



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG  
UNIVERSITÄT FREIBURG

Mémoire de Master en didactique des langues étrangères  
Option Français langue étrangère  
présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines  
de l'Université de Fribourg (CH)

Maîtriser une conversation grâce aux vidéos *TikTok* :  
l'effet de l'enseignement des expressions préfabriquées sur  
l'aisance orale des apprenant·e·s en FLE

Sous la direction de la Professeure Anita Thomas

Nora Kündig

Originaire de Maur (ZH)

Septembre 2024

## Résumé

Ce mémoire de Master présente une étude expérimentale exploratoire, menée auprès des apprenant·e·s débutant·e·s en français langue étrangère (FLE). L'objectif de cette étude est d'explorer les effets de l'enseignement explicite des séquences préfabriquées à travers des vidéos issues de la plateforme *TikTok*. À cet effet, une intervention de quatre semaines a été réalisée dans un contexte de classe de FLE au niveau de l'école obligatoire avec des élèves d'une 11<sup>e</sup> classe en Suisse alémanique. L'intérêt principal de l'étude réside dans la question de savoir si cet enseignement peut avoir des effets bénéfiques sur l'aisance à l'oral des élèves lors d'interactions informelles en français.

Pour évaluer l'impact de cet enseignement, l'utilisation des séquences préfabriquées a été mesurée et l'aisance des élèves a été analysée sous différents angles : premièrement, l'aisance perçue par des locuteurs·trices natif·ve·s a été évaluée ; deuxièmement, l'aisance énonciative a été mesurée objectivement à travers le débit de parole, le rapport de temps de phonation et la fréquence des réparations par minute ; enfin, les élèves ont auto-évalué leur aisance à l'oral.

Les résultats de notre étude indiquent une augmentation en termes d'utilisation des séquences préfabriquées, ainsi qu'une amélioration de l'aisance perçue par des locuteurs·trices natif·ve·s et l'auto-évaluation. En revanche, l'impact de l'enseignement des séquences préfabriquées sur les mesures objectives de l'aisance énonciative reste incertain. Les mesures objectives de l'aisance énonciative se sont révélées inadaptées au type de données recueillies dans notre étude ; cet aspect nécessite une vérification. Cependant, une corrélation a été identifiée entre l'utilisation des séquences préfabriquées dans des interactions informelles spontanées et l'évaluation subjective de l'aisance, confirmant ainsi leur rôle central dans la maîtrise de la conversation à l'oral.

## Remerciements

J'aimerais exprimer ma profonde gratitude aux personnes sans lesquelles la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement ma directrice de travail, la Professeure Anita Thomas, pour ses encouragements constants, ses conseils avisés, et son soutien, notamment pour la création des graphiques et les questions méthodologiques. Ses séminaires de recherche durant le Master m'ont permis d'acquérir les bases essentielles pour mener cette étude.

Je remercie également Anja Stäbler, l'enseignante qui m'a ouvert les portes de sa classe et qui a accepté de mettre en œuvre la séquence d'enseignement dans le cadre de cette recherche. Son implication a été déterminante pour la réalisation de ce travail.

J'adresse en outre un grand merci aux élèves qui ont participé avec enthousiasme à cette étude. Leur engagement et leur intérêt ont grandement contribué à la réussite de ce projet.

Je souhaite également remercier le Professeur Thomas Studer pour ses précieux conseils concernant la mesure de l'aisance, ainsi qu'à tou-te-s les participant-e-s du colloque de recherche pour leurs idées enrichissantes et leurs suggestions constructives.

Un grand merci également à Feyrouz pour sa relecture attentive et ses conseils judicieux en matière de formulation.

Enfin, je souhaite exprimer ma profonde reconnaissance à mes proches pour leur soutien tout au long de ce travail. Leur présence et leur encouragement ont été une source de motivation précieuse.

# Table des matières

1	Introduction.....	1
1.1	Motivation personnelle .....	1
1.2	Motivation scientifique .....	2
1.3	L'objectif de l'étude.....	4
2	Considérations théoriques.....	5
2.1	L'oral .....	5
2.1.1	Le français parlé .....	5
2.1.2	L'interaction orale.....	6
2.2	L'enseignement et l'apprentissage de l'oral en L2 .....	7
2.2.1	Le processus de la production orale.....	7
2.2.2	La compétence d'interaction en L2 .....	8
2.2.3	Les approches didactiques.....	10
2.3	Les supports d'enseignement .....	11
2.3.1	Les interactions pédagogiques dans les méthodes.....	11
2.3.2	Les interactions authentiques dans l'enseignement.....	11
2.3.3	L'utilisation des réseaux sociaux en classe de L2/LE .....	12
2.4	L'évaluation de l'oral .....	14
2.4.1	La méthode «CAFFA».....	14
2.4.2	L'évaluation de la compétence d'interaction.....	15
2.5	L'aisance à l'oral .....	16
2.5.1	La composante sociale de l'aisance.....	17
2.5.2	L'auto-évaluation de l'aisance .....	18
2.6	Les séquences préfabriquées.....	19
2.6.1	L'origine.....	19
2.6.2	La terminologie .....	21
2.6.3	Les fonctions .....	22
2.6.4	Les catégories.....	24
2.7	L'acquisition du vocabulaire / des SP en classe de L2 .....	25
2.7.1	La taille du vocabulaire .....	25
2.7.2	Le processus d'apprentissage .....	26
2.7.3	Les difficultés d'apprentissage des SP .....	27
2.7.4	L'enseignement des SP .....	28
2.8	Le lien entre les SP et l'aisance .....	30
3	Questions de recherche.....	33

4	Considérations méthodologiques.....	36
4.1	Déroulement de la recherche .....	36
4.2	Les participant·e·s.....	38
4.3	Le manuel <i>Envol</i> .....	39
4.4	La séquence d'enseignement.....	41
4.4.1	Les objectifs.....	42
4.4.2	La sélection des vidéos <i>TikTok</i> .....	42
4.4.3	La conception de la séquence didactique .....	43
4.4.4	Le choix des SP .....	44
4.5	La tâche.....	47
4.6	L'évaluation des données.....	49
4.6.1	La mesure objective de l'aisance énonciative .....	49
4.6.2	La mesure subjective de l'aisance perçue .....	51
4.6.3	Le comptage des SP .....	51
5	Analyse et résultats .....	53
5.1	Le nombre et la diversité des SP .....	53
5.2	L'aisance perçue par des locuteurs·trices natif·ve·s .....	56
5.2.1	Le développement du score total de l'aisance perçue .....	57
5.2.2	Le développement des critères individuels de l'aisance perçue .....	60
5.2.3	Le lien entre les SP et l'aisance perçue .....	61
5.3	L'auto-évaluation des élèves.....	63
5.4	Le développement de l'aisance énonciative.....	65
6	Discussion .....	70
6.1	Réponses aux questions de recherche .....	70
6.1.1	Le nombre et la diversité des SP utilisées .....	70
6.1.2	L'aisance perçue par des locuteurs·trices natif·ve·s .....	71
6.1.3	L'auto-évaluation de l'aisance .....	73
6.1.4	L'aisance énonciative (débit de parole, rapport de temps de phonation, fréquence des réparations).....	73
6.2	Limites et perspectives.....	75
7	Conclusion et implications pédagogiques .....	78
8	Bibliographie .....	80
9	Annexe.....	88

Annexe A : déclaration de consentement .....	88
Annexe B : grille d'auto-évaluation.....	90
Annexe C : grille d'évaluation (locuteurs·trices natif·ve-s).....	91
Annexe D : explications des critères pour les évaluateurs·trices.....	92
Annexe E : planification.....	93
Annexe F : fiches élèves de la séquence d'enseignement .....	101
Annexe G : tâche prétest .....	117
Annexe H : tâche posttest.....	118
Annexe I : transcriptions .....	119
Annexe J : tableaux et graphiques : utilisation des SP.....	128
Annexe K : tableaux et graphiques : aisance perçue par les locuteurs·trices natif·ve-s.....	130
Annexe L : tableaux et graphiques : comparaison « inter-rater ».....	135
Annexe M : tableaux et graphiques : auto-évaluation .....	138
Annexe N : tableaux et graphiques : aisance énonciative.....	141
Déclaration sur l'honneur .....	145

# Index des figures et tableaux

Figure 1 : représentation schématique des processus impliqués dans la production orale (Kuiken et Vedder, 2022, p.329).....	7
Figure 2 : pyramide de l'aisance (Tavakoli & Hunter, 2018, p.343, cité dans : Wright, 2020, p.8) .....	17
Figure 3 : “Subsets of vocabulary of a model speaker of a language L” (Berthele, 2022, p.81).....	26
Figure 4 : ex. « On a congé »(p.65) , « Au téléphone »(Dahinden et al. 2000, p.50).....	40
Figure 5 : ex.: « On joue et on parle » (p.98), « Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui? » (Dahinden et al. 2000, p.51).....	41
Figure 6 : mesures de l'aisance énonciative (Wright, 2020, p.55) .....	50
Figure 7 : nombre d'utilisation des SP utilisées correctement à T1, T2 et par les natifs.....	54
Figure 8 : évaluation de l'aisance perçue : Score total.....	58
Figure 9 : développement de l'aisance perçue.....	59
Figure 10 : corrélation entre nombre de SP et le score total d'aisance perçue.....	62
Figure 11 : comparaison auto-évaluation et hétéro-évaluation de l'aisance .....	64
Figure 12 : corrélation auto-évaluation et hétéro-évaluation.....	64
Figure 13 : le débit de parole .....	66
Figure 14 : rapport de temps de phonation.....	67
Figure 15 : fréquence des réparations .....	68
Figure 16 : évaluation subjective de la fluidité .....	68
Tableau 1 : « Describing linguistic performance in communicative tasks » (Pallotti, 2020, p.86).....	15
Tableau 2 : déroulement de la recherche .....	37
Tableau 3 : participant.e.s.....	39
Tableau 4 : SP utilisées dans la séquence d'enseignement selon catégorisation .....	46
Tableau 5 : pilotage de la tâche avec quatre élèves natifs .....	48
Tableau 6 : nombre d'utilisation des SP .....	54
Tableau 7 : les fréquence des SP utilisées par les élèves et dans l'input.....	56
Tableau 8 : évaluation de l'aisance perçue : score total de chaque élève .....	59
Tableau 9 : score auto-évaluation de l'aisance .....	63

## LISTE DES ABREVIATIONS

CC	Classe de contrôle
CECR	Cadre de référence européen des langues
CI	Classe d'intervention
EFL	English Foreign Language
FLE	Français langue étrangère
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
SP	Séquences préfabriquées
TBL	Task based learning
TBLA	Task based language assessment



# 1 Introduction

Cette introduction expose la motivation personnelle de la chercheuse pour cette étude, la pertinence scientifique de l'étude sur la base des recherches antérieures et l'intérêt de recherche.

## 1.1 Motivation personnelle

Pendant toute ma scolarité, les cours des langues étrangères consistaient en l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire. Après des heures de révision et une solide maîtrise de ces deux éléments, j'étais assez certaine d'avoir une bonne base pour mon semestre Erasmus en France. Néanmoins, mes nouveaux ami·e·s francophones m'ont vite fait comprendre que mon français était un peu « bizarre » et ressemblait à celui d'un livre. En effet, les phrases que je construisais à l'aide de mon savoir lexical et grammatical avaient un caractère artificiel. Par exemple, lorsque j'ai posé la question : « *Est-ce que tu veux venir boire quelque chose avec moi ?* », une simple traduction de ma langue maternelle, les francophones auraient plutôt formulé la question ainsi : « *Ça te dit d'aller boire un verre ?* ». Au fil du temps, j'ai commencé à adopter les formulations des natifs que j'entendais régulièrement. À l'époque, je n'étais pas encore consciente qu'il s'agissait du phénomène des séquences préfabriquées. Ce concept désigne des unités polylexicales (p. ex. Ellis, 2002, 2003; Nattinger et DeCarrico, 1992; Pawley et Syder, 1983; Wray, 2000), qui constituent la manière préférée de s'exprimer par les locuteurs·trices natif·ve·s. Il est basé sur le constat de Pawley et Syders (1983) que malgré les possibilités infinies qu'un système de langue offre, les natifs choisissent un nombre limité d'expressions.

Pour résumer, malgré mes bonnes compétences linguistiques acquises dans le cadre de l'enseignement scolaire, je n'étais pas préparée à l'interaction quotidienne avec des personnes de la communauté cible. Le langage utilisé par les natifs me semblait être une autre langue que celle que j'avais apprise à l'école. Le constat du décalage entre le langage oral enseigné en classe et celui produit par les locuteurs·trices natif·ve·s est également soutenu par la littérature de recherche (Surcouf, 2020 ; Weber, 2006 ; Delahaie, 2009 ; Paternostro, 2014).

Actuellement, le « *Lehrplan 21* » met le développement des compétences communicatives au centre de l'enseignement des langues étrangères. L'objectif pour les élèves du secondaire 1 est le suivant : « Les élèves sont capables d'utiliser des compétences linguistiques pour des actes langagiers dans différentes situations, si possible authentiques » (traduit de : Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2016, para 11). Le plan d'études prévoit donc une préparation aux situations de communication dans la vie réelle. Néanmoins, la question se pose de la réalisation de cet objectif en salle de classe, qui représente un contexte d'apprentissage artificiel offrant peu d'exposition à la langue cible. Comment est-il possible de préparer

les élèves aux interactions dans un tel cadre ? Comment peut-on sensibiliser les élèves au langage authentique en restant compréhensible ? Ces réflexions me préoccupaient en tant qu'enseignante de français langue étrangère (dorénavant FLE) au secondaire 1.

