume la période d'exposition de chaque élève par chaque ressource pour voir les ressources les plus utilisées ainsi que son exposition totale pendant la semaine en minutes et en heures.

3.7 Analyse des données

Les données ont été traitées statistiquement, à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS, par l'analyse de corrélation de Pearson, et ce afin de vérifier si une relation existe entre les deux variables, soit l'exposition de l'apprenant à la langue en dehors de la classe et l'aisance à l'oral. Dans la section suivante nous détaillerons les résultats obtenus

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous commencerons par présenter les résultats que nous avons obtenus pour la mesure de l'aisance (4.1) ainsi que ceux de l'exposition à la langue cible (4.2). Ensuite, nous examinerons la relation entre le temps d'exposition et l'aisance (4.3), ce qui apportera réponse à notre question de recherche.

4.1 Résultats pour la mesure de l'aisance

Pour évaluer l'amélioration de l'aisance des participants dans leur expression orale, deux évaluations ont été menées : une au début et une à la fin de la période de suivi. Lors de ces évaluations, les participants ont été invités à décrire une histoire imagée et ont été enregistrés.

Nous avons créé un extrait vocal combinant aléatoirement les enregistrements de tous les élèves réalisés lors des deux moments de collecte et nous l'avons ensuite soumis à trois évaluateurs. Chaque évaluateur a attribué une note pour la première performance et une note pour la deuxième, et nous avons calculé le score moyen pour chaque élève à chaque moment de la collecte. La différence entre ces deux moyennes nous a permis de calculer les gains de chaque participant. Les données présentées dans le Tableau 4.1 montrent les notes obtenues par les participants aux deux moments de la collecte de la part des trois évaluatrices. Le tableau inclut également la moyenne de ces notes pour chaque participant ainsi que la différence entre ces moyennes.

Tableau 4. 1 : La différence entre les moyennes des tests

Élève	Notes T1			Moyenne T1	Notes T2			Moyenne T2	Gain (différence entre T1 et T2)
1	2	2	1	1,7	2	3	1	2,0	0,3
2	1	2	1	1,3	2	3	2	2,3	1,0
3	2	2	3	2,3	5	4	3	4,0	1,7
4	4	6	5	5,0	6	6	5	5,7	0,7
5	1	2	1	1,3	2	2	2	2,0	0,7
6	3	4	5	4,0	2	4	3	3,0	-1,0
7	3	4	3	3,3	3	5	4	4,0	0,7
8	4	3	4	3,7	2	4	4	3,3	-0,3
9	3	3	3	3,0	3	5	3	3,7	0,7
10	1	1	1	1,0	1	2	1	1,3	0,3
11	5	5	5	5,0	5	6	6	5,7	0,7
12	3	2	2	2,3	3	4	5	4,0	1,7
13	3	5	5	4,3	4	4	5	4,3	0,0
14	2	3	2	2,3	4	5	4	4,3	2,0
15	2	3	3	2,7	2	2	3	2,3	-0,3
16	1	2	1	1,3	3	3	2	2,7	1,3
17	1	1	1	1,0	3	2	2	2,3	1,3
18	3	4	4	3,7	3	5	4	4,0	0,3
19	2	3	3	2,7	3	2	3	2,7	0,0
20	2	2	3	2,3	5	4	4	4,3	2,0
21	1	3	2	2,0	1	2	2	1,7	-0,3
22	3	3	2	2,7	2	2	2	2,0	-0,7
23	3	5	4	4,0	2	3	1	2,0	-2,0
24	2	4	3	3,0	4	3	4	3,7	0,7

Légende : Les scores surlignés en rose indiquent une régression et ceux en bleu des scores étant restés stables. Les autres représentent une augmentation du score.

Les données présentées dans le Tableau 4.1 montrent le résultat moyen obtenu par les participants aux deux moments de la collecte, ainsi que la différences entre ces résultats. Nous pouvons interpréter qu'un gain positif indique une amélioration, tandis qu'un gain négatif signifie une régression. On remarque que

La plupart des participants ont montré une amélioration : 16 participants ayant progressé, deux sont restés stables tandis que six ont montré une régression.

4.2 L'exposition à la langue cible

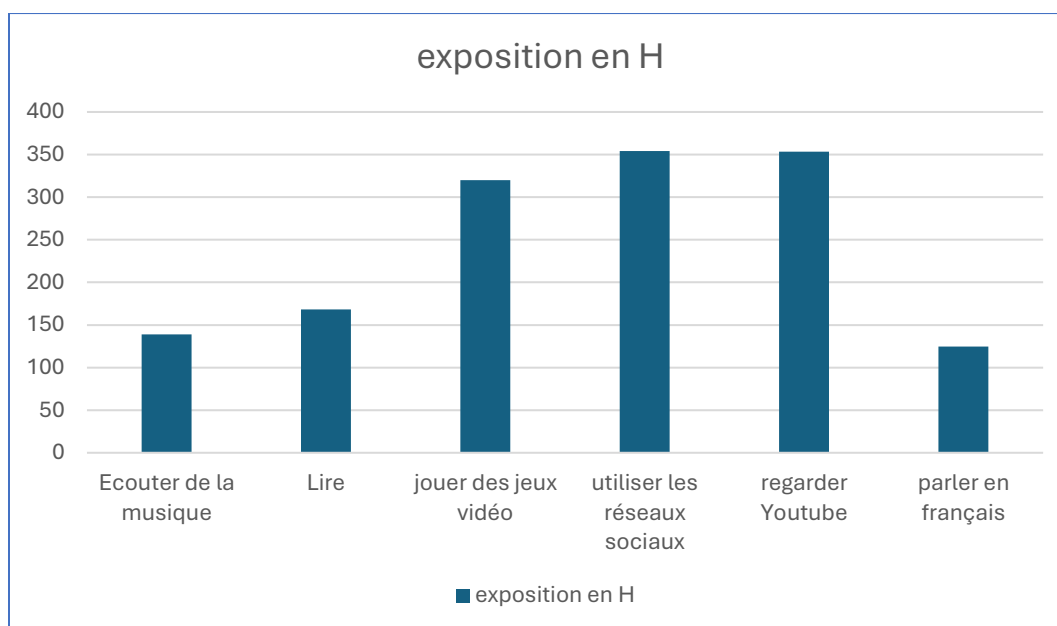
Pour évaluer l'exposition des participants à la langue en dehors de la classe, nous avons recueilli des données sur la fréquence hebdomadaire et la durée d'exposition de chaque participant à différentes ressources linguistiques. Pour ce faire, nous avons demandé aux participants de remplir des questionnaires sur lesquelles ils indiquaient en minutes (parmi un choix offert) la durée de leur exposition hebdomadaire pour chacune des ressources. En demandant aux participants de rapporter la durée de leur exposition à chaque ressource linguistique en minutes, nous avons pu quantifier l'exposition totale à la langue de chaque participant sur une base hebdomadaire puis nous avons agrégé ces données sur une période plus longue afin d'obtenir une vue d'ensemble de leur exposition à la langue durant la période de trois mois. Finalement, nous avons converti ces totaux hebdomadaires de minutes en heures pour obtenir une mesure plus facilement compréhensible de l'exposition à la langue. Le tableau 4.2. résume les données que nous avons obtenues.