La découverte du phénomène des séquences préfabriquées (dorénavant SP) lors d'un atelier à l'Université de Fribourg donné par Fanny Forsberg en 2023 a été une sorte de révélation pour moi et m'a poussé à mener cette étude afin de déterminer si les SP constituent un moyen prometteur pour atteindre l'objectif de la compétence communicative à l'école obligatoire mis en avant par le plan d'études. Les SP représentent une autre manière de considérer la langue, s'opposant au point de vue analytique qui se compose du lexique et des règles grammaticales. L'enseignement de ces unités polylexicales me semblait une piste potentielle pour familiariser les élèves avec le langage authentique et développer chez eux une compétence communicative. J'ai donc décidé de concevoir une séquence d'enseignement, dans laquelle les élèves apprennent des SP qui les aident à se faire comprendre dans les interactions informelles de tous les jours. Dans le cadre de cette étude, cette séquence d'enseignement est testée et son impact sera évalué.

## 1.2 Motivation scientifique

Vandeweerd & Keijzer (2019) ont examiné le langage préfabriqué dans les manuels de FLE et ont constaté que son apparition dans les dialogues de ces manuels est nettement inférieure à celle observée dans les interactions orales d'un corpus de français L1. De plus, les dialogues des manuels représentent souvent un « écrit oralisé ». Par conséquent, il était nécessaire de trouver un support approprié pour la conception d'une séquence d'enseignement basée sur les SP pour préparer les élèves au mieux aux situations qu'ils pourraient potentiellement rencontrer dans un environnement francophone.

Le corpus est un outil de plus en plus répandu pour immerger les élèves dans un environnement de langue orale authentique et non artificielle (Surcouf, 2020). Comme les corpus ne conviennent pas au niveau langagier des élèves au secondaire 1, l'utilisation d'un réseau social, notamment *TikTok*, a été choisie pour l'enseignement des SP. Ce choix repose sur plusieurs faits. Premièrement, les réseaux sociaux représentent le média principal utilisé par les jeunes, et *TikTok* est actuellement le réseau social le plus répandu parmi eux. Selon les statistiques de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), 80% des jeunes âgés de 11 à 15 ans utilisent *TikTok* quotidiennement ou plusieurs fois par semaine (Delgrande Jordan, M. et al., 2023). Cette ressource, bien intégrée dans le quotidien des élèves, se prête bien à l'enseignement et à l'apprentissage. Deuxièmement, avec sa grande variété de vidéos, *TikTok* est une plateforme multilingue offrant un potentiel élevé pour exposer les apprenant·e·s au langage authentique utilisé par des locuteurs·trices francophones. La possibilité d'accéder à des vidéos authentiques créées par des personnes natives pourrait donc potentiellement soutenir les élèves à développer la

compétence communicative. Troisièmement, selon Cobb (2019), il existe un grand besoin de recherche pour l'utilisation des outils numériques innovants pour l'enseignement des SP.

Pour évaluer l'impact de l'enseignement sur la compétence communicative des élèves, nous nous focalisons sur le critère de l'aisance, désignée comme l'aspect central de la maîtrise de cette compétence par le Cadre Européen commun de référence pour les langues (2018) (désormais CECR). Segalowitz (2010) distingue entre trois perspectives de l'aisance : l'aisance énonciative, qui se réfère à la fluidité d'un énoncé, l'aisance perçue, qui représente les impressions de l'interlocuteur-trice et l'aisance cognitive, qui se rapporte aux processus cognitifs sous-jacents. Dans notre étude, nous visons l'évaluation objective de l'aisance énonciative de et l'évaluation subjective de l'aisance perçue.

Les SP, ayant été pendant longtemps considérées comme phénomène lié à la langue anglaise, ont été principalement étudiées dans un contexte d'anglais langue étrangère (dorénavant EFL). Dans l'enseignement de l'anglais, le rôle central du langage préfabriqué pour le développement de l'aisance est largement reconnu. Kormos (2006), McGuire & Larson-Hall (2017), Suzuki et al. (2022), Tavakoli & Uchiyama (2020) et Wood, (2009, 2010) ont mis en évidence les effets positifs de l'enseignement et l'utilisation des SP sur l'aisance énonciative en EFL. En FLE, une seule étude, menée par Perez-Bettan (2015) a poursuivi cet objectif de recherche. Elle a trouvé des effets positifs sur l'utilisation des SP, mais non sur l'aisance énonciative. Comme les résultats des participant·e·s individuel·le·s étaient très variés, ce lien nécessite encore de la recherche.

Une autre série d'études en EFL s'est intéressée aux effets de l'enseignement sur l'aisance perçue. Boers et al. (2006), McGuire (2009), Garner & Crossley (2018), Kyle & Crossley (2015) et Zhang et al. (2021) ont trouvé des effets positifs et une corrélation forte entre l'aisance perçue et l'utilisation des SP.

À notre connaissance, il n'y a qu'une seule étude en FLE qui s'est focalisée sur les SP dans des interactions informelles. Il s'agit de l'étude d'Arvidsson (2019). Cependant, elle s'est concentrée sur le rôle de la quantité de contact avec la langue cible pour l'acquisition de ces SP et non sur leur impact.

### 1.3 L'objectif de l'étude

À notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée sur l'enseignement des SP à l'école obligatoire. Cette étude vise à combler cette lacune. La validité des résultats du contexte EFL pour l'enseignement du FLE sera vérifiée. La question de recherche qui est au centre de notre travail est la suivante :

**En quoi l'enseignement et l'apprentissage des séquences préfabriquées à l'aide des vidéos *TikTok* influencent-ils :**

- a le nombre et la diversité des SP utilisées ...
- b l'aisance perçue ...
- c l'auto-évaluation de l'aisance ...
- d l'aisance énonciative (débit de parole, rapport de temps de phonation, fréquence des réparations)...

**... dans une tâche d'interaction informelle orale et spontanée ?**

L'objectif de ce mémoire est donc d'évaluer l'impact d'un enseignement des SP de 4 semaines à travers des vidéos *TikTok*, créées par des personnes natives et destinés à des apprenant·e·s de FLE, sur le niveau d'aisance dans une interaction informelle. Il s'agit d'une étude expérimentale exploratoire menée avec des apprenant·e·s de FLE d'une 11ème classe de l'école obligatoire, âgés de 15 à 16 ans, en Suisse alémanique.

## 2 Considérations théoriques

Cette partie présentera les bases théoriques de notre étude : la première partie porte sur l'oral (2.1), soit le « français parlé » et l'interaction orale. La deuxième partie est focalisée sur son apprentissage et son enseignement en L2 (2.2), en abordant le processus de la production orale, la compétence d'interaction et les approches didactiques. La troisième partie fait le point sur les supports d'enseignement (2.3), en comparant les dialogues pédagogiques avec les interactions authentiques et en abordant l'inclusion des réseaux sociaux dans l'enseignement. Les parties suivantes portent sur l'évaluation (2.4) et l'aisance à l'oral (2.5). Enfin, les séquences préfabriquées sont traitées (2.6) avec leur origine, leur définition, leurs fonctions et les catégories. À la suite, l'acquisition du vocabulaire, notamment des SP en L2 (2.7) et des approches d'enseignement pour celles-ci sont abordées. Le chapitre se terminera avec un état des lieux (2.8) reprenant les études antérieures concernant le développement des SP chez les apprenant·e·s et les effets de leur enseignement sur l'utilisation des SP et sur l'aisance.

### 2.1 L'oral

Notre étude se concentre uniquement sur l'enseignement de la modalité orale. Bien que l'importance de l'oral dans l'enseignement des langues étrangère soit largement reconnue dans la littérature de recherche, il occupe toujours une place marginale en pratique (Germain & Netten, 2005). Dans cette section « l'oral » et « l'interaction orale » seront définis.

#### 2.1.1 Le français parlé

Selon Ravazzolo et al. (2015), la manière la plus courante de définir l'oral consiste à l'opposer à l'écrit. De manière générale, l'oral est produit par des éléments sonores et se caractérise par sa spontanéité, des dislocations ou des phrases inachevées, tandis que l'écrit se compose par caractères écrits dans un français normé. Néanmoins, il faut noter qu'il n'y a pas un seul « oral », mais qu'il existe plusieurs types d'oral. Ravazzolo et al. (2015) utilisent également le terme « français parlé » (p.16) pour désigner l'oral. Il est courant de confondre le « français parlé » avec un langage familier. Même si celui-ci n'est pas soumis à des contraintes aussi rigides que l'écrit, certaines formes du « français parlé » n'évoluent guère spontanément et obéissent à un ensemble de règles et de codes qui définissent le genre de la parole. En effet, « le français parlé » englobe des registres très variés. Il faut donc situer l'oral précisément dans la diversité de ses usages. L'oral est marqué par les caractéristiques du sujet et du contexte qui peuvent être absents à l'écrit. En « français parlé » le même message peut être transmis d'une manière très différente selon le contexte, l'interlocuteur ou le moment de la journée. Les échanges oraux varient donc considérablement selon la situation.

Dans ce travail, on s'intéresse au « français parlé » dans des interactions informelles. Le prochain paragraphe décrit le phénomène de l'interaction orale.

### 2.1.2 L'interaction orale

Traverso (1999) décrit l'interaction comme un échange d'informations, qu'il soit intentionnel ou non-intentionnel, dans lequel les personnes impliquées doivent maintenir une attention affective et intellectuelle et collaborer pour atteindre l'objectif de l'interaction. Ainsi, Hilton parle d'une « co-construction sociale et conceptuelle dynamique » (p.13). L'interaction implique le canal auditif avec des éléments verbaux (le texte) et para-verbaux (l'intonation) et le canal visuel avec les mimes (l'expression faciale) et les gestes (communicatifs et extra-communicatifs) (Ravazzolo et al., 2015). Tous ces éléments contribuent à la réussite ou l'échec de la communication. Ils aident à exprimer des états affectifs, à assurer la coordination entre les interlocuteurs, à construire des énoncés et leur interprétation et à remplacer ou accompagner des expressions verbales.

Ravazzolo et al. (2015) décrivent le déroulement d'une interaction en trois étapes : « l'ouverture, le corps et la clôture » (p.49). Ces étapes sont constituées d'un ensemble de « tours de parole » (p.43). Ceux-ci peuvent se composer d'un seul mot (« oui »), d'un syntagme (« le week-end prochain ») ou d'énoncés plus ou moins complexes. Il existe des règles implicites dans la succession des tours de parole, comme le fait qu'il n'y a qu'une seule personne parle à la fois ou que les silences et chevauchements soient minimisés. Ravazzolo et al. (2015) soulignent en outre les différences culturelles de l'interaction : « (...) c'est construire à deux (ou à plusieurs) un échange dans des logiques qui, d'une culture à l'autre, d'une langue à l'autre, au-delà de la différence du matériel linguistique utilisé, peuvent varier considérablement » (p.211).

Le déroulement habituel d'une interaction dans la culture française commence par la salutation qui peut se réaliser de manière verbale (« *bonjour* », « *salut* », « *hello* ») ou non-verbale (se donner la main, se faire la bise) (Traverso, 1999). La façon de se saluer varie en fonction de divers éléments tels que l'âge, le sexe, la familiarité de la relation et la culture. La salutation initiale est souvent suivie d'une « salutation complémentaire » (p.67) qui se réalise sous forme de question relative à l'état ou à la santé (« *comment ça va ?* »). En fonction de la proximité de la relation et du temps disponible, la réponse peut être plus ou moins approfondie. On peut considérer la salutation complémentaire comme un moment crucial qui marque la transition entre la véritable conversation et la salutation. La question « *ça va ?* » offre une première opportunité d'interaction. D'après Kerbrat-Orecchioni (2005), pour donner suite à la question « *ça va ?* », il est courant d'aborder des « thèmes sûrs » (p.243), tels que la météo ou des commentaires concernant l'environnement dans lequel l'interaction se déroule, afin d'éviter les risques ou la perte de face. Le corps d'interaction est constitué d'une série d'échanges qui varient en fonction

du contexte et du type d'interaction (Ravazzolo et al., 2015). La séparation des participant·e·s marque la fin de l'interaction, qui nécessite une préparation à travers des actions de pré-clôture telles que « *Bon, ben* », « *d'accord* », « *bien* ». Ces énoncés permettent de réaliser le tour de parole final sans introduire du nouveau contenu thématique, facilitant ainsi la conclusion de l'interaction.

Lors de l'apprentissage de la L1, la compétence d'interaction se développe tout au long de la vie à travers diverses situations de communication. Étant donné que l'interaction se caractérise par l'improvisation et la vivacité, sa maîtrise représente évidemment une compétence particulièrement exigeante pour les apprenant·e·s.

## 2.2 L'enseignement et l'apprentissage de l'oral en L2

L'apprentissage de la L1 et l'acquisition d'une langue étrangère (LE) ou langue seconde (L2) en contexte scolaire implique les mêmes processus implicites et explicites. Cependant, ils se distinguent par le contexte social et la quantité d'exposition à la langue. Ces facteurs font de l'oral l'un des plus grands défis dans l'enseignement du FLE (Hilton, 2019).

### 2.2.1 Le processus de la production orale

Pour comprendre la complexité de cette compétence, il est essentiel de connaître le modèle de la production orale développé par Levelt (1992).