Tableau 4. 2 : L'exposition à la langue de chaque participant

Élève	Exposition en minutes	Exposition en heures
1	4605	77
2	4800	80
3	4905	82
4	7320	122
5	2715	45
6	3360	56
7	5580	93
8	2100	35
9	2850	48
10	4020	67
11	3750	63
12	6795	113
13	2926	49
14	13590	227
15	2835	47
16	3605	60
17	4245	71
18	3840	64
19	4035	67
20	3330	56
21	1590	27
22	5730	96
23	5205	87
24	5775	96

Nous avons synthétisé dans la figure 4.1 les sources d'exposition les plus importantes en nombre d'heures d'exposition. Cette figure met en évidence que les ressources liées à l'utilisation de technologies ont un plus grand succès chez nos participants adolescents. En effet, pendant la période de collecte de trois mois, les 24 participants ont consacré significativement plus de temps à l'utilisation des réseaux sociaux, à l'utilisation de Youtube et à la pratique des jeux vidéo en langue française par rapport à la lecture de livres ou à production orale en français.

Figure 4. 1 : Les ressources d'exposition en fonction du nombre d'heures



4.3 La relation entre le temps d'exposition et l'aisance

Pour mettre en avant la relation entre le temps d'exposition et l'aisance, nous avons d'abord vérifié les présupposés statistiques préalables aux analyses (4.3.1), et avons ensuite mené notre analyse de corrélation dont nous présenterons le résultat (4.3.2).

4.3.1 Vérification des présupposés

Nous avons d'abord commencé par la vérification de la distribution des données statistiques. Cela nous a permis de vérifier si des analyses paramétriques étaient possibles et de choisir la méthode d'analyse appropriée.

Dans une première étape, nous avons généré une visualisation graphique des données. . Pour ce faire nous avons entré les données dans le logiciel SPSS et avons produit l'histogramme représentant la distribution de l'exposition en heures (Figure 4.2) et l'histogramme qui représente la distribution des gains (Figure 2.3). Ces histogrammes présentent une vue d'ensemble de la forme de distribution et de la fréquence des différentes valeurs. Ces histogrammes semblent suivre approximativement une distribution normale, ce qui indiquerait que nos données sont adaptées à une analyse paramétrique.

Figure 4. 2 : La distribution de l'exposition en H

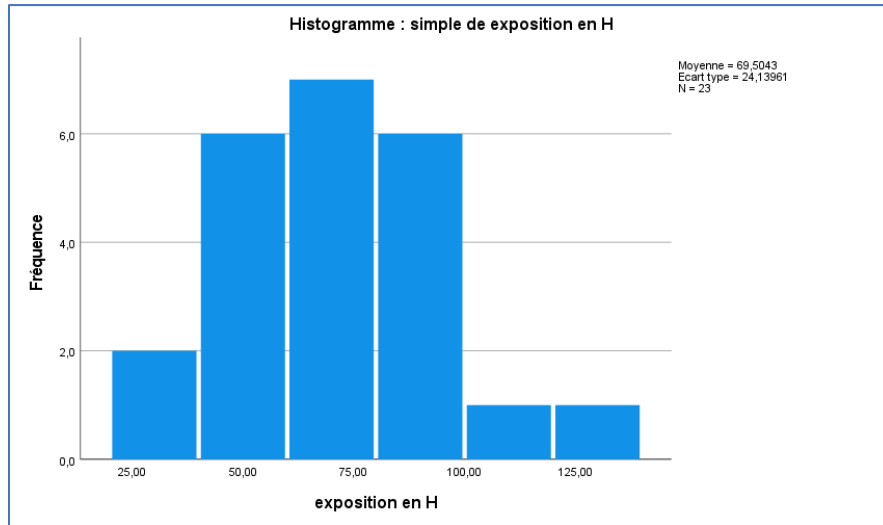
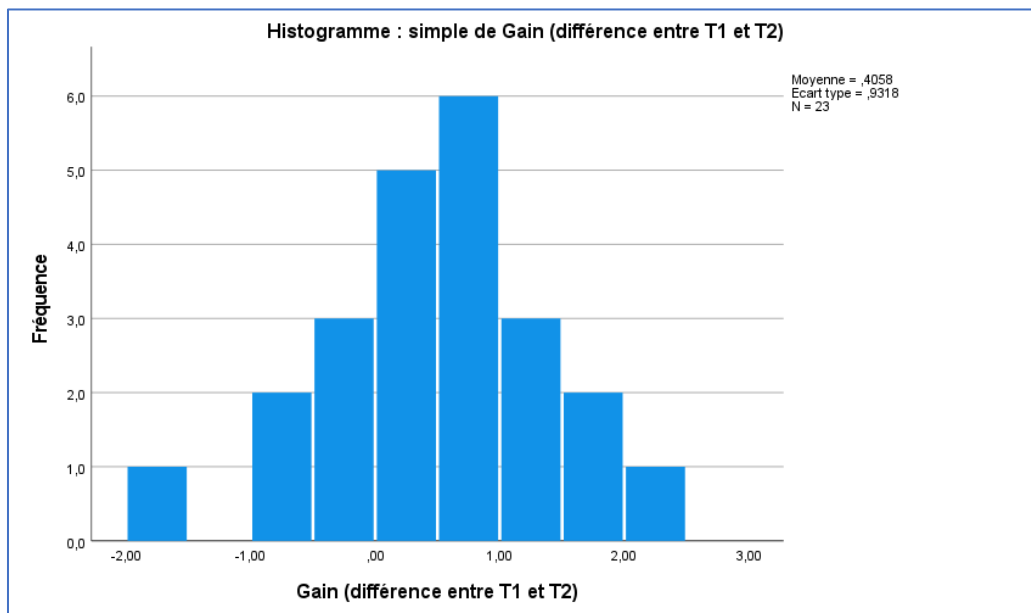


Figure 4. 3 : La distribution des gains



Dans une deuxième étape, nous avons voulu soumettre nos données aux mesures de symétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis) pour nous en assurer. Cette méthode nous permet de vérifier pour chacune des variables, si les données étaient normalement distribuées, ce qui constitue un prérequis pour l'utilisation d'analyses paramétriques de corrélation (Larson-Hall, 2015, p. 78). Les valeurs du test de symétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis) sont rapportés dans le tableau (4.3) suivant :

Tableau 4. 3 : Le test d'asymétrie et d'aplatissement

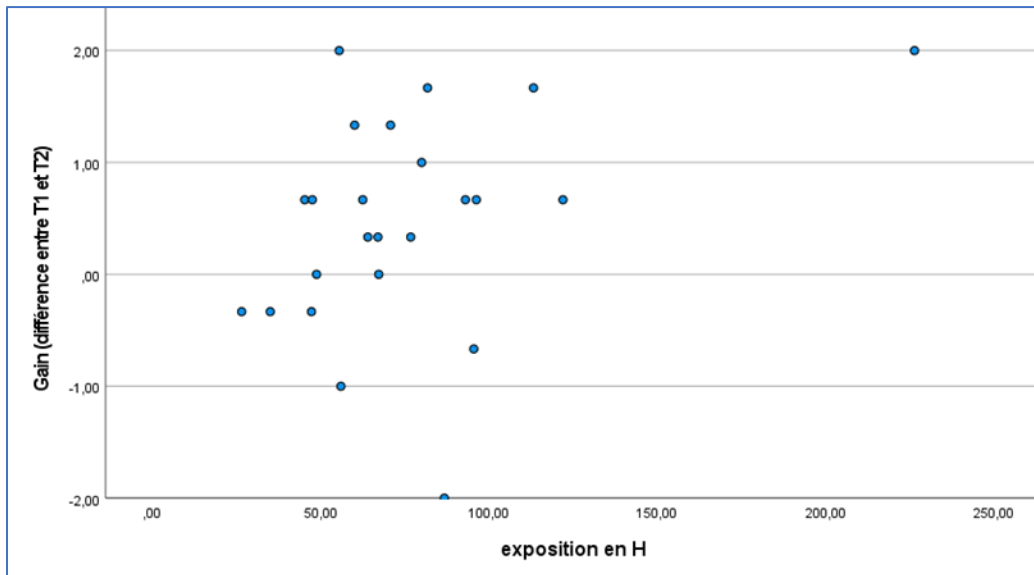
	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Gain (différence entre T1 et T2)	-,573	,481	,729	,935
exposition en H	,405	,481	-,187	,935

Selon Weinberg et Abramowitz (2002, p.278, cité dans Larson-Hall, 2015), si le ratio d'asymétrie qui se calcule en divisant le niveau d'asymétrie par l'erreur standard de l'asymétrie est inférieur à 2, la normalité n'est pas violée. Dans notre cas, ce ratio est égale à 0,833. Ainsi, l'utilisation d'une analyse paramétrique de corrélation, soit l'analyse de Pearson, était possible.

4.3.2 Résultat de l'analyse de corrélation

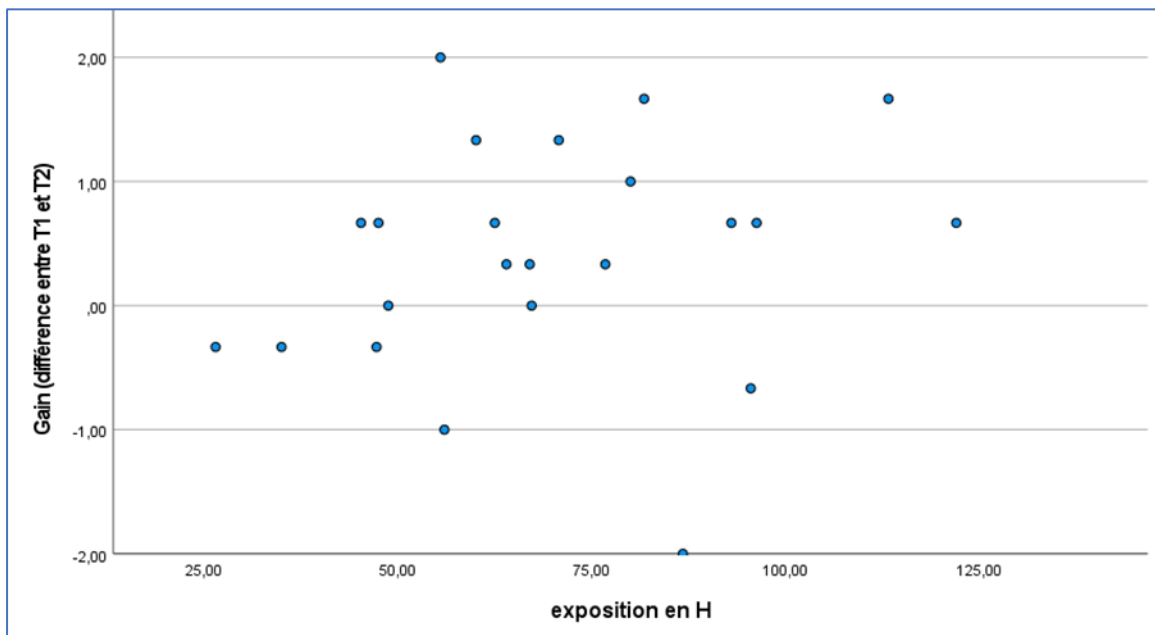
Pour avoir une visualisation claire des données, nous avons d'abord créé un nuage de points (Figure 4.4). En observant ce graphique de dispersion, nous avons constaté la présence d'un participant (le participant 14) qui se distinguait fortement des autres.

Figure 4. 4 : Nuage de points de gain par exposition en H



Par conséquent, nous avons décidé de ne pas inclure les données de ce participant, dont l'exposition dépassait les 200 heures et était considérée comme une donnée aberrante, afin de mieux représenter notre échantillon de participants. Le nuage de points obtenu en retirant le participant 14 est présenté dans la figure 4.5.

Figure 4. 5 : Nuage de points de gain par exposition en H (après l'exclusion du P (14))



En observant l'allure de ce graphique (figure 4.5), on remarque que la relation entre les variables ne semble pas suivre une tendance linéaire claire.

Comme les données pour les deux variables étant normalement distribuées, nous avons fait une analyse paramétrique de corrélation de Pearson. Cette analyse a révélé une corrélation positive très faible entre les deux variables étudiées ($r=0.187$, $p=0.393$). Cette valeur indique une relation linéaire très légère où les variables tendent à augmenter ensemble, mais de manière peu marquée. En outre, le test de signification statistique a donné une valeur p supérieure à 0.05, ce qui signifie que la corrélation observée n'est pas statistiquement significative. En conséquence, il n'y a pas suffisamment de preuves pour conclure qu'il existe une relation linéaire significative entre les variables. L'absence de signification statistique suggère que la faible corrélation observée pourrait être due à la variabilité aléatoire des données plutôt qu'à une relation réelle entre les variables.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous commencerons par une synthèse des résultats obtenus (5.1). Nous établirons ensuite les liens entre nos résultats et ceux des études antérieures (5.2). La section (5.3) sera dédiée à l'examen des limites de notre étude. Enfin, nous discuterons des implications futures (section 5.4), en abordant les retombées pour l'enseignement et les perspectives pour les recherches à venir.

5.1 Synthèse des résultats

Notre étude avait comme objectif de vérifier l'existence d'un lien entre l'exposition à une LE en dehors de la classe et le développement de l'aisance orale de jeunes apprenants. Nous nous sommes concentrés spécifiquement sur les apprenants de FLE âgés de 11 à 12 ans.