Les facteurs décisifs pour la réussite de la production orale incluent le savoir linguistique (vocabulaire et grammaire), la prononciation (le son des paroles, l'accentuation et l'intonation), ainsi que les capacités de traitement de la langue. Le modèle le plus répandu pour comprendre ce processus est celui de Levelt (1992) qui a été initialement développé pour les locuteurs·trices monolingues. Néanmoins, il est souvent utilisé pour décrire la production orale en L2. Il se compose des éléments suivants :

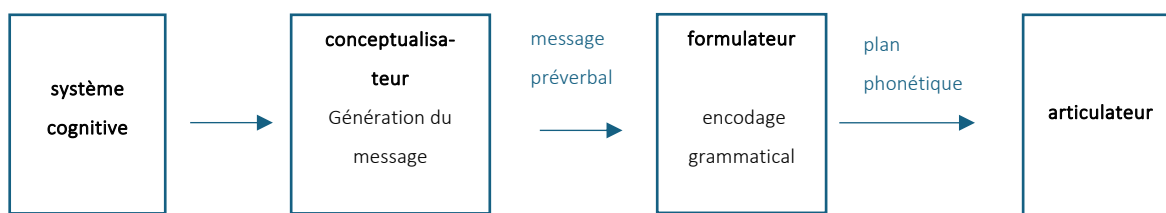


Figure 1 : représentation schématique des processus impliqués dans la production orale (Kuiken et Vedder, 2022, p.329)

Lors de la première phase, les informations pertinentes liées à l'intention communicative sont sélectionnées et organisées dans le système cognitif, où le savoir encyclopédique et verbal est stocké. Dans la deuxième phase, ces informations sont converties d'abord en un message préverbal, puis en un plan phonétique dans le formulateur, en utilisant le savoir phonétique et prosodique. Enfin, l'articulateur

transmet le « plan phonétique » sous forme de discours réel, produit par les mécanismes articulatoires. Tous ces processus sont surveillés par le locuteur, qui révisé ses énoncés au fur et à mesure.

Bien que le processus soit similaire, plusieurs facteurs distinguent la production orale en L1 de celle en L2. Premièrement, le réseau de la L2 dans la mémoire à long terme est moins élaboré. Il contient moins de mots et les procédures sont moins automatisées. En outre, les catégories lexicales et phonologiques de la L1 peuvent perturber le système. Deuxièmement, la charge cognitive lors de la production et de la compréhension est plus élevée, car l'apprenant·e de la L2 doit mobiliser de manière consciente le savoir déclaratif en grammaire et en vocabulaire (Hilton, 2019 ; Kuiken & Vedder, 2022). L'objectif de l'enseignement des SP est de réduire la charge cognitive lors de la production orale. Kormos (2006) a montré que la récupération d'une séquence préfabriquée plutôt que d'un mot isolé diminue la durée du traitement dans le formulateur. Un répertoire plus large de SP permet aux apprenant·e·s de libérer des ressources cognitives pour d'autres processus simultanés lors d'une interaction à l'oral. Ce thème sera approfondi plus loin dans ce travail.

### 2.2.2 La compétence d'interaction en L2

Selon Hilton (2019) « L'interaction verbale (orale ou signée) n'est pas vraiment « une » compétence langagière (...), mais un ensemble complexe d'activités dynamiques en cascade » (p.10). Sandlund & Sanqvist (2019) soulignent également la complexité de la compétence d'interaction. Elles décrivent que son développement signifie « the application of a universal competence, and the context-sensitive deployment of practices in particular settings » (p.360). Même en L1, l'interaction est d'une grande complexité parce qu'elle exige une alternance constante entre le décodage et l'interprétation des messages de l'interlocuteur et la formulation de ses propres idées.

Dans le CECR (Conseil d'Europe, 2001), la compétence d'interaction est décrite de la manière suivante :

*Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. (p.78)*

Effectivement, la compétence d'interaction se distingue des autres compétences langagières par sa temporalité. Il s'agit d'un processus continu et dynamique, où l'apprenant·e doit réaliser en même temps plusieurs tâches, telles que l'expression, la compréhension et l'intégration des interventions des autres (Etienne & David, 2020).



D'après Hilton (2019), la capacité fondamentale de l'interaction n'est pas la production, mais la compréhension de l'oral, car elle constitue la base de tous les apprentissages. Le processus de compréhension orale se compose, comme la production orale, d'une série d'étapes. Tout d'abord, les informations sonores, visuelles et sociales sont perçues et analysées par le cerveau. Puisque les mots à l'oral, en particulier français, ne sont pas isolés, le cerveau doit segmenter le flux de parole pour reconnaître les mots et leur attribuer un sens, lequel est trouvé dans le réseau du mémoire à long terme. En L1, ces processus se déroulent normalement de manière automatique et nécessitent une charge cognitive moins élevée.

Malgré la complexité du développement de la compétence d'interaction, le CECR (Conseil d'Europe, 2001) lui attribue une valeur importante dans l'apprentissage de la L2, déjà aux niveaux débutants. Il fixe les objectifs suivants de la compétence d'interaction pour le niveau A2 qui correspond au niveau des participant·e·s de l'étude présente :

L'élève

- peut communiquer relativement facilement dans des situations structurées et lors de courtes conversations, à condition que l'interlocuteur l'aide si nécessaire.
- peut se débrouiller sans trop d'effort dans des conversations simples et routinières, poser des questions et y répondre, échanger des idées et des informations sur des sujets familiers dans des situations quotidiennes prévisibles.
- peut avoir des conversations de contact très courtes, mais comprend à peine assez pour soutenir la conversation elle-même. (p.79)

Le CECR (2001) insiste également sur la nécessité de disposer d'un répertoire de stratégies cognitives et coopératives. Taguchi (2015) ajoute d'autres connaissances qui sont indispensables pour maîtriser la compétence d'interaction : « (...) le savoir des normes, des conventions sociales et la capacité d'utiliser ces connaissances dans un certain contexte d'interaction » (p.1). Liddicoat et Crozet (2001) rejoignent cette idée en soulignant l'importance de la compétence culturelle et afin de préparer les élèves à la communication en dehors de leur propre contexte culturel et d'éviter des malentendus ou de perdre la face. En somme, la compétence d'interaction exige, en plus des compétences linguistiques, du savoir interculturel et la connaissance des différents registres de langue selon le contexte. Ces compétences ne peuvent être acquises qu'à travers la pratique et un contact extensif avec la L2. Comment est-il donc possible d'atteindre ces objectifs définis par le CECR (2001) en salle de classe avec une exposition limitée à la LC ? Arvidsson & Forsberg (2023) suggèrent qu'il est faisable à l'aide de l'enseignement explicite des SP. Selon la recherche antérieure (p. ex. Ellis, 2002, 2003 ; Nattinger et DeCarrico, 1992; Pawley et Syder, 1983; Wray, 2002), la maîtrise de la compétence d'interaction repose largement sur la connaissance et l'utilisation de ces séquences.

Notre étude vise donc à tester le potentiel de l'enseignement et l'apprentissage des séquences préfabriquées avec des adolescent·e·s afin de mieux gérer une conversation simple entre ami·e·s. Les objectifs spécifiques pour le niveau A2 selon le CECR (2001) dans ce genre d'interactions seront exposés et décrits dans la section 4.5.1.

### 2.2.3 Les approches didactiques

Selon Venturelli (2005) et Caspari & Schädlich (2020), la focalisation dans l'enseignement de l'oral en L2 a évolué pendant les dernières décennies. Avant la percée de l'approche communicative dans les années 70, l'accent était mis sur un langage correct et normé, conformément à l'approche audio-orale. Pour éviter les erreurs, la production orale des apprenant·e·s se limitait à répondre aux questions fermées de l'enseignant·e et aux entraînements au laboratoire de langue. Avec le rejet de cette méthode, les mots « répétition » et « imitations » ont été bannis de l'enseignement des langues. Hilton (2019), cependant, plaide pour l'entraînement de ces compétences : « l'imitation est l'une des capacités sociales spécifiques à notre espèce, et absolument fondamentale pour le développement linguistique » (p.34). Elle souligne que la mobilisation des capacités imitatives favorise l'apprentissage phonologique et prosodique.

De nos jours, une des tâches principales des enseignant·e·s de langue consiste à encourager les élèves à prendre la parole et à communiquer, selon la devise « le premier but, c'est qu'ils parlent » (Fasel Lauzon et al., 2009, p.41). Germain & Netten (2005) adhèrent à cette idée en affirmant qu'« on apprend à parler en... parlant » (p.8). Selon eux, l'enseignement de l'oral est primordial et doit être au centre de l'apprentissage puisqu'ils le considèrent comme la base pour l'acquisition des compétences écrites. Ils perçoivent le développement de la compétence orale comme une discipline pratique qui se distingue nettement du savoir déclaratif de la langue, comme la grammaire ou le vocabulaire. Ils proposent de mettre en place des activités d'interaction où les élèves se concentrent sur le message à transmettre. Selon eux, c'est à travers un réel besoin de communication et des interactions authentiques que les structures langagières deviennent automatiques et que la production orale devient de plus en plus une compétence implicite. La mise en œuvre de cette approche s'avère toutefois plus difficile qu'il n'y paraît. Le développement de la compétence communicative soulève diverses questions : dans quelle variation linguistique les élèves doivent-ils être capable d'agir ? Sous quelle forme de communication ? Comment exposer et mettre en place une communication authentique en classe ? Et surtout : quels supports d'enseignement s'y prêtent ?

## 2.3 Les supports d'enseignement

Ce chapitre décrit d'abord les caractéristiques des interactions pédagogiques habituellement représentées dans les manuels, puis celles des interactions authentiques, et enfin, il présente les possibilités d'intégration des réseaux sociaux dans les cours de langues.

### 2.3.1 Les interactions pédagogiques dans les méthodes

Selon Staub & Weck (2020) l'oralité jouait déjà un rôle central dans les manuels de FLE des années 60 et 70. Cependant, le débit de parole et la mise en scène étaient conçus pour être compréhensibles pour les élèves, ce qui faisait que des éléments naturels de la langue parlée étaient absents.

Une étude de Vandeweerd & Keijzer (2019) a montré que cette tendance persiste dans les manuels de FLE actuels. Ils ont examiné les SP représentées dans les manuels de FLE des niveaux A1 à B1 et ont comparé le nombre moyen d'apparition des SP dans les interactions orales d'un corpus oral de français L1 et dans les dialogues présents dans les manuels. L'étude démontre que le nombre moyen des SP pour 100'000 mots est significativement plus élevé dans le corpus oral comparé au corpus de manuels. Vandeweerd & Keijzer (2019) évoquent également des caractéristiques qui distinguent les dialogues pédagogiques des méthodes des dialogues authentiques. Premièrement, les dialogues sont fondés sur une base écrite, ce qui les éloigne du français parlé spontané. Deuxièmement, l'oral représenté dans les manuels suit une logique d'organisation langagière prédéfinie et respecte strictement les tours de paroles. On n'y trouve guère de dislocations, de reprises, d'hésitations ou d'interruptions, comme c'est le cas dans les interactions spontanées. Troisièmement, le français standard est utilisé comme norme de référence dans ces dialogues et les variations sont évitées. Hilton (2019) parle d'un « langage adulte » (p.32) représenté dans les manuels du niveau débutant.

Puisque les manuels constituent un input important, Vandeweerd & Keijzer (2019) plaident pour une augmentation du langage préfabriqué et l'intégration de davantage de matériel authentique dans les manuels dès le niveau A2. Ravazzolo et al. (2015), soulignent cependant les limites de la pratique d'interactions authentiques en classe, en raison de l'environnement artificiel de la salle de classe. Ils expliquent que ces interactions sont forcément simulées, et donc éloignées d'une situation de communication naturelle.

### 2.3.2 Les interactions authentiques dans l'enseignement

Surcouf (2020, p.241) illustre l'importance de confronter les élèves aux données authentiques avec la métaphore « Apprend-on vraiment à faire du vélo en roulant sur un tricycle ou à nager en pratiquant les mouvements allongés sur la pelouse à côté de la piscine ? ». Selon Hilton (2019), « la véritable composante conceptuelle dans nos classes de langue est celle des contenus et comportements relevant des

groupes culturels qui parlent la langue » (p.36). Elle explique que le travail avec des extraits authentiques permet aux apprenant·e·s de repérer les éléments typiques de la langue parlée.

Ravazzolo et al. (2015) décrivent ces caractéristiques distinctives de la langue orale par rapport à l'écrit. Ils observent la suppression du « e » caduc (« *p'tit* »), l'élision des voyelles (« t'as vu »), la réduction des syllabes (« *ch'ais pas* »), et la chute de consonnes (ils) (« *i's vont pas* »). De plus, ils soulignent les phénomènes morphosyntaxiques typiques de l'oralité, tels que l'absence du « ne » de la négation, l'effacement du pronom « il » (« *ya* »), le pronom « on » au lieu de « nous » et l'emploi des marqueurs discursifs, comme « *bon, ben* », « *voilà* », « *quoi* », « *enfin* ».

Bien que les interactions informelles authentiques répondent largement aux besoins communicatifs des élèves dans la vie réelle, ce genre d'interaction a tendance à être négligé dans l'enseignement par rapport à d'autres interactions plus formelles, comme faire une commande au restaurant. Ce constat pourrait être expliqué par le fait qu'il est difficile de transporter une expérience sociale en activité pédagogique. En outre, il s'agit d'un langage moins normé ou règlementé que le langage qui est habituellement utilisé dans un cadre scolaire.