Pour évaluer la durée totale d'exposition en dehors de la classe sur une période de neuf semaines, nous avons administrés des questionnaires de suivis à ces participants. Ces questionnaires ont révélé des durées d'exposition variant entre 27 heures et 227 heures. De même, deux tests, réalisés avant (T1) et après la période d'exposition (T2), ont été utilisés pour évaluer les gains au niveau de l'aisance à l'oral. Les enregistrements vocaux de ces tests ont été évalués par trois évaluateurs et les gains ont été calculés à partir de la différence du résultat entre le T1 et le T2. Les résultats ont montré des gains linguistiques positifs pour 16 élèves, aucun gain pour deux élèves, et des régressions pour six élèves.

Enfin, les résultats ont révélé l'absence d'une corrélation significative entre le niveau de l'aisance orale en FLE des jeunes apprenants et leur exposition à la langue en dehors de la salle de classe. Cette absence de lien a été observée malgré une exposition prolongée à la langue à travers diverses ressources telles que les réseaux sociaux (jusqu'à 10 heures par semaine pour certains élèves), les jeux en ligne (jusqu'à 8 heures par semaine pour d'autres élèves) ainsi que le visionnage de vidéos sur YouTube (jusqu'à 8 heures par semaine pour certains élèves).

Dans la partie suivante nous allons contextualiser nos conclusions dans le cadre des recherches préexistantes pour pouvoir établir des liens avec les résultats d'études antérieures.

5.2 Liens avec les résultats d'études antérieures

En comparant nos résultats avec ceux des recherches antérieures, nous pouvons remarquer que des différences de méthodologie, de durée d'exposition et de contexte des participants ont pu influencer nos résultats. Dans cette section, nous allons analyser de plus près ces différences et établir des parallèles avec ce qui a été fait dans la littérature existante.

Il est intéressant de noter que la plupart des études antérieures ont trouvé une relation faible mais significative entre l'exposition à la langue en dehors de la classe et l'aisance à l'oral chez les apprenants de langues secondes ou étrangères. Des chercheurs tels que Bahrani et Tam (2011) ainsi que Derwing et al., (2006, 2008) ont effectivement documenté cette relation dans leurs travaux. Dans l'étude de Bahrani et Tam (2011), l'objectif était d'évaluer si l'exposition aux programmes audiovisuels d'information à la télévision et à la radio peut améliorer de manière significative la compétence orale des apprenants par rapport à d'autres types de programmes. L'étude a impliqué 60 participants répartis en deux groupes. Pendant la période d'un an, le premier groupe a été exposé à des supports contenant des programmes d'information, tandis que le deuxième groupe a été exposé à d'autres types de programmes. Les participants ont passé des entretiens oraux avant et après le traitement, où leur aisance, leur compréhension, leur communication, leur vocabulaire, la structure de leurs phrases et leur accent ont été évalués. Les résultats de l'étude ont montré que l'exposition importante aux programmes audiovisuels d'information à la télévision et à la radio a conduit à une amélioration significative de la compétence orale générale des apprenants. Selon ces chercheurs, se concentrer sur un seul genre de ressource d'exposition (télé et radio) pour améliorer la compétence des apprenants en communication orale est plus bénéfique qu'être exposé à plusieurs types de ressources. Il existe plusieurs différences entre cette étude et la nôtre, notamment en ce qui concerne le choix des ressources d'exposition. Nous avons opté pour une approche incluant une variété de ressources susceptibles d'offrir une exposition à la langue, sans nous limiter à un seul genre ou type de matériel. Cela pourrait expliquer les divergences observées au niveau des résultats. De plus, la durée de l'étude peut également avoir joué un rôle dans ces différences, notre étude ayant été faite sur une période de trois mois, tandis que celle de Bahrani et Tam (2011) s'est étendue sur un an. Ces variations pourraient donc expliquer l'absence de relation observée entre l'aisance et l'exposition dans notre étude.

La divergence de nos résultats par rapport à celles obtenues dans les études de Derwing et al. (2006, 2008), qui visaient à examiner l'influence de l'exposition à la langue en dehors de la classe sur l'aisance orale des apprenants pourrait être attribuée à plusieurs facteurs, notamment des différences dans la méthodologie de recherche. Par exemple, la durée de l'exposition à la langue en dehors de la classe dans ces deux études (2006 : 10 mois, 2008 : 2 ans) était beaucoup plus longue que dans la nôtre (9 semaines). Par suite, le nombre de tests oraux administrés dans ces recherches (2006 : 3 fois, 2008 : 7 fois) a permis de suivre de plus près et à plusieurs reprises l'évolution des apprenants. Il importe de faire ressortir aussi la différence au niveau de la tranche d'âge des participants ainsi qu'au contexte d'apprentissage; en effet, les travaux de Derwing et al (2006,2008) ont été menés auprès d'adultes en contexte d'immigration contrairement à nos participants qui sont des adolescents étudiant le français comme langue étrangère dans leur pays d'origine. Les différences au niveau de l'âge, du contexte des participants ainsi que les différences dans la quantité et la variété des contacts possibles avec la langue peuvent avoir un impact significatif sur leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage de la langue. Dans le cas des adultes en contexte d'immigration étudiés par Derwing et *al.*, ils peuvent être motivés par des besoins pratiques et immédiats liés à leur intégration socioprofessionnelle dans un nouvel environnement linguistique. En revanche, pour les adolescents étudiant le français comme LE dans leur pays d'origine, la motivation peut être influencée par des facteurs tels que les exigences scolaires, les aspirations éducatives futures, ou encore leur intérêt personnel pour la culture et la langue française. Ces motivations divergentes peuvent également se refléter dans leur niveau d'implication dans l'apprentissage, leur attitude envers les activités d'apprentissage et leur utilisation des ressources disponibles (comme les médias sociaux, les jeux en ligne, etc).

Si les études qui ont été présentées précédemment avaient montré des liens entre le développement de la compétence orale et l'exposition à la langue en dehors de la classe, d'autres n'avaient pas observé ce lien. En effet, Freed (1990) a montré que le contact hors classe, en général, ne semble pas influencer les progrès des apprenants de la langue en ce qui concerne la performance orale. Dans un contexte d'études à l'étranger, Freed (1990) voulait vérifier si les étudiants qui maintiennent un contact plus élevé avec la langue en dehors de la classe sont ceux qui montrent la plus grande amélioration des compétences linguistiques. Cette étude a impliqué 40 participants qui ont rempli des questionnaires pour évaluer leur niveau de contact informel avec la langue en dehors de la classe. Ils ont aussi passé des tests de compétences linguistiques avant et après une période de six semaines pour mesurer leur progression. Pour pouvoir rapporter leurs expériences et interactions avec la langue en dehors de la classe par détails,

les élèves ont tenu un journal bihebdomadaire. Des assistants de recherche ont également noté de manière informelle les interactions des participants avec les locuteurs natifs. Dans cette recherche, les chercheurs ont pu recueillir plus de détails à propos l'exposition des participants que nous avons pu faire puisqu'ils ont fait recourt au journal bihebdomadaire et les observations directes. Aussi les élèves avaient plus d'opportunités d'être exposés à la langue en dehors de la classe puisqu'ils ont été en contexte d'études à l'étranger et, malgré cela, les résultats obtenus n'ont pas montrer de relation entre l'exposition et les compétences orales. Cela pourrait clarifier nos résultats en indiquant que l'exposition à une langue ne garantit pas nécessairement une amélioration des performances orales.