Récemment, les interactions informelles au quotidien ont trouvé leur place dans l'enseignement du FLE à travers les corpus oraux. La base de données multimédia CLAPI, « Corpus de Langue Parlée en Interaction » (Baldauf-Quilliatre et al., 2016), met à disposition des enregistrements en situation naturelle d'interaction, notamment dans des contextes privés. Les documents audiovisuels se prêtent à l'enseignement de la compétence d'interaction parce qu'ils donnent à l'interaction une représentation plus dynamique, complète et réaliste. En effet, l'observation des indices situationnels et les gestes communicatifs aident les élèves à développer une compétence d'interaction. D'après Surcouf (2020), il est crucial d'intégrer les interactions authentiques dès le niveau A1, en adaptant le traitement au niveau des élèves et en les habituant progressivement aux différents accents et manières de parler.

Cependant, les interactions fournies par CLAPI risquent d'être trop exigeantes au niveau de langue pour les élèves de niveau A2. Pour cette raison, des vidéos contenant les SP les plus fréquentes de CLAPI ont été recherchées sur le réseau social *TikTok*.

### 2.3.3 L'utilisation des réseaux sociaux en classe de L2/LE

Les réseaux sociaux peuvent être définis comme « un grand nombre d'applications et de supports qui rendent possible l'ajout et la création de contenus » (Hamon, p.14). Ils occupent depuis longtemps une place importante dans la vie des élèves adolescent·e·s. Plutôt que de se tourner vers les médias basés sur le texte, les jeunes utilisent aujourd'hui beaucoup plus de services audiovisuels, comme *Snapchat*, *Instagram* ou *TikTok*. Selon Kormos, J., & Préfontaine, Y. (2017) ainsi que Blume (2006) il est crucial

d'intégrer des éléments du cadre de vie des élèves dans l'enseignement afin d'augmenter leur motivation d'apprentissage.

Les réseaux sociaux offrent une opportunité unique de rendre l'apprentissage plus pertinent et engageant pour les élèves. Grâce aux outils numériques, l'expérience de la parole écoutée n'est plus liée à la sphère sociale et physique dans laquelle on se trouve. Les médias, notamment les réseaux sociaux, sont « d'abondants dispensateurs de parole » (Ravazzolo et al., 2015, p.21). Ils permettent ainsi aux élèves d'accéder au langage utilisé par des locuteurs·trices natif·ve·s. Puisque les élèves nécessitent une exposition élevée au langage authentique, Schaumburg & Mischke (2020) recommandent d'intégrer les éléments audiovisuels des réseaux sociaux en classe de langue, pour développer la compétence communicative. Ce contenu permet aux élèves d'observer l'acte langagier dans un contexte spécifique. Néanmoins, l'enseignant·e est obligé·e de faire un choix de contenu accessible, par rapport au niveau des élèves, et correspondant aux objectifs de l'enseignement (Hamon, 2014). Fitria (2023) décrit différentes manières d'utiliser *TikTok* dans l'enseignement des langues. Premièrement, les vidéos peuvent servir de modèle pour pratiquer la prononciation. Deuxièmement, l'enseignant·e peut créer des exercices, où les élèves doivent identifier des éléments linguistiques dans les vidéos. Troisièmement, des projets de création de contenu peuvent être mis en place. Dans ce cadre, les élèves filment et éditent leurs propres vidéos, par exemple pour expliquer l'utilisation de certains mots ou expressions dans la langue cible, en les comparant avec leur L1.

Jusqu'à présent, seulement peu d'études dans le domaine de la didactique des langues étrangères se sont penchées sur la question de savoir comment les plateformes de vidéo numériques, qui n'ont pas été explicitement conçues pour l'apprentissage des langues, peuvent être utilisées à des fins d'apprentissage et d'enseignement des langues.

Kündig (2024) a découvert, dans une étude qualitative à petite échelle, que l'intégration de *TikTok* dans les cours de FLE stimule la motivation et l'engagement des élèves. La Scotte & Tarone (2022) ont étudié les effets d'un « Mirroring Project » sur la compréhension, la prononciation et l'auto-évaluation des élèves, dans une interaction à l'oral. Dans ce projet, qui représente une approche similaire à la nôtre, les élèves ont regardé et imité des vidéos courtes, créées par des natifs. Les résultats ont montré que les élèves ont amélioré leur compréhension et leur prononciation et ont pu augmenter leur confiance en eux, grâce à cette pratique. L'étude de Wu, Yen, Marek (2011), qui a exploré les effets d'appels vidéo avec des natifs, sur la motivation, la confiance en soi et la compétence à l'oral : un effet positif sur les trois a été montré.

À notre connaissance, aucune étude ne s'est focalisée spécifiquement sur l'utilisation des réseaux sociaux pour l'enseignement des SP. Cependant, selon Cobb (2022), il est judicieux de les utiliser à cet

effet, puisque les linguistes ont eux aussi découvert les SP grâce à l'utilisation d'outils numériques. Dans notre étude, des vidéos *TikTok*, sélectionnées par la chercheuse en fonction du niveau de difficulté et du contenu, servent comme modèles pour une interaction authentique. La méthodologie utilisée pour le travail avec ces vidéos est détaillée dans la section 4.4. L'objectif final est de déterminer si l'enseignement et l'apprentissage des SP à travers ce contenu facilite l'aisance à l'oral des élèves. Pour cette raison, l'évaluation de l'oral sera abordée dans le prochain chapitre.

## 2.4 L'évaluation de l'oral

Selon Pallotti (2020), la description détaillée et valide de la performance linguistique est l'un des objectifs principaux de l'évaluation des langues basée sur des tâches (TBLA). Il classe la méthodologie de l'évaluation en deux dimensions principales. La première dimension détermine la focalisation de l'évaluation, qui est soit sur la structure, soit sur la fonction du texte. Avec la structure, ce sont les caractéristiques, telles que le lexique, la grammaire, la phonologie, l'intonation, qui sont placées au centre. Si l'accent est mis sur la fonction, l'impact sur les interlocuteurs·trices est évalué et la production linguistique est considérée dans le contexte de la tâche.

L'autre dimension porte sur la manière dont l'évaluation est effectuée. La première option implique des évaluateurs·trices humain·e-s qui évaluent la production linguistique de manière holistique, selon leurs impressions, structurées au moyen d'une grille d'évaluation. L'autre option consiste à compter des phénomènes spécifiques, ce qui peut être fait de manière automatique ou manuelle.

Kuiken & Vedder (2022) ont proposé une méthode d'évaluation qui est largement utilisée dans les études du domaine de l'acquisition des langues secondes (SLA). Elle sera décrite dans la prochaine section.

### 2.4.1 La méthode «CAFFA»

Pendant longtemps, la recherche s'est exclusivement focalisée sur la dimension linguistique pour tester et évaluer la performance orale en L2. Kuiken et Vedder (2022) résument cette dimension avec l'acronyme « CAF ». La lettre C représente la complexité, qui se réfère principalement à la richesse du système syntactique et lexical. On évalue, par exemple, le degré d'élaboration, la longueur moyenne de la phrase ou le nombre de mots. La lettre A correspond au mot anglais « *accuracy* ». Il s'agit du composant le plus simple de CAF parce qu'il se réfère au degré auquel la performance s'écarte de la norme. Il peut être mesuré par l'impression générale, le nombre de phrases sans fautes ou en se focalisant sur un aspect spécifique. Le troisième composant linguistique est la fluence, qui peut être mesurée par la vitesse, le nombre ou la durée des pauses et les auto-corrrections.

Néanmoins, Kuiken et Vedder (2022) soulignent l'importance de la dimension communicative pour une évaluation adéquate des compétences à l'oral. Cette dimension, également appelée « *functional adequacy* » (FA), n'a été ajoutée que bien plus tard à la dimension « CAF » seulement bien plus tard. Elle a été opérationnalisée par Kuiken & Vedder (2022) par quatre critères : la pragmatique, la cohérence et la cohésion du texte, la compréhensibilité et la réussite de la tâche communicative. Dans le cadre du « task-based learning » (TBL), ils considèrent la « FA » comme une construction liée à la tâche. L'application de ces quatre critères dans l'évaluation de la dimension communicative a fait l'objet d'un bon niveau de concordance entre les évaluateurs. Leur proposition a donc été utilisée dans de nombreuses études (Pallotti, 2020).

Le tableau suivant montre les relations entre les différentes dimensions proposées par Pallotti (2020) et Kuiken et Vedder (2022). Les cellules 1 et 3 montrent l'évaluation subjective et objective de la dimension « CAF », les cellules 2 et 4, celle de la dimension « FA ».

	Structure (« CAF »)	Function (« FA »)
Holistic- subjective	1. Rating scales of accuracy, complexity, fluency and other linguistic aspects.	2. Rating scales of adequacy, appropriateness, effectiveness, etc.
Analytic-objective	3. Measures of CAF, textual connectives, type of pronouns, grammatical processes, etc.	4. Number of correctly applied pre-fabs, other objective measures of successful task completion.

Tableau 1 : « *Describing linguistic performance in communicative tasks* » (Pallotti, 2020, p.86)

Notre étude est une tâche d'interaction, dans laquelle la production orale des élèves est évaluée. La prochaine section décrit les défis de l'évaluation de la compétence d'interaction.

#### 2.4.2 L'évaluation de la compétence d'interaction

Sandlund & Sundqvist (2019) mettent en évidence la complexité de l'évaluation de la compétence d'interaction dans une L2. De nombreuses tentatives ont été faites pour définir et spécifier les comportements pertinents pour l'évaluation de cette compétence. Le fait que l'interaction soit co-construite représente un réel enjeu pour évaluer cette compétence comme un trait indépendant. En général, dans le contexte scolaire, la compétence d'interaction est évaluée dans une tâche d'interaction en binôme. He & Young (1998) affirment que la compétence d'interaction « is not an attribute of an individual participant . . . we cannot say that an individual is interactionally competent; rather we talk of interactional competence as something that is jointly constructed by all participants » (p.7, citée par Sandlund &

Sundqvist, 2019, p.361). Ils suggèrent donc d'attribuer un score commun pour le critère de la compétence d'interaction, afin de reconnaître la nature co-constructive de l'interaction dans un test à l'oral. Lors des tests à l'oral, l'objectif est de réaliser une évaluation de la compétence d'interaction qui soit transférable à d'autres contextes et qui mesure ainsi si cette interaction serait réussie dans la vie réelle. Pour constater un développement de la compétence d'interaction, on peut compter et comparer les scores d'une grille d'évaluation ou analyser l'interaction en se basant sur des caractéristiques linguistiques indiquant une certaine maîtrise. Il faut cependant noter que, dans la réalité, les évaluations dépendent fortement de l'interprétation et de l'application de la grille d'évaluation par les évaluateurs·trices.

Le but de l'évaluation dans cette étude est de déterminer si les élèves communiquent plus aisément dans une interaction après l'intervention sur les SP. Par conséquent, nous nous focalisons sur l'évaluation de l'aisance à l'oral, qui sera définie dans la section suivante.

## 2.5 L'aisance à l'oral

D'après Wright (2020), l'aisance est souvent l'objectif final de tou·te·s les apprenant·e·s d'une langue étrangère puisqu'elle représente le facteur clé pour une communication efficace. Elle est étroitement liée aux compétences générales d'une personne en L2. Pour cette raison, le CECR (2018) considère l'aisance comme un aspect central de l'évaluation de la maîtrise de la compétence communicative. Il définit l'objectif suivant pour l'aisance au niveau A2, qui est celui de nos participant·e·s : « L'élève peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents » (CECR, 2018, p.151).

Lors de l'émergence du terme « aisance », Lennon (1990) a mis en évidence deux perspectives distinctes de celle-ci : une perspective étroite et une perspective large.

La perspective étroite de l'aisance représente l'efficacité de la communication, notamment la vitesse de production d'un énoncé par le processus cognitif avec le savoir linguistique disponible. Dans cette perspective, l'aisance correspond au facteur « fluidité » du concept « CAFFA ». Elle se réfère aux pauses, aux hésitations et d'autres marques de la vitesse.

Dans une perspective plus large, l'aisance est considérée comme la capacité à « être compréhensible pour l'interlocuteur et de réagir de manière appropriée au contexte dans l'interaction » (Wright, 2020, p.3). Elle implique donc également une dimension sociale et elle peut être comprise comme terme de couverture pour la compétence orale. Ces deux perspectives ont pendant longtemps été considérées indépendamment l'une de l'autre, tant dans la recherche que dans la pratique.

Tavakoli & Hunter (2018) ont argumenté contre cette dichotomie proposée par Lennon (1990), en illustrant l'aisance à l'aide d'une pyramide à quatre niveaux, comme le montre la figure suivante.



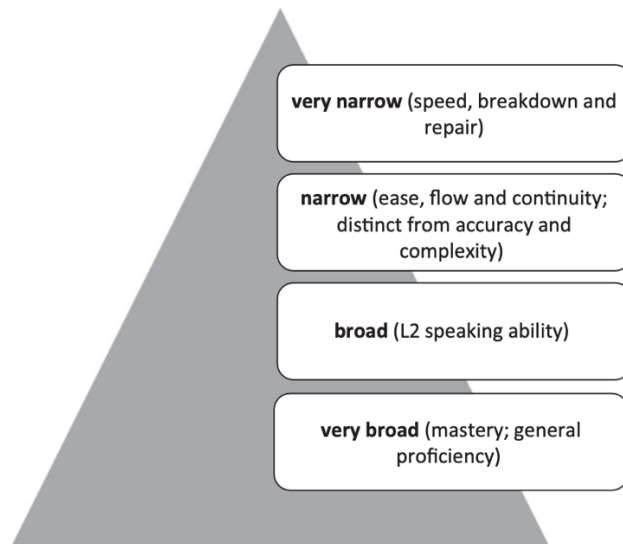


Figure 2 : pyramide de l'aisance (Tavakoli & Hunter, 2018, p.343, cité dans : Wright, 2020, p.8)

Selon Wright (2020), les deux niveaux supérieurs («*very narrow* » et «*narrow* ») sont surtout utilisés dans la recherche, le troisième niveau par des enseignant·e·s et le dernier par des non-spécialistes. Dans ce travail, nous nous basons sur la terminologie proposée par Segalowitz (2010). Il perçoit l'aisance dans l'interaction comme un phénomène dynamique à multiples facettes, composé de facteurs cognitifs qui se développent à travers les expériences sociales de l'interaction. Il appelle la perspective la plus étroite de la pyramide « aisance énonciative ». Celle-ci implique les caractéristiques que l'énoncé présente effectivement et elle est mesurable de manière objective. La perspective la plus large est nommée « aisance perçue » (p.48) par Segalowitz (2010), car elle se focalise sur les « *interferences listeners make about a speakers cognitive fluency based on their perception of the utterance fluency* » (p.48). Avec le terme « aisance cognitive » (p.48), Segalowitz (2010), introduit une troisième perspective pour compléter la conceptualisation de la construction de l'aisance. L'aisance cognitive se réfère à l'aisance qu'un locuteur possède. « *Cognitive fluency is the speakers ability to efficiently mobilise and integrate the underlying cognitive processes responsible for producing utterances with the characteristics they have* » (p.48). La coordination de ces processus doit être réalisée de manière rapide et efficace afin de maintenir le flux de parole.

En résumé, l'aisance cognitive représente l'efficacité de l'opération, l'aisance énonciative décrit des caractéristiques prédéterminées de l'énoncé et l'aisance perçue capte les impressions de l'auditeur sur l'aisance énonciative et cognitive.

### 2.5.1 La composante sociale de l'aisance

Segalowitz (2010) met en avant la composante sociale qui sous-tend l'aisance orale. Il identifie trois aspects sociaux essentiels à l'aisance dans l'interaction : l'adéquation, le naturel et l'identité.

L'adéquation repose sur l'idée de Hymes (1962) selon laquelle la compétence communicative implique une « competence of use » (Segalowitz, 2010, p.110) aussi importante que la compétence de grammaire ou de phonologie. Elle désigne la capacité à s'exprimer en conformité avec les normes sociales et le contexte. Une étude menée par Segalowitz (2010) confirme le lien entre cette compétence sociolinguistique et l'aisance : le manque de compétences sociolinguistiques peut rendre les apprenant-es d'une L2 mal à l'aise en situation de communication, ce qui les décourage et réduit leur aisance à l'oral. La naturalité, quant à elle, permet à l'apprenant-e de mieux exprimer ses intérêts communicatifs personnels.

Le troisième aspect social, crucial pour le développement de l'aisance, est celui de l'identité. Cet aspect fait référence aux croyances et attitudes d'une personne et de sa communauté vis-à-vis de la L2.

Nous considérons le critère de « l'identité », c'est-à-dire le sentiment d'être à l'aise dans une L2, comme central dans le développement de l'aisance. Une étude citée par Segalowitz (2010, p.112) a montré que les participant-es se percevaient comme moins à l'aise en L2 lorsqu'ils ressentaient que leur identité culturelle était menacée. Selon Küster (2020), cette résistance est particulièrement marquée chez les garçons, qui ont du mal à s'appropriier les sons du français, une langue qu'ils perçoivent comme féminine, ce qui crée un conflit avec leur identité. Küster (2020) précise que le développement d'une identité dans une langue étrangère nécessite une certaine maturité psychique.

Comme le sentiment d'aisance peut le plus facilement être évalué par l'élève lui-même, nous avons inclus une auto-évaluation dans notre étude.

### 2.5.2 L'auto-évaluation de l'aisance

L'implication des élèves dans l'évaluation a gagné en importance au cours des dernières décennies, mais elle reste encore peu sollicitée (Verguet, 2022). Cette implication est cruciale, car elle incite l'élève à réfléchir de manière critique sur ses accomplissements et à prendre conscience de son processus d'apprentissage. Verguet (2022) définit l'auto-évaluation comme « un processus par lequel l'élève porte un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis, en tenant compte des résultats et des critères d'évaluation préétablis » (p.9). Il est pertinent de se demander quelle est la différence entre l'auto-évaluation et la confiance en soi. Cette dernière est définie par Macintyre et al. (1998) avec « the overall belief in being able to communicate in the L2 in an adaptive and efficient manner » (p.551). En comparant les deux définitions, on constate que la confiance en soi est un sentiment général, tandis que l'auto-évaluation se réfère à une tâche spécifique réalisée dans le passé. Selon Hocq (2021), la confiance en soi joue un rôle clé dans chaque interaction orale, car le locuteur ou la locutrice risque d'y perdre la face. Dans son étude, Hocq (2021) a mis en évidence un lien fort entre l'auto-évaluation et la confiance en soi : plus les élèves perçoivent leur aisance à l'oral de manière

positive, plus ils se sentent confiants. En outre, plus leur confiance est élevée, moins ils ressentent de l'anxiété à l'idée de participer à des interactions orales.

En résumé, le développement de l'aisance repose sur des dimensions sociales, linguistiques et cognitives, qui peuvent être développées à travers l'acquisition des SP lors du contact avec la LC. Puisque les SP constituent « the main building blocks of fluent connected speech » (p.114), leur connaissance est, selon Segalowitz (2010), étroitement liée à l'aisance.

## 2.6 Les séquences préfabriquées

Cette section cherche à montrer l'origine des SP, à les définir en lien avec leur fonction et à présenter des possibilités de catégorisations.

En général, le préfabriqué est connu par le biais des guides de voyage qui proposent quelques expressions utiles pour se débrouiller dans un pays dont la langue nous est étrangère. Mais Wray (2000) souligne que ce phénomène cache bien plus que cela.

Les SP englobent des expressions qui sont communes et banales pour les locuteurs·trices natif·ve·s, tandis que pour les apprenant·e·s, elles représentent un grand défi, puisqu'ils et elles ne peuvent pas cerner le sens. Ces expressions sont souvent spécifiques à une langue et ne peuvent pas être traduites mot-à-mot d'une langue à une autre. Par conséquent, il n'est pas possible pour les apprenant·e·s de les produire ou comprendre uniquement par le biais de l'apprentissage des mots isolés et de la grammaire. Ce n'est qu'en rencontrant ces expressions, lors de contacts avec la L2, qu'ils peuvent les intégrer dans leur répertoire linguistique (Arvidsson, 2019).

Pendant longtemps, on parlait du constat que le préfabriqué était un phénomène présent uniquement dans la langue anglaise (Forsberg, 2010). Pour cette raison, la recherche des SP s'est longtemps limitée à l'anglais. Erman et Warren (2000) ont mis en évidence que le langage préfabriqué n'est pas un phénomène propre à l'anglais, mais universel et que 52% de la production linguistique des francophones natifs se compose des SP. Et la recherche a finalement commencé à s'établir dans le contexte du français et d'autres langues. On trouve désormais une terminologie française riche pour désigner le phénomène des SP : « l'expression/l'unité polylexicale » (Arvidsson, 2019 ; Cavalla & Legallois, 2021), « les routines conversationnelles » (Klein & Lamiroy, 2011) ou « les énoncés liés » (Marque-Pucheu, 2007).

### 2.6.1 L'origine

Les SP ne sont pas un phénomène récemment découvert dans la didactique des langues étrangères. En effet, Saussure (1916) avait déjà évoqué l'idée de l'apprentissage « en bloc » des unités lexicales usuelles :

« Nous ne parlons pas par signes isolés, mais par groupes de signes, par masses organisées qui sont elles-mêmes des signes. Dans la langue, tout revient à des différences, mais tout revient aussi à des groupements. » (Saussure, 1916, p.177).

Néanmoins, le phénomène n'a pas reçu d'attention à cette époque-là et il a ensuite été mis dans l'ombre par la théorie générativiste de Chomsky (1965). Cette théorie part du constat que les locuteurs·trices possèdent une grammaire universelle innée. Les générativistes ont insisté sur la créativité dans notre capacité langagière en suggérant que « l'apprenant·e est capable de créer un nombre infini d'énoncés avec un nombre limité de règles grammaticales » (Perez-Bettan, 2015, p.19). Il n'est donc guère surprenant que les cours de langue et les méthodes d'enseignement mettent souvent, jusqu'à présent, la grammaire au centre de l'apprentissage.

L'apparition des corpus linguistiques, au cours des années 1970, a apporté un changement dans la perception de la langue et son apprentissage (Forsberg, 2010). À travers l'étude de la langue en usage, Pawley & Syders (1983) ont découvert « the idiom principle » (Cobb, 2019, p.193). Cela implique que les possibilités créatives de la langue ne sont pas exploitées et, en même temps, que peu de séquences présentent une fréquence élevée (Perez-Bettan, 2015). En réaction au générativisme, la grammaire de construction a émergé, mené notamment avec Fillmore (1979), qui a remis en question le principe de créativité absolue de la langue, en considérant que tout est en réalité préfabriqué, dans la langue. Fillmore (1979) a souligné l'importance de « maîtriser les séquences stéréotypées » (p.92) dans l'apprentissage des langues, notamment dans des situations de communication spécifiques. En effet, la linguistique du corpus a confirmé le caractère formulaire de la langue, un aspect longtemps négligé par la grammaire générative de Chomsky (Forsberg, 2010). De plus en plus de linguistes ont alors constaté ce caractère conventionnel de la langue. Nattinger et DeCarrico (1992) ont soutenu le point de vue selon lequel la langue est composée des unités lexicales ou de combinaisons préconstruites disponibles pour une situation donnée, sans avoir à les construire à l'aide des règles grammaticales (Perez-Bettan, 2015). Sinclair (1991) a contribué à cette évolution en confrontant les deux approches opposées. Il a découvert que le « principe of free choice » (p.21) des générativistes et le « idiom principle » (p.21) des constructivistes ne s'excluaient pas mutuellement (Perez-Bettan, 2015). Les locuteurs disposent ainsi d'un répertoire de phrases et de suites de mots préconstruites qu'ils peuvent choisir librement, analyser, et utiliser de manière créative. Cette perspective a ouvert la voie à une nouvelle approche de la langue et de son apprentissage, connue sous le nom d'approche basée sur l'usage (Arvidsson, 2019). Cette approche suggère que l'apprenant·e développe les compétences langagières à travers l'input linguistique issu des interactions sociales, en utilisant des mécanismes d'apprentissage généraux.

## 2.6.2 La terminologie

Pendant longtemps, le phénomène du langage préfabriqué n'a pas eu de définition claire, et divers termes, tels que *chunks*, *collocations*, *fixed expressions* ou *frozen phrases*, sont apparus dans la littérature, pour désigner ce phénomène qui était au centre de l'approche basée sur l'usage. Cette diversité de terminologie a créé des confusions, car il n'existait pas de catégories systématiques et les incompatibilités entre les termes utilisés étaient nombreuses.

En 2000, Wray a proposé une définition qui regroupe la large gamme de phénomènes avec des étiquettes variées :

*A sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated : that is stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (Arvidsson, 2019, p.48 ; Forsberg, 2010, p. 126 ; Smiskova-Gustafsson, 2013, p. 28)*

Cette définition a établi une base pour les recherches ultérieures, mais elle a également entraîné une nouvelle confusion. En raison de sa définition large, de nombreuses études ont utilisé le terme « séquence préfabriquée » pour se référer à différents phénomènes.

Pour clarifier cette terminologie, Myles & Cordier (2017) ont suggéré d'abandonner l'utilisation du terme « séquence préfabriquée » comme terme générique, et de recourir à une terminologie plus précise qui distingue les deux fonctions principales des SP : d'une part la « nativelike selection » (Pawley et Syders, 1983, in : Segalowitz, 2010, p.114), qui fait référence à la fonction des SP en dehors du locuteur, et d'autre part la « nativelike fluency » (Pawley et Syders, 1983, in : Segalowitz, 2010, p.114), qui concerne la fonction des SP à l'intérieur du locuteur (Wray, 2008). Pour la première fonction, Myles & Cordier (2017) proposent le terme « linguistic clusters » (p.12) et pour la deuxième fonction « processing units » (p.12). Étant donné que dans notre étude, les deux fonctions des SP sont impliquées, nous optons cependant pour le terme global « séquence préfabriquée », en nous référant spécifiquement à la définition de Forsberg (2008):

*« une séquence lexicale utilisée de manière conventionnelle pour exprimer une unité sémantique ou une fonction communicative » (p.2)*

Cette définition est choisie, car, avec les termes « conventionnelle » et « fonction communicative », elle paraphrase le mieux les catégories des SP utilisées dans notre étude. Elle permet ainsi de saisir à la fois la nature des SP et leur rôle dans la communication.