En guise de conclusion, la comparaison de nos résultats avec les recherches antérieures illustre comment des facteurs comme la durée et le type d'exposition, ainsi que le contexte motivationnel des apprenants, peuvent influencer les résultats sur l'aisance orale dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères.

5.3 Limites de l'étude

Il est crucial de reconnaître que notre étude présentait certaines limites qui pourraient avoir influencé les résultats obtenus. Parmi ces limitations, on peut mentionner le fait que seuls trois juges ont évalué l'aisance des participants. Nous aurons dû opter pour un nombre d'évaluateurs plus important comme a été le cas de Derwing et al. (2008) : 33 évaluateurs pour 32 participants et Derwing et al. (2006) : 40 évaluateurs pour 40 participants. Cela aurait permis de réduire le biais potentiel qui pourrait s'introduire dans les évaluations. Une évaluation impliquant un plus grand nombre de juges aurait pu fournir une perspective plus robuste sur l'aisance orale des participants. D'une autre part, Nous avons observé des évaluations très variables, car les scores attribués à un même élève au même moment étaient souvent très différents d'un évaluateur à l'autre. Par exemple, au T1, un même élève a reçu une note de 3 de la part du premier évaluateur, de 5 de la part du deuxième évaluateur et de 4 de la part du troisième. Cela a été observé dans les notes attribuées à plusieurs participants. Cependant, cela ne pose pas de problème, car nous avons constaté que le juge le plus sévère s'est montré, dans la majorité des cas, plus strict que les autres juges. Ainsi, une certaine cohérence apparaît dans les résultats des évaluations. Bien qu'une certaine cohérence soit présente, les écarts dans les scores révèlent des divergences dans l'interprétation des critères d'évaluation. Si les juges attribuent des notes aussi différentes, cela pourrait indiquer un manque de précision ou de clarté dans les critères d'évaluation.

De plus, pour garantir une représentation plus générale par rapport à la population cible, l'échantillon de participants dans notre étude aurait pu être plus important. Nous avons initialement collecté des données auprès de 35 élèves, mais seules les données de 24 élèves ont pu être analysées en raison de l'incomplétude des données (et 23 qui ont été intégrées à l'analyse de corrélation). La plupart des études examinant la relation entre la compétence orale et l'exposition à la langue ont opté pour un nombre de participants plus élevé, telles que Bahrani et Sim (2012; N=60), Bahrani et Tam (2011; N=60), Derwing et al. (2006; N=40, 2008; N=32), De Wilde et al. (2020; N= 780), D'Ydewalle et Van de Poel (1999; N=327) et Freed (1990; N=40).

En outre, la durée pendant laquelle les participants ont rapporté leur exposition à la langue en dehors de la classe aurait pu être plus étendue. Une période d'observation plus longue aurait permis de capturer sur une plus longue période les habitudes d'exposition des adolescents à la langue et leur impact potentiel sur leur aisance orale. Une extension de la période d'observation aurait pu être envisagée, notamment pendant les vacances d'été, période pendant laquelle les élèves disposent d'avantage de temps libre pour pratiquer des activités linguistiques, étant moins occupés par les devoirs et le temps scolaire. Il est à noter que les élèves passent la majorité de leur journée à l'école, de huit heures du matin jusqu'à 18 heures, avec une pause déjeuner entre midi et 14 heures, conformément à l'horaire établi par l'établissement scolaire. Pour évaluer l'impact de l'exposition à la langue en dehors de la classe, une période de suivi de neuf semaines, comparée à d'autres études telles que Bahrani et Tam (2011) avec une durée d'un an, Derwing et al. (2006) avec dix mois, et Derwing et al. (2008) avec deux ans, est nettement inférieure. Ainsi, l'écart significatif entre neuf semaines, dix mois, un an et deux ans pourrait influencer considérablement les données recueillies.

Notre procédure pour la mesure de l'exposition à la langue en dehors de la classe reposait uniquement sur les auto-rapports hebdomadaires des participants, ce qui peut entraîner une certaine imprécision. En effet, les participants peuvent avoir des difficultés à se rappeler de leur exposition à la langue tout au long de la semaine, ce qui peut conduire à des estimations imprécises. De plus, il est possible que les participants surestiment leur exposition à la langue dans le but de paraître plus engagés ou compétents. Ainsi, l'utilisation d'un journal de bord quotidien pourrait être préférable pour noter l'exposition de chaque élève. Cependant, l'utilisation d'un journal de bord quotidien comporte également des limites en ce qui concerne la collecte de données : le fait de fournir un journal de bord à l'élève au début de la collecte et de le récupérer seulement à la fin ne permet pas de contrôler si l'élève remplit réellement le journal

chaque jour comme prévu. De plus, sur une période de collecte étendue sur 12 semaines, le fait de remplir le journal chaque jour peut devenir une charge supplémentaire pour les élèves, déjà occupés par leurs devoirs à la maison, ce qui peut entraîner une perte de motivation pour continuer à participer à l'étude. Les entretiens individuels semi-structurés auraient pu constituer un autre outil précieux dans notre méthodologie de collecte de données. Ils auraient permis aux participants de décrire minutieusement leurs expériences d'exposition à la langue et de partager leurs sentiments à ce sujet.

5.4 Implications futures

En examinant les résultats et les limites de notre étude, il est essentiel d'explorer les retombées pour l'enseignement des langues (5.4.1) et d'envisager leur impact sur les futures recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues (5.4.2). Ces réflexions aideront à orienter les études à venir.

5.4.1 Retombées pour l'enseignement

Nos résultats indiquent que l'exposition à la langue en dehors de la classe ne mène pas nécessairement au développement de l'aisance orale, du moins pas dans le cadre spécifique de notre étude.

Par conséquent, il est conseillé aux enseignants d'adapter leurs approches pédagogiques pour aider les élèves à améliorer leurs compétences orales, notamment leur aisance à s'exprimer. Cela peut inclure l'augmentation du temps dédié à l'expression orale en classe et la création d'opportunités structurées pour pratiquer cet aspect spécifique du langage. Selon Fillion et al. (2021), outre les activités de discussion libre, d'autres méthodes comme la répétition d'énoncés et l'utilisation de formules toutes faites peuvent être bénéfiques pour le développement de l'aisance. Segalowitz (2016) soutient que le développement de l'aisance orale devrait idéalement se faire à travers des activités communicatives qui sollicitent une charge cognitive comparable à celle rencontrée dans les situations réelles où les élèves doivent utiliser leurs compétences orales en dehors de la classe.

Par ailleurs, lors de notre collecte de données et de l'enregistrement des élèves, nous avons observé que certains d'entre eux étaient très stressés. Malgré nos efforts pour les rassurer, plusieurs ont dû interrompre l'enregistrement à plusieurs reprises, exprimant leur inconfort à s'exprimer à l'oral et leur préférence pour l'écriture. Ce problème pourrait être atténué en offrant davantage d'opportunités aux élèves de s'exprimer oralement en classe et en mettant en place des activités et des exercices visant à les encourager à prendre la parole sans crainte de jugement. Nous avons remarqué, aussi que malgré qu'ils

soient classés dans le même niveau scolaire, les élèves qui ont participé à notre étude avaient des niveaux d'aisance orale très différents, et cela a également été montré par les notes reçues de la part les juges (scores varient entre 5,7 et 1,3 sur une échelle de 1 à 6). Les enseignants pourraient également être encouragés à individualiser leur enseignement en tenant compte des besoins et des niveaux de compétence orale de chaque élève.

5.4.2 Pistes pour les études futures

En prenant en considération les limites exposées précédemment, il serait souhaitable pour les recherches à venir d'augmenter la taille de l'échantillon, d'impliquer un nombre plus important de juges dans l'évaluation de l'aisance orale, de prolonger la période d'observation de l'exposition à la langue en dehors de la classe et de varier les outils de collecte des heures d'exposition. Cette démarche permettrait d'obtenir une compréhension plus approfondie et précise de la relation entre ces variables chez les jeunes apprenants de langues secondes ou étrangères. De plus, nos observations basées sur les données que nous avons collectées révèlent que les participants étaient principalement exposés aux ressources numériques pendant leur temps libre. Ainsi, nous encourageons les futures recherches à explorer davantage l'efficacité de ces ressources pour améliorer la compétence orale des apprenants en langue, ainsi que la manière optimale d'exploiter ces ressources pour l'apprentissage des langues.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

À l'origine de cette étude, notre objectif était d'évaluer l'impact de l'exposition à la langue en dehors de la classe sur le développement de l'aisance orale chez les adolescents apprenant le FLE . Les résultats indiquent qu'aucune corrélation significative n'a été observée entre ces deux variables, suggérant que l'aisance orale ne progresse pas nécessairement avec une exposition accrue à la langue en dehors du cadre scolaire. En comparant notre étude à la littérature existante, plusieurs études ont rapporté une association positive entre l'aisance orale et l'exposition à la langue, telles que celles de Bahrani et Tam (2011) ainsi que celles de Derwing et al. (2006, 2008). Cependant, certaines limites de notre recherche, dont la durée limitée du suivi et la taille restreinte de l'échantillon des participants, pourraient expliquer nos résultats qui ne concordent pas avec ceux d'études antérieures.

Nous concluons par des recommandations pratiques basées sur nos résultats, tels que la diversification des méthodes d'exposition : encourager les apprenants à utiliser une variété de médias et d'activités en dehors de la classe, tels que regarder des films, écouter de la musique, ou participer à des échanges linguistiques en ligne. Nous recommandons également aux enseignants d'incorporer davantage d'activités communicatives en classe, en augmentant le temps consacré à des interactions orales entre les étudiants. D'autres types d'activités pourraient également être utiles pour aider les élèves à développer leur aisance, comme la répétition d'énoncés et l'utilisation de formules toutes faites.

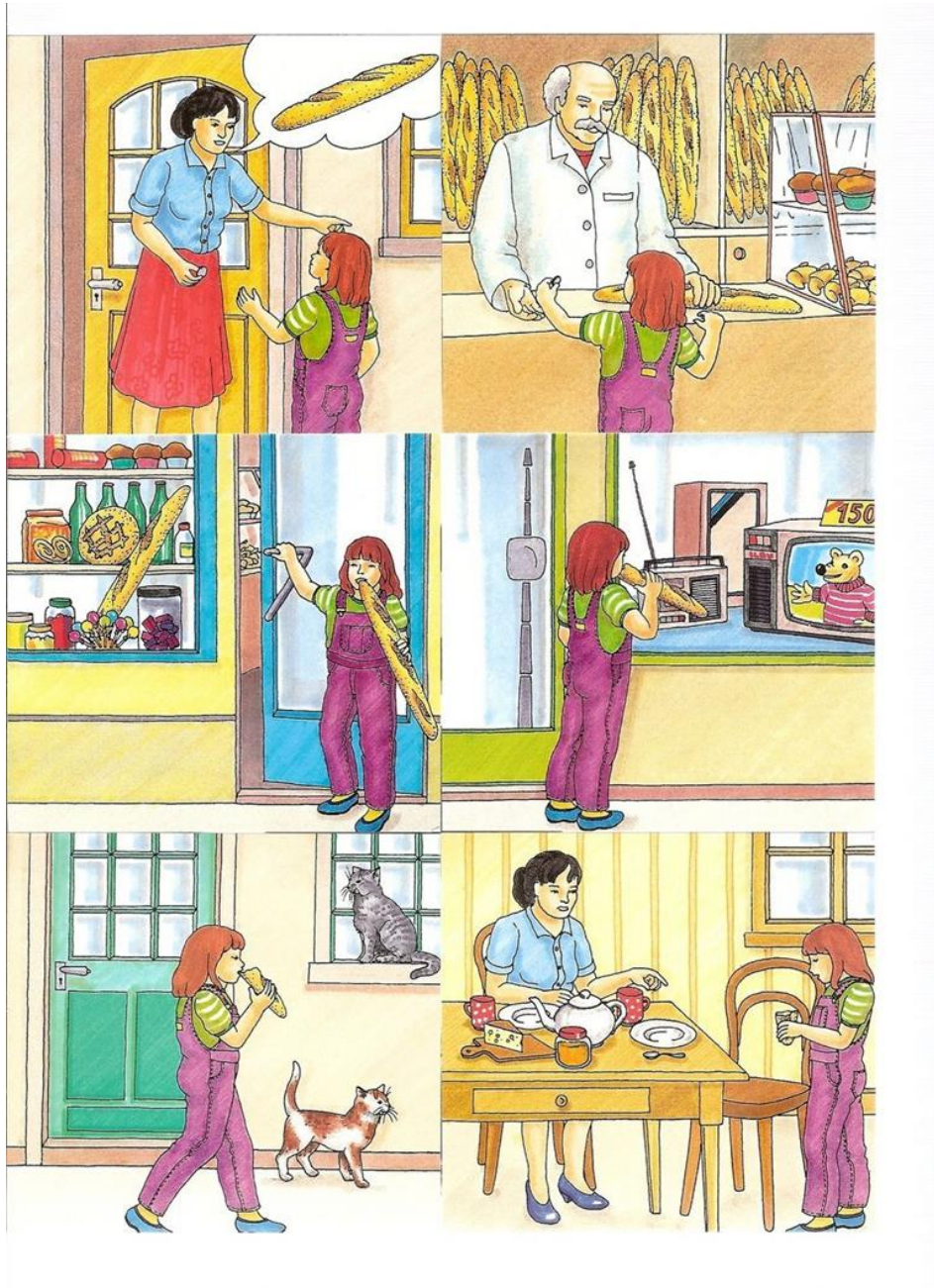
Pour les recherches futures, il est conseillé d'élargir l'échantillon et de prolonger la période du suivi : Répliquer l'étude avec un groupe plus large et sur une période prolongée pour obtenir des données plus robustes sur l'effet à long terme de l'exposition à la langue en dehors de la classe sur l'aisance orale.