### 2.6.3 Les fonctions

Des « linguistic clusters » (Myles & Cordier, 2017, p.12) sont des combinaisons de mots qui sont préférées par les locuteurs·trices natif·ve·s et qui remplissent des fonctions interactionnelles spécifiques. Étant donné que les situations socialement routinières sont également routinières au niveau linguistique (Forsberg, 2010), ces SP jouent un rôle crucial dans la communication, en permettant aux locuteurs·trices de manipuler la situation communicative et de créer un terrain d'entente (Kecskes, 2016). Ainsi, elles facilitent la transmission de leurs intentions communicatives. Plus précisément, les SP externes aident à rendre le discours plus cohérent et à contrôler la communication. Wray (2000) résume cette fonction des SP avec, en général, l'accomplissement d'une seule priorité globale : « The speakers promotion of the self » (p.477). Elle identifie trois sous-types de la fonction interactionnelle. Le premier type est la « manipulation of others » (p.476). Cette fonction est réalisée par exemple à travers des marqueurs de politesse, comme « *s'il te plaît* ». Le deuxième type consiste à « asserting a separate identity » (p.476). Celui-ci implique des tournures de phrases personnelles, telles que « *à mon avis* » pour exprimer un point de vue individuel tout en maintenant une communication fluide. Le troisième type « asserting a group identity » (p.476) signifie que l'utilisation des expressions communes aux locuteurs·trices natif·ve·s peut renforcer le sentiment d'appartenance au groupe chez l'apprenant·e.

Wray (2008) décrit deux critères pour identifier les SP externes (p.12) : Le premier consiste en la fréquence d'occurrence de la séquence dans le discours des locuteurs natifs. Le deuxième concerne la relation entre la fonction communicative de la séquence et son expression linguistique. Par exemple, une séquence comme « *faut qu'on y aille* » est fréquemment utilisée pour annoncer la nécessité de partir.

Les « processing units » (Myles & Cordier, 2017) représentent la deuxième fonction principale des SP. Ils désignent des unités psycholinguistiques pour un locuteur donné. Contrairement aux phrases générées en ligne, les « processing units » sont stockées de manière holistique et peuvent être récupérées plus efficacement que d'autres éléments linguistiques par ce locuteur. Elles facilitent une production orale fluide en augmentant l'efficacité dans le processus de production orale. Grâce à la charge cognitive réduite, elles permettent un enchaînement rapide sans interruptions tout en planifiant la suite du discours. Wray (2000) a également repartitionné cette fonction en différentes sous-catégories : les « processing short-cuts » englobent des phrases standardisées et courtes qui sont souvent employées dans la conversation quotidienne, telles que « *je dois y aller* » ou « *je ne sais pas* ». Les « time-buyers » sont des marqueurs discursifs qui permettent de gagner du temps pendant la conversation, tels que « *bon ben...* » ou « *alors* ».

Il n'est cependant pas évident de savoir si ces unités sont réellement traitées de manière holistique ou si elles sont générées en ligne. Wray (2000) mentionne plusieurs possibilités pour distinguer les

« processing units » des séquences non-préfabriquées chez les natifs. Premièrement, elle suggère que les SP subissent des effets phonologiques, notamment les enfants les prononcent moins clairement, parce qu'ils ne connaissent pas les éléments constitutifs de la séquence. En outre, elle explique que les bilingues font du « code-switching » autour de ces séquences. Myles et Cordier (2017) ont également établi des critères pour leur identification chez les apprenant·e·s. Le premier critère fondamental est celui de l'aisance. Si la séquence n'est pas produite de manière fluente, elle ne peut pas être préfabriquée. Le deuxième critère concerne la formulation de l'énoncé. Si celle-ci dépasse la compétence grammaticale de l'apprenant·e, il s'agit d'une « processing unit », qui est décrite comme un « îlot de correction dans un océan d'erreurs » (Wokusch, 2005, p.25).

Plusieurs études (Underwood et al., 2004 ; Kormos, 2006 ; Siyanova-Chanturia et al., 2011) ont examiné le traitement des SP par les locuteurs·trices natif·ve·s et les apprenant·e·s L2 pour déterminer si ces dernier·ère·s bénéficient d'un avantage dans le processus de la production orale. Underwood et al. (2004), utilisant la méthode du « eye tracking », ont montré que, dans les deux groupes, le dernier mot d'une SP est focalisé plus longtemps, ce qui suggère que les SP sont traitées plus rapidement par les locuteurs·trices natif·ve·s et les apprenant·e·s L2. Kormos (2006) a également trouvé un avantage de traitement lors de la récupération du lexique au stade de la formulation (Levelt, 1992) chez des apprenant·e·s disposant d'un large répertoire de SP, en comparaison avec celles et ceux ayant un répertoire plus restreint. Ces personnes étaient plus susceptibles de montrer des hésitations ou de faire des pauses au milieu d'un énoncé. En revanche, une étude similaire menée par Siyanova-Chanturia et al. (2011) n'a révélé un avantage de traitement que pour locuteurs·trices natif·ve·s, sans effet significatif pour les apprenant·e·s de L2. Les résultats de ces études indiquent que les apprenant·e·s de L2 bénéficient davantage de SP courantes et transparentes. Par conséquent, Myles et Cordier (2017, p.14) recommandent de privilégier l'enseignement de SP pertinentes et adaptées au contexte des apprenant·e·s L2, plutôt que de se concentrer sur des SP complexes et peu familières.

La distinction entre les fonctions des « linguistic clusters » et celles des « processing units » n'est pas toujours claire, car elles ne semblent pas nécessairement complémentaires. Toute SP peut offrir un avantage dans la production orale, mais la fonction socio-interactionnelle semble seulement s'appliquer à un sous-ensemble des SP. Wray (2000) propose l'explication suivante quant aux motivations derrière ces deux fonctions. Si une personne utilise une SP pour réduire la charge cognitive, son but est de produire un message fluide sans interruptions, ce qui correspond à une « processing unit » (Myles & Cordier, 2017). En revanche, si la SP est utilisée à des fins socio-interactionnelles, l'impact de l'énoncé sur la personne qui écoute, est décisif. Le succès des « linguistic clusters », est alors mesuré à la réaction de l'interlocuteur·trice. En résumé, la fonction liée à l'efficacité de la production orale vise à simplifier le

processus pour le locuteur·trice, la fonction socio-interactionnelle vise à faciliter la communication pour l'interlocuteur·trice.

Si la terminologie dans la littérature est variée, la création de catégories pour classer les différents types des SP l'est tout autant.

#### 2.6.4 Les catégories

Il existe des tentatives de classification des SP selon des catégories linguistiques, pragmatiques, communicatives ou fonctionnelles. Arvidsson (2019) propose une classification basée sur leur degré d'abstraction et de complexité dans l'approche basée sur l'usage. Elle distingue trois types de constructions : des « constructions concrètes » (p.11) (par exemple « *ça roule* »), « semi-schématisées » (p.11) (comme « *ni... ni* ») et des « entièrement schématisées » (p.11) (par exemple *sujet + verbes + complément d'objet direct + complément d'objet second*). De plus, elle distingue entre des constructions simples (comme « *stylé* ») ou complexes (telles que « *ça va être génial* », « *on se tient au courant* », « *si tu veux* »).

Forsberg (2010) préfère la classification de Erman et Warren (2000), qui est largement acceptée dans la littérature sur les SP. Cette classification prend en compte les différentes catégories linguistiques : les séquences lexicales, grammaticales et discursives (p.35).

Les séquences lexicales contiennent au moins un mot avec une référence extralinguistique qui désigne une action (« *j'ai rencontré un mec* »), un état (« *j'ai peur de* ») ou un objet (« *la pomme de terre* »). Les séquences grammaticales, en revanche, n'ont pas de référence extralinguistique, mais elles servent de quantificateurs (« *un petit peu* ») ou de déterminants (« *une sorte de* »). Ces séquences sont figées et il n'est pas possible de remplacer leurs composants par d'autres éléments. Toutefois, elles ne représentent pas l'intégralité du répertoire grammatical d'une langue, car certaines structures grammaticales sont incluses dans la catégorie suivante : les séquences discursives. Cette catégorie comprend des séquences qui structurent le discours, comme les connecteurs (« *du coup...* »), ou qui fonctionnent comme régulateurs de l'interaction, tels que les marqueurs discursifs (« *bon, ben...* »). Dans notre étude, nous nous intéressons principalement aux SP utilisées dans des interactions informelles, ce qui implique principalement les séquences discursives. Il n'y a aucune séquence grammaticale et seulement peu de séquences lexicales. Pour catégoriser les séquences discursives, nous nous appuyons sur la proposition de catégorisation par Tutin (2019, p.6) qui traite également les SP dans des interactions. Elle divise les séquences discursives en quatre grands groupes. La catégorie métadiscursive regroupe des séquences qui peuvent en théorie être omises sans altérer le sens de la phrase. Cette catégorie se subdivise en deux sous-types : des phrases métalinguistiques, utilisées pour reformuler ou faire des approximations (« *bon ben* »), et des phrases conatives, qui servent à capter l'attention de l'interlocuteur (« *t'sais pas ...* »). Les phrases réactives représentent le deuxième grand groupe. Elles sont utilisées dans l'interaction pour



répondre à un stimulus. Elles se présentent soit comme énoncés évaluatifs pour exprimer des émotions, comme la joie, le regret ou un autre sentiment (« *j'ai hâte* »), soit comme des énoncés interactionnels pour montrer un accord, une approbation ou un refus (« *J'veux bien* »). Ces derniers constituent des actes langagiers ordinaires dans une interaction. Aux phrases réactives, elle oppose les pragmatèmes. Ces séquences sont plus ritualisées et dépendent fortement du contexte social spécifique. Tutin (2019) les associe à la salutation ou à la politesse (« *ça va ?* »). Pour notre étude, nous ajoutons une troisième sous-catégorie aux pragmatèmes ; des phrases ritualisées pour faire une proposition (« *si tu veux* »). Le dernier groupe proposé par Tutin (2019) se compose des phrases situationnelles. Cette catégorie inclut des phrases assertives préfabriquées qui se réfèrent à une situation spécifique (« *Ya du monde* »). Les catégories sont illustrées avec les SP utilisées dans l'intervention de notre étude dans la section 4.4.4 de ce travail.

## 2.7 L'acquisition du vocabulaire / des SP en classe de L2

Lors de l'intervention, les élèves doivent mémoriser une vingtaine de SP par semaine. Pour cette raison, la taille du vocabulaire d'un apprenant·e et le processus de l'acquisition du vocabulaire sont décrits dans les paragraphes suivants. Ensuite, les défis pour l'apprentissage des SP et des démarches possibles pour leur enseignement sont présentés.

### 2.7.1 La taille du vocabulaire

La recherche a depuis longtemps établi une corrélation entre les connaissances lexicales et les compétences communicatives, scolaires et métalinguistiques (Hilton, 2019). Selon Berthele (2022), on distingue plusieurs catégories pour déterminer la taille du vocabulaire d'une personne. Premièrement, le vocabulaire peut être soit réceptif soit productif. Le vocabulaire productif désigne les mots que l'apprenant·e utilise activement, tandis que le vocabulaire réceptif correspond aux mots dont il ou elle comprend le sens, même sans les utiliser activement.

Au sein de ces deux catégories, on distingue également entre le vocabulaire potentiel et observé. Le vocabulaire potentiel fait référence au vocabulaire qui, sur la base des connaissances linguistiques, pourraient potentiellement être compris ou produit par un·e apprenant·e. Le graphique suivant illustre ces catégories.

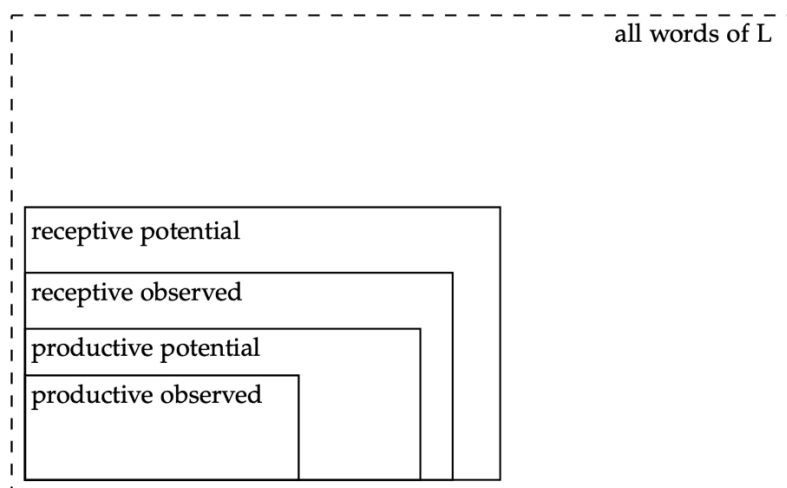


Figure 3 : “Subsets of vocabulary of a model speaker of a language L” (Berthele, 2022, p.81)

En 1956, Schonell et al. ont constaté que 2 000 familles de mots suffisaient à couvrir environ 99 % des interactions orales quotidiennes (Adolphs & Schmitt, 2004). Pour vérifier cette observation, ils ont étudié différents contextes d’interaction afin de déterminer si la fréquence variait en fonction du contexte. Ils ont découvert qu’une interaction informelle entre ami·e·s nécessitait une plus grande diversité lexicale qu’une interaction professionnelle ou transactionnelle. Selon Hilton (2019) un·e apprenant·e de niveau A2 possède un lexique réceptif d’environ 2000 mots (p.25).

### 2.7.2 Le processus d’apprentissage

En L1, le vocabulaire est appris directement en lien avec l’expérience de l’enfant. L’utilisation des mots dans différents contextes permet à l’enfant d’établir un réseau sémantique croissant qui est reparti en différentes catégories. Lors de l’apprentissage du vocabulaire en L2, ce système sera utilisé et doit à un moment donné être restructuré parce que les systèmes de langue ne s’avèrent pas compatibles.