En suivant ces recommandations, les enseignants et les chercheurs pourront potentiellement enrichir les stratégies d'enseignement et les programmes visant à améliorer les compétences orales des apprenants de LE.

ANNEXES

ANNEXE A

Histoire Imagée



ANNEXE B

Questionnaire

Le nom et le prénom :

La date :

La semaine dernière, pendant combien d'heures/minutes as-tu réalisé les activités de la liste suivante? Mets un ✓

	Jamais	15 min	30 min	1h	2h	Si autre, indique le temps précis
Regarder la télévision en français sans sous-titres.						
Regarder la télévision avec des sous-titres en français.						
Écouter de la musique en français.						
Lire des livres, des magazines, des bandes dessinées en français.						
Jouer des jeux vidéo en français.						
Regarder YouTube en français.						
Utiliser les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, TikTok...) en français.						
Parler en français.						

As-tu pratiqué d'autres activités pendant lesquelles tu as été exposé à la langue française en dehors de la classe ? Si oui, lesquelles ?	Pour combien de temps ?

ANNEXE C
Calendrier de réalisations

Mars 2023			Avril 2023				Mai 2023					Juin 2023	
13 mars	13 au 20 Semaine 1	20 au 27 Semaine 2	27 au 3 Semaine 3	3 au 10 Semaine 4	10 au 17 Semaine 5	17 au 24 Semaine 6	24 au 1 Semaine 7	1 au 8 Semaine 8	8 au 15 Semaine 9	15 au 22 Semaine 10	22 au 29 Semaine 11	29 au 5 Semaine 12	12 juin
Prise 1 24 enregistrements obtenus	24 Qst obtenus	24 Qst obtenus	24 Qst obtenus	24 Qst obtenus	24 Qst obtenus	24 Qst obtenus	24 Qst obtenus	24 Qst obtenus	24 Qst obtenus	24 Qst Non obtenus	24 Qst Non obtenus	24 Qst Non obtenus	Prise 2 24 enregistrements obtenus

ANNEXE D

Document transmis aux évaluatrices

Qu'est-ce que c'est l'aisance?

- C'est «la facilité et l'automatisme de la parole » (Tavakoli et Hunter, 2018, p.334)
- La capacité de parler rapidement, avec précision et sans hésitation (Zhang, 2009)
- L'absence des pauses, des autocorrections, des répétitions, des faux départs, etc. (Lennon, 1990).

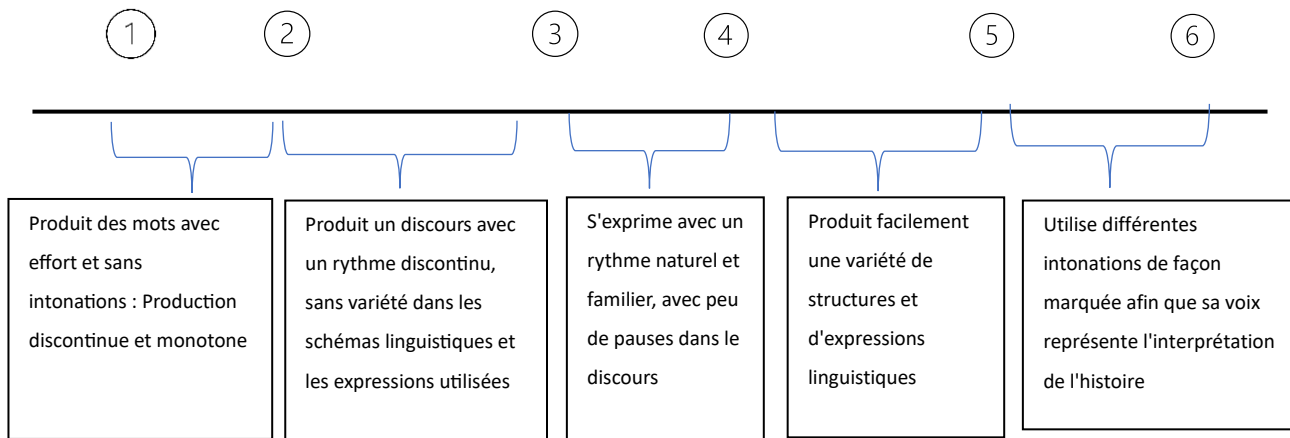
Pour bien évaluer l'aisance

	
• Le discours cohérent et continu • Le débit de parole constant • L'utilisation des connecteurs logiques	• Le discours lent, hésitant et confus • Les pauses vides et les pauses remplies (comme ummm et uhhh) • Les répétitions, Les mots incompréhensibles

- Il ne faut pas prendre en considération le vocabulaire, les fautes de grammaire, l'accent
- Chaque enregistrement dure, à peu près, 20s.
- L'élève qui a rempli plus efficacement le temps qu'un autre est celui qui a réussi à s'exprimer plus pendant la même période.
- Vous trouverez en pièce jointe un enregistrement qui dure 1min intitulé ' RÉCAP' qui vous donnera une impression générale à propos des différents niveaux des participants pour vous aider à bien faire votre jugement dès les premiers passages.

- Vous trouverez, aussi, l'histoire imagée et la consigne qui ont été présentées aux élèves.

Pour mieux comprendre l'échelle d'évaluation



Cette échelle est inspirée de l'organigramme de l'étude de Simard et *al.*, (2023)

Simard, D., Zuniga, M., & Hameau, F. (2023). How do attention-shift and foreign language anxiety interact with objective and subjective measures of fluency? *Language Teaching Research*, (20230126). <https://doi.org/10.1177/13621688221146379>

ANNEXE E

Formulaire transmis aux évaluateurs

enregistrement 1 *

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

enregistrement 2 *

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

enregistrement 3 *

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

enregistrement 4 *

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

enregistrement 5 *

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

enregistrement 6 *

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

enregistrement 7 *

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

RÉFÉRENCES

- Ait-Ali, C. (2014). *Les contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages: le cas des élèves de 4ème et 3ème de l'enseignement agricole* [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II].
- Al Zoubi, S. M. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162.
- Aydoğu, C., et Ercanlar, M. (2017). Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle: Un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Journal of International Social Research*, 10(49), 396-407.
- Bahrani, T., et Tam, S. S. (2011). Technology and language learning: Exposure to TV and radio news and speaking proficiency. *Kritika Kultura*, 17, 144-160.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Bot, K. D. (1992). Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24.
- Brogère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12.
- Chamba, M., et Gavilanes, C. (2018). Authentic audio-visual material in the development of oral fluency in university intermediate English students. *Literatura y Lingüística*, 39.
- Chambers, F. (1997). What do we mean by fluency?. *System*, 25(4), 535-544.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- Diepenbroek, L. G., et Derwing, T. M. (2013). To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development. *TESL Canada Journal*, 30(7), 1-20.
- De Bot, K. (2020). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. Dans Li Wei (dir.), *The Bilingualism Reader* (p. 384-404). Routledge.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., et Thomson, R. I. (2008). A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, 29(3), 359-380.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., et Thomson, R. I. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, 54(4), 655-679.
- Derwing, T. M., Thomson, R. I., et Munro, M. J. (2006). English pronunciation and fluency development in Mandarin and Slavic speakers. *System*, 34(2), 183-193.
- Dewaele, J. M., et Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 355-365.

- De Wilde, V., Brysbaert, M., et Eyckmans, J. (2020). Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 171-185.
- De Wolf, S., Smit, N., et Lowie, W. (2017). Influences of early English language teaching on oral fluency. *ELT Journal*, 71(3), 341-353.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge?: A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 223-236.
- Fayol, M. (2000). Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. *Pratiques*, 105(1), 247-250.
- Fillion, C., Côté, B., Reid, F., Duchemin, M., et Nguyen, T. D. (2021). Le développement de l'aisance à l'oral chez les personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie: propositions d'activités pour la salle de classe. *La Revue de l'AQEFLS*, 34(2).
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière education.
- Freed, B. F. (1990). Language learning in a study abroad context: The effects of interactive and non-interactive out-of-class contact on grammatical achievement and oral proficiency. *Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research*, 459-477.
- Freed, B. F., Segalowitz, N., et Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275-301.
- Gagné, N. (2017). *Aisance à l'oral en langue première, mémoire de travail et mémoire phonologique dans le développement de l'aisance à l'oral en langue seconde chez de jeunes francophones en contexte d'apprentissage intensif de la langue seconde* (Thèse de doctorat, Université Laval).
- Gatbonton, E., et Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 325-353.
- Germain, C., et Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2(5), 7-10.
- Gilmore, A. (2011). "I prefer not text": Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. *Language Learning*, 61(3), 786-819.
- Gorkaltseva, E., Gozhin, A., et Nagel, O. (2015). Enhancing oral fluency as a linguodidactic issue. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 141-147.
- Götz, S. (2013). *Fluency in native and nonnative English speech* (Vol. 53). Société d'édition John Benjamins.

- Hasselgren, A. (2002). Learner corpora and language testing: Small words as markers of learner fluency. Dans Granger, A., Hung, J., et Petch-Tyson, S. (Éds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (p. 143–173). John Benjamins.
- Hilton, H. (2002). Modèles de l'acquisition lexicale en L2: où en sommes-nous?. *La revue du GERAS*, 35-36, 201-217.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Kormos, J. K. J. (2006). Speech production and second language acquisition. *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65-85.
- Larson-Hall, J. (2015). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R* (2e éd.). Routledge.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417.
- LeVasseur, L., et Tardif, M. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Presses Universitaires de France.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking from intention to articulation*. MIT Press.
- Lin, J. (2022). A structural relationship model for L2 oral proficiency, L2 interest, perceived importance of speaking, and out-of-class L2 contact. *Language Teaching Research*.
- Liu, Y. G. (2017). *Caractérisation de la production orale en français L2 de locuteurs natifs du mandarin réalisé au moyen d'une analyse des autoreformulations autoamorçées produites lors d'une narration* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- MacLeod, F., et Larsson, P. (2011). *Exposure to english outside the classroom* [Travail dirigé, Université de Malmö].
- Ministère de l'Éducation Direction Générale du Cycle Préparatoires et de l'Enseignement secondaire. (2006). Programme de français du cycle préparatoire de l'enseignement de base. République Tunisienne. http://www.edunet.tn/ressources/pedagogie/programmes/nouveaux_programme2011/preparatoire/langues/francais_college.pdf
- Mora, J. C., et Valls-Ferrer, M. (2012). Oral fluency, accuracy, and complexity in formal instruction and study abroad learning contexts. *Tesol Quarterly*, 46(4), 610-641.
- Muñoz, C., et Cadierno, T. (2021). How do differences in exposure affect English language learning? A comparison of teenagers in two learning environments. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(2), 185-212.

O'Grady, S. (2019). The impact of pre-task planning on speaking test performance for english-medium university admission. *Language Testing*, 36(4), 505–526.

Organisation internationale du travail (2013). Analyse du système éducatif Tunisien.

Peixin, Q. (2007). De la pratique naît la compétence... Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialisés en français. *Synergies Chine*, (2), 133-138.

Pinget, A.-F., Bosker, H. R., Quené, H., et de Jong, N. H. (2014). Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech. *Language Testing*, 31(3), 349–365.

Préfontaine, Y. (2013). Perceptions of French fluency in second language speech production. *Canadian Modern Language Review*, 69(3), 324-348.

Razmi, M., Pourali, S., et Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544.

Rossiter, M. J. (2009). Perceptions of L2 fluency by native and non-native speakers of English. *Canadian Modern Language Review*, 65(3), 395-412.

Rossiter, M. J., Derwing, T. M., et Jones, V. M. (2008). Is a picture worth a thousand words?. *Tesol Quarterly*, 325-329.

Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manimtim, L. G., et Thomson, R. I. (2010). Oral fluency: The neglected component in the communicative language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 583-606.

Ryu, D. (2013). Play to learn, learn to play: Language learning through gaming culture. *ReCALL*, 25(2), 286-301.

Saito, K. (2015). Experience effects on the development of late second language learners' oral proficiency. *Language Learning*, 65(3), 563-595.

Schmitt-Gevers, H. (1993). La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère. *Mélanges-Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, 21, 129-148.

Schmitt-Gevers, H. (1997). L'aisance orale en langue étrangère: enseignement/acquisition et évaluation. *Mélanges-Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, 23, 155-176.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.

Segalowitz, N., et Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 173-199.

Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* [Thèse de doctorat, Université Laval].

- Silva, H., et Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, 6, 57-68.
- Simard, D., Zuniga, M., et Hameau, F. (2023). How do attention-shift and foreign language anxiety interact with objective and subjective measures of fluency?. *Language Teaching Research*.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Suwarno, P. (2017). The importance of oral performance: what makes a successful proficiency-based foreign language program. *ISLLAC: Journal of Intensive Studies on Language, Literature, Art, and Culture*, 1(1), 1-18.
- Tavakoli, P., et Hunter, A. M. (2018). Is fluency being 'neglected' in the classroom? Teacher understanding of fluency and related classroom practices. *Language Teaching Research*, 22(3), 330-349.
- Temple, B. (1997). Watch your tongue: Issues in translation and cross-cultural research. *Sociology*, 31(3), 607-618.
- Towell, R., Hawkins, R., et Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119.
- Tyne, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel: contextes et enjeux. Dans Adami, H., Leclercq, V. (Éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 23-50). Presses Universitaires du Septentrion.
- Veltcheff, C. (2006). Le français en Tunisie: une langue vivante ou une langue morte?. *Le français aujourd'hui*, 3, 83-92.
- Wood, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence and classroom applications*. A&C Black.
- Yuan, F., et Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied linguistics*, 24(1), 1-27.
- Zhang, S. (2009). The role of input, interaction and output in the development of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(4), 91-100.
- Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues—Regard sur l'état de l'art. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15(1).