L’identification des méthodes efficaces pour l’apprentissage du vocabulaire est un sujet controversé dans la didactique des langues. Selon Pellicer-Sanchez & Boers (2019) la recherche répartit les méthodes en deux catégories principales : « *intentional learning* » et « *incidental learning* » (p.153). Lors du « *incidental learning* », l’apprentissage du vocabulaire émerge d’une activité de communication, du visionnage d’un film ou d’une lecture extensive sans intention particulière. En revanche, « *intentional learning* » implique un effort conscient pour mémoriser et consolider le nouveau vocabulaire. Les deux approches ne s’excluent pas mutuellement, mais sont plutôt considérées comme complémentaires. Ainsi, Pellicer-Sanchez et Boers (2019) parlent également de l’apprentissage « semi-incidental » qui met l’accent sur le « *noticing* ». Dans cette approche, les apprenant·e·s sont guidé·e·s à diriger leur attention sur les lexiques à apprendre dans l’input.

Plusieurs études se sont penchées sur les effets de ces deux différentes approches en anglais L2, dans un contexte scolaire. Webb et al. (2013) et Pellicer-Sanchez (2017) ont pu démontrer qu’il est possible

d'apprendre des SP, simplement en lisant une histoire, sans recours à un enseignement explicite. Des résultats similaires ont été observés dans l'étude de Puimège & Peters (2020), qui ont examiné l'apprentissage implicite des SP chez des étudiant·e·s universitaires à travers le visionnage d'un documentaire sans sous-titres. Néanmoins, Boers & Webb (2017) ont noté que le nombre de SP acquis était plus élevé lorsque ces derniers étaient mis en évidence. Ces résultats suggèrent qu'il est plus efficace de mettre en évidence les SP par une manipulation graphique, ce qui optimise leur apprentissage.

D'après Hilton (2019), le processus d'acquisition lexicale en L2 devrait se dérouler de manière similaire à celui en L1 : initialement, il y a une phase explicite entre la forme phonologique et le sens du mot. Dans cette phase, la technique des mémo-cartes s'est avérée efficace, mais elle ne représente que le début du processus de mémorisation. La prochaine phase comprend l'exposition fréquente et la production active du nouveau mot dans différents contextes. Cela permet de calibrer le réseau sémantique de la L2. À ce stade, la lecture extensive montre des effets bénéfiques.

Hilton (2019) souligne l'importance d'adapter la technique d'apprentissage ou d'enseignement aux différents types de mots. Pour le lexique concret, elle préconise une approche directe, où la nouvelle forme est directement associée à l'objet, l'action ou l'image. Pour l'apprentissage des mots abstraits, comme les SP, elle recommande de travailler avec la traduction en L1. Hilton insiste en outre sur la nécessité d'apprendre la forme phonologique de chaque mot, car elle est indispensable à une bonne mémorisation du mot. Enfin, elle préconise l'utilisation des outils numériques pour l'apprentissage du lexique, car ces outils se prêtent à l'apprentissage autonome et à des activités ludiques.

### 2.7.3 Les difficultés d'apprentissage des SP

Selon Arvidsson (2019), les SP aident les apprenant·e·s à se rapprocher des habitudes linguistiques des locuteurs·trices natif·ve·s. Bien que l'objectif de l'apprentissage des SP ne soit pas d'atteindre une norme native, il reste important pour les apprenant·e·s d'acquérir cette compétence, car « la communication interpersonnelle repose en large partie sur une telle idiomaticité » (Arvidsson, 2019, p.17) (cf. Nattinger et DeCarrico, 1992 ; Pawley et Syder, 1983 ; Szudarski, 2017 ; Pellicer-Sanchez & Boers, 2019). La difficulté de l'acquisition des SP pour les apprenant·e·s en classe de L2 est largement reconnue (Wray, 2000 ; Laufer et Waldman, 2011 ; Siyanova-Chanturia & Pellicer-Sánchez, 2019 ; Arvidsson & Forsberg, 2023). Plusieurs raisons expliquent pourquoi l'acquisition des SP représente un défi (Wray, 2000). Premièrement, selon l'approche basée sur l'usage (Ellis, 2002), l'acquisition des SP conditionne une fréquence élevée d'exposition à la LC. Comme les élèves sont rarement confrontés au français en dehors du cours, il leur est difficile de savoir quels énoncés sont fréquemment utilisés par les locuteurs·trices natif·ve·s. Deuxièmement, même s'ils sont en contact avec locuteurs·trices natif·ve·s, les SP sont

souvent omises dans les interactions avec des apprenant·e·s. Il est évident que l'input sans interaction ne suffit pas pour l'acquisition d'une langue (Wray, 2000).

McGuire (2009) soulève un troisième élément qui peut rendre l'apprentissage des SP difficile : les changements phonologiques chez les locuteurs·trices natif·ve·s qui caractérisent les SP, comme les réductions (par exemple « *ch'ais pas* »). Ces changements se produisent plus souvent dans les SP que dans d'autres parties de la langue. Les élèves, qui ont appris la langue à travers le vocabulaire et la grammaire, ont tendance à traiter l'input de manière analytique en essayant de détecter les mots simples, ce qui les empêche de reconnaître les mots lorsqu'ils sont prononcés de manière réduite. En revanche, l'enfant natif associe le son de la SP à sa fonction.

Enfin, la LC est souvent constituée d'expressions idiomatiques spécifiques qui ne se traduisent pas facilement et qui ne peuvent pas simplement être créées en utilisant les règles grammaticales (Arvidsson & Forsberg, 2024).

DeCock (2004) a étudié l'utilisation du langage préfabriqué chez les apprenant·e·s avancé·e·s en EFL, en comparaison avec des locuteurs·trices natif·ve·s. Elle a découvert que les premiers utilisent moins de SP interactionnelles, notamment moins de marqueurs discursifs, comme « *well* », « *kind of* ». Une étude influente en FLE, menée par Forsberg (2010), a suivi une démarche similaire. Les résultats ont indiqué que l'utilisation des SP par les apprenant·e·s est souvent influencé·e·s par leur L1, se manifestant par une sur- ou une sous-utilisation, ou un emploi inadéquat des SP. Arvidsson (2019) s'est penchée sur le développement de l'idiomaticité chez les apprenant·e·s en FLE lors d'un séjour linguistique. Elle a étudié le rôle de la quantité de l'exposition, du réseau social et du type de contact avec la LC dans l'apprentissage des expressions idiomatiques utilisées dans les interactions informelles. Les résultats montrent que la quantité du contact avec la LC pendant le séjour ne permet pas de prédire le développement de l'idiomaticité. En revanche, elle a pu voir que le maintien d'un réseau social en LC facilite l'apprentissage des SP.

#### 2.7.4 L'enseignement des SP

En tant qu'enseignant·e, il est essentiel de prendre conscience des difficultés liées à l'acquisition des SP et de sensibiliser les apprenant·e·s à l'occurrence élevée des SP dans la langue parlée, ainsi qu'aux changements phonologiques qui les accompagnent, en les exposant suffisamment au langage authentique. Chanfrault-Duchet (2005) désigne l'approche didactique qui met l'accent sur l'enseignement des SP comme une « approche lexico-syntagmatique » (p.11). Cette approche décloisonne l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, en considérant les SP comme des unités lexicales directement stockées en bloc, sans que l'apprenant·e soit pleinement conscient·e de ses composantes. Elle met donc l'accent sur le processus de la mémorisation et de la combinaison des SP. Arvidsson & Forsberg (2023) se

prononcent également pour l'approche de la « la répétition dynamique » (p.5) qui consiste en l'imitation de la production orale des locuteurs·trices natif·ve·s.

On pourrait estimer que cela représente une reprise de l'approche behavioriste. Cependant, Chanfrault-Duchet (2005) et Arvidsson & Forsberg (2023) soulignent qu'il s'agit de bien plus que la simple reproduction des SP entendues. À travers l'observation et l'expérimentation des variations des SP, les apprenant·e·s développent une compétence grammaticale. Selon Nattinger & DeCarrico (1992), les connaissances linguistiques proviennent de l'expérience et plutôt que de l'application des règles grammaticales. Willis (1990), Nattinger & DeCarrico (1992) et Lewis (1993) insistent tous sur l'encouragement des apprenant·e·s à analyser les SP afin de faciliter le développement des compétences langagières.

Fillmore (1976) et Bolander (1989) vont jusqu'à dire que l'analyse des SP devient presque un processus automatique à partir d'un certain point : « when the number of prefabs stored in memory is large enough, syntactic rules are derived als help for the memory to economize and rationalize processing » (Wray, 2000, p.470). Néanmoins, jusqu'à présent, il n'existe pas encore de consensus sur la relation entre les connaissances déclaratives et procédurales, ou entre les processus conscients et inconscients, lors de l'apprentissage des SP d'une L2.

Nattinger et DeCarrico (1992) recommandent de débiter par l'enseignement des SP fréquentes et ayant des fonctions interactionnelles utiles pour le public cible. Ils proposent une approche progressive où les SP sont d'abord répétées dans des routines fixes, ce qui aide à développer la confiance en soi et la fluence. Ensuite, ces SP sont utilisées dans des situations ou des contextes légèrement plus libres et variés, permettant aux apprenant·e·s de constater comment ils peuvent adapter les SP et remplacer certaines composantes. Finalement, la variation des situations de communication est augmentée pour permettre aux apprenant·e·s d'analyser et d'alterner davantage les SP.

D'après Arvidsson & Forsberg (2023, p.7) les trois techniques qui se sont révélées particulièrement efficaces sont : la manipulation graphique, l'élaboration sémantico-formelle et la comparaison interlinguistique. La première technique consiste à mettre en évidence les SP pour qu'elles soient remarquées par les élèves. La deuxième technique implique une approche où les élèves sont d'abord exposés à une interaction orale authentique contenant des SP, puis réalisent des exercices à trous, à partir de la transcription de cette interaction. La dernière technique consiste à comparer les SP avec leurs équivalents en L1. Cette technique est également approuvée par Laufer & Girsai (2008) et Hilton (2019).

Ces suggestions didactiques pour l'apprentissage et l'enseignement des SP ont été impliquées dans la conception de la séquence d'enseignement de notre étude, présentée dans la section 4.4.2. Dans la section suivante, les connaissances issues des recherches précédentes concernant l'enseignement des SP et son lien avec l'aisance à l'oral seront présentées.

## 2.8 Le lien entre les SP et l'aisance

Cette section propose une vue d'ensemble des études qui se sont intéressées aux effets de l'enseignement implicite ou explicite des SP, en commençant par celles qui se sont concentrées sur l'impact des SP sur l'aisance énonciative, puis celles qui ont mesuré les effets sur l'aisance perçue. Cette revue se concentrera exclusivement sur les études s'intéressant aux compétences orales. Sur cette base, nous déterminerons les besoins de recherche afin de justifier la nécessité de la présente étude.

Le phénomène du langage préfabriqué a pendant longtemps été considéré comme spécifique à l'anglais, ce qui a conduit à une recherche plus abondante dans le contexte EFL. En revanche, les études sur l'enseignement et l'apprentissage des SP dans le contexte FLE restent peu nombreuses.

De nombreuses études (McGuire & Larson-Hall, 2017; Suzuki et al., 2022; Tavakoli et Uchihara, 2020; Wood, 2009, 2010) ont mis en évidence les effets positifs de l'enseignement et l'utilisation des SP sur l'aisance énonciative en EFL. Une étude des cas (N = 1), menée par Wood (2009), dans un contexte EFL au Canada, a montré un effet positif de l'enseignement des SP sur l'utilisation des SP par l'apprenant et sur son aisance énonciative. Des résultats similaires ont été obtenus lors d'une étude ultérieure réalisée par Wood (2010), cette fois avec un échantillon plus large (N = 11) et sur une période plus longue. McGuire & Larson-Hall (2017) ont répliqué l'étude de Wood (2009) dans un contexte universitaire aux États-Unis. Ils ont comparé les effets d'un enseignement explicite sur SP, à travers des vidéos de conversations authentiques entre des locuteurs·trices natif·ve·s avec un enseignement du vocabulaire et de la grammaire autour du même sujet. Ils ont constaté que l'enseignement des SP avait un impact plus important sur le développement de l'utilisation des SP et l'aisance énonciative des participant·e·s.

Tavakoli et Uchihara (2020) ont mené la première étude systématique visant à mesurer le lien entre l'utilisation des SP et tous les trois aspects de l'aisance énonciative, à différents niveaux de compétences dans un contexte universitaire britannique. Ils ont rapporté qu'une plus grande utilisation des SP dans un monologue était positivement liée à deux aspects de l'aisance énonciative : le taux de parole et le nombre de pauses. Clenton et al. (2024) se sont appuyés sur les résultats de cette étude pour examiner la différence entre l'effet de l'enseignement des SP longues et courtes sur les différents aspects de l'aisance énonciative. Leur étude a révélé un effet positif marginal de l'utilisation des SP longues et un impact significatif des SP courtes, sur tous les trois aspects de l'aisance énonciative. Ces résultats soulignent la nécessité d'intégrer dans l'enseignement des langues des SP de différentes longueurs et de types différents. Suzuki et al. (2022) se sont concentrés sur l'effet de l'enseignement des SP complexes par le biais de tâches de répétitions. Cette approche repose sur la répétition à l'oral de ces SP complexes, à partir d'enregistrements des créateurs·trices natif·ve·s en imitant la prononciation et la prosodie. Ils ont constaté que ce processus facilite la récupération lexicale mais que l'utilisation de ces SP complexes influençait de manière ambivalente les pauses, en les rendant moins fréquentes, mais plus longues.

Plusieurs études (Boers et al. 2006 ; McGuire, 2009 ; Kyle & Crossley, 2015 ; Garner & Crossley, 2018 ; Zhang et al., 2021) se sont intéressées aux effets de l'enseignement des SP sur l'aisance ou les compétences perçues à l'oral en EFL.

Boers et al. (2006) ont mené une étude expérimentale à petite échelle auprès d'étudiant·e·s de l'enseignement supérieur spécialisés en anglais. L'objectif était de savoir si l'utilisation de SP pouvait améliorer la compétence perçue à l'oral et d'évaluer l'impact de l'enseignement de SP en L2 sur le répertoire linguistique des apprenant·e·s. Pendant l'intervention, un groupe a travaillé sur les SP avec du matériel authentique, tandis que le groupe de contrôle a suivi une méthode traditionnelle axée sur la grammaire et le vocabulaire. Les compétences orales des participant·e·s ont été évaluées lors d'entretiens avec deux évaluateurs, qui ont perçu le groupe expérimental comme plus compétent que le groupe de contrôle. En outre, le nombre de SP utilisées était bien corrélé avec les évaluations subjectives de la compétence orale. McGuire (2009) a mené une étude similaire en combinant la mesure subjective et objective de l'aisance à l'oral. Il a observé une augmentation plus forte de l'aisance perçue et énonciative du groupe expérimental, comparé au groupe de contrôle. Des études récentes (Kyle & Crossley, 2015 ; Garner & Crossley, 2018 ; Zhang et al., 2021) ont exploré le lien entre l'utilisation des SP et la compétence en production orale en comparant la fréquence d'utilisation des SP par des apprenant·e·s en L2 à celle des locuteurs·trices natif·ve·s. Kyle et Crossley (2015) ont trouvé des corrélations significatives entre les mesures de compétences orales perçues par des locuteurs·trices natif·ve·s et la fréquence d'utilisation des SP. L'étude longitudinale de Garner & Crossley (2018) a révélé que les apprenant·e·s débutant·e·s en anglais L2 ont montré une plus grande augmentation de l'utilisation des SP fréquentes après quatre mois, comparé aux apprenant·e·s avancé·e·s. Les résultats d'une corrélation positive entre compétences perçues à l'oral et la fréquence de SP ont également été confirmés par l'étude de Zhang et al. (2021).

Deux études en FLE (Perez-Bettan, 2015 ; Bouchard-Gervais, 2019) ont exploré les effets de l'enseignement sur le développement de l'utilisation des SP et l'aisance dans une étude longitudinale, dans le cadre d'un séjour linguistique. L'étude de Bouchard-Gervais (2019), menée avec des étudiant·e·s anglophones au Québec, s'est concentrée sur les trajectoires individuelles des participant·e·s. Elle a observé une grande variabilité entre les participant·e·s, mais a néanmoins relevé des effets bénéfiques sur l'utilisation des SP et sur le niveau d'aisance perçue chez tou·te·s les participant·e·s. L'étude de Perez-Bettan (2015) a été réalisée auprès de doctorant·e·s de différents pays ayant des L1 différentes. Elle a mesuré l'aisance énonciative dans plusieurs tâches narratives orales. Perez-Bettan (2015) a observé un répertoire de SP plus riche et plus diversifié chez les participant·e·s, en particulier chez les débutant·e·s. Cependant, ses résultats n'ont pas confirmé d'effets significatifs sur l'aisance énonciative.

Toutes ces études soulignent donc le rôle crucial des SP dans le développement de l'aisance à l'oral. Selon Pellicer-Sanchez & Boers (2019), le succès de l'acquisition des SP en classe de L2 est influencé par divers facteurs, tels que l'approche didactique, le type de lexique, les caractéristiques de l'input, l'utilité des indices contextuels, la familiarité de l'apprenant·e avec la thématique et le niveau de langue de l'apprenant·e. Par conséquent, les résultats observés dans les études dépendent fortement de nombreux facteurs. La pertinence de notre étude est donc étayée par plusieurs aspects.

Premièrement, aucune des études présentées n'a été réalisée dans le cadre de l'enseignement obligatoire en FLE. La majorité des recherches se sont concentrées sur des étudiant·e·s universitaires ou des apprenant·e·s avancé·e·s. Notre étude vise à explorer l'apprentissage et l'utilisation des SP chez des adolescent·e·s débutant·e·s, avec une exposition limitée à la LC, le français.

Deuxièmement, à notre connaissance, aucune étude en FLE n'a trouvé des effets positifs de l'enseignement des SP sur l'aisance énonciative, alors qu'en EFL, tous les résultats montrent cette tendance. Nous cherchons donc à vérifier si l'utilisation des SP a des effets similaires sur les résultats des deux perspectives de l'aisance. En outre, nous incluons une troisième perspective sur l'aisance : celle des élèves eux-mêmes.

Troisièmement, les effets d'une séquence d'enseignement basée sur des vidéos *Tiktok*, combinée à la mise en évidence des SP, n'ont jamais été explorés jusqu'à présent.

Ainsi, les résultats et les tendances générales observés dans le contexte de l'anglais L2/LE seront considérés comme des hypothèses pour la présente étude.



### 3 Questions de recherche

Afin de déterminer si l'enseignement des SP au niveau secondaire de l'école obligatoire est pertinent et montre les effets attendus, notre étude s'articule autour de la question de recherche suivante.

**En quoi l'enseignement et l'apprentissage des séquences préfabriquées à l'aide des vidéos *TikTok* influencent-ils :**

- a le nombre et la diversité des SP utilisées ...
  - b l'aisance perçue par des locuteurs·trices natif·ve·s ...
  - c l'auto-évaluation de l'aisance ...
  - d l'aisance énonciative (taux de parole, rapport de temps de phonation, fréquence des réparations)...
- ... dans une tâche d'interaction informelle orale et spontanée ?

Notre intérêt de recherche s'appuie sur les connaissances scientifiques présentées dans la partie théorique. En rappelant les conclusions les plus importantes des recherches antérieures, nous exposerons les hypothèses que nous visons à vérifier dans cette étude, en lien avec les différents aspects de notre question de recherche.

- a Le nombre et la diversité des SP

Premièrement, nous explorons l'influence de notre séquence d'enseignement sur l'utilisation des SP des élèves. Étant donné qu'ils n'ont pas encore eu beaucoup d'exposition au français authentique, nous partons de l'hypothèse que les élèves utilisent peu de SP lors du prétest. La recherche antérieure montre que l'utilisation des SP évolue dans le processus d'apprentissage et dépend fortement de la quantité d'input en français authentique que les élèves reçoivent. Selon Forsberg (2010), la probabilité d'apprendre une SP augmente en fonction du nombre d'expositions à celle-ci et, selon Boers & Webb (2017), elle est encore plus élevée lorsque les SP sont mis en évidence, comme dans notre cas. Garner & Crossley (2018) ont montré que les apprenant·e·s débutant·e·s, tels que les participant·e·s à notre étude, progressent plus vite que les plus avancé·e·s dans l'utilisation de SP. À la lumière de ces connaissances, nous adoptons l'hypothèse suivante :

**Hypothèse 1 :** *La classe d'intervention utilisera un plus grand nombre et une plus grande diversité de SP lors du posttest que lors du prétest. L'augmentation de l'utilisation des SP sera plus marquée chez la classe d'intervention que chez la classe de contrôle.*

À part l'utilisation des SP, nous nous intéressons au développement de l'aisance. Le concept d'aisance est vaste et comporte différentes facettes, mises en évidence par Lennon (1990) et Segalowitz (2010) (voir section 2.5). Dans notre étude, nous visons à considérer et mesurer l'aisance de différentes perspectives pour obtenir une image plus complète du concept. Nous nous intéressons aux effets de

l'enseignement sur l'aisance perçue par les locuteurs·trices natif·ve·s, l'auto-évaluation de l'aisance par les élèves et l'aisance énonciative mesurée de manière objective.

**b** L'aisance perçue par des locuteurs·trices natif·ve·s

L'aisance perçue, telle que définie par Segalowitz (2010), se réfère à l'impression obtenue par des locuteurs·trices natif·ve·s quant aux compétences générales des élèves dans une interaction orale. Il s'agit du concept large de l'aisance qui englobe également des aspects sociaux. Erman et Waren (2002) ont montré que 52% de la production orale des natif·ve·s est constituée de SP. Dans des situations quotidiennes, comme celles simulées dans notre tâche, les locuteurs·trices natif·ve·s utilisent une haute fréquence de SP (Perez-Bettan, 2015). Selon Ravazzolo et al. (2015) l'exposition à des interactions authentiques, telles que les vidéos *Tiktok* utilisées dans notre étude, permettrait aux élèves d'intégrer les caractéristiques typiques de la langue parlée dans leur propre production orale. Ainsi, l'apprentissage des SP et l'exposition à du matériel authentique devraient aider les élèves à se rapprocher du langage utilisé par les locuteurs·trices natif·ve·s. De nombreuses études en EFL (Boers et al. 2006 ; McGuire, 2009 ; Kyle & Crossley, 2015 ; Garner & Crossley, 2018 ; Zhang et al., 2021) et une étude en FLE (Bouchard-Gervais, 2019) ont montré les effets bénéfiques de l'enseignement des SP sur l'aisance perçue (voir section 2.8). En conséquence, nous supposons qu'ils seront perçus comme plus à l'aise par les locuteurs·trices natif·ve·s lors du posttest, et par rapport à la classe de contrôle.

**Hypothèse 2 :** *L'aisance perçue se développera davantage entre le pré- et le posttest pour la classe d'intervention que pour la classe de contrôle.*

Nous nous intéressons en particulier à la question de savoir s'il y a effectivement une relation entre l'utilisation spontanée des SP par les élèves lors de la tâche et l'aisance perçue par les locuteurs·trices natif·ve·s. Segalowitz (2010) souligne le lien étroit entre l'aisance perçue et l'utilisation des SP, une observation largement corroborée dans la littérature (Nattinger et DeCarrico, 1992; Pawley et Syder, 1983; Wray, 2002). Des études en anglais L2/LE (Boers 2006 ; McGuire, 2009 ; Kyle et Crossley, 2015 ; Zhang et al., 2021) ont également confirmé la corrélation positive entre l'aisance perçue et la fréquence de SP. Nous posons donc l'hypothèse suivante.

**Hypothèse 3 :** *Les élèves qui utilisent une plus grande quantité de séquences préfabriquées pendant la tâche seront perçus comme plus à l'aise par locuteurs·trices natif·ve·s que ceux qui en utilisent peu ou pas du tout.*

**c** l'auto-évaluation de l'aisance

L'inclusion de l'auto-évaluation de l'aisance dans cette étude ouvre une nouvelle voie de recherche. À notre connaissance, aucune étude antérieure n'a exploré l'influence des SP sur l'auto-évaluation de l'aisance des élèves. Le lien étroit entre l'aisance et les SP (Segalowitz, 2010) nous laisse supposer que l'acquisition des SP conduit également à une auto-évaluation élevée de l'aisance. Selon Wray (2000) la

fonction principale des SP est : « the promotion of the self » (p.477). Si donc les élèves se rendent compte qu'ils arrivent mieux à satisfaire leurs besoins communicatifs à l'aide des SP, nous partons de l'hypothèse suivante.

**Hypothèse 4 :** *Plus le niveau d'aisance perçue par les évaluateurs·trices natif·ve·s est élevé, plus l'auto-évaluation de l'aisance par les élèves sera positive.*

- d l'aisance énonciative (débit de parole, rapport de temps de phonation, fréquence des réparations)

L'aisance énonciative, telle que définie par Segalowitz (2010), représente l'aspect le plus spécifique de l'aisance globale. Elle se réfère à la fluence de la parole, mesurée dans notre étude, mesuré par le débit de parole, le rapport de temps de phonation et la fréquence des réparations. De nombreuses recherches en EFL (Kormos, 2006 ; McGuire & Larson-Hall, 2017 ; Suzuki et al. ,2022 ; Tavakoli et Uchihara, 2020 ; Wood, 2009, 2010) ont mis en évidence les effets positifs de l'utilisation des SP sur l'aisance énonciative. Pour cette raison, nous formulons l'hypothèse suivante.

**Hypothèse 5 :** *L'aisance énonciative se développera davantage entre le pré- et le posttest pour la classe d'intervention que pour la classe de contrôle.*

Notre étude apporte des contributions novatrices à la recherche, en éclairant l'aisance sous différentes perspectives, en utilisant des vidéos *TikTok* comme support pédagogique pour l'enseignement des SP, et en se concentrant sur le contexte de l'école obligatoire, un cadre où ces effets n'ont pas encore été largement étudiés.

## 4 Considérations méthodologiques

Pour répondre aux questions de recherche et tester les hypothèses, une intervention de quatre semaines a été conçue et menée avec des élèves du secondaire 1 en Suisse alémanique. Ce chapitre décrit tout d'abord le déroulement de la recherche, en expliquant les décisions méthodologiques prises. Ensuite, les participant·e·s et le manuel utilisé habituellement seront présentés. Troisièmement, la conception de la séquence d'enseignement à l'aide de vidéos *TikTok*, incluant les objectifs, la planification et le choix des SP, sera détaillée. Enfin, la procédure d'évaluation des données sera expliquée.

### 4.1 Déroulement de la recherche

Pour évaluer l'impact de la séquence d'enseignement, nous avons suivi les critères de validité établis par Cooper (2017) et décrits par Li (2022, p.44). La validité interne vise à déterminer si les résultats peuvent être attribués à la présence ou l'absence de l'intervention. C'est pourquoi un design quasi-expérimental a été retenu. Nous avons travaillé avec deux classes intactes : l'une a servi de groupe de contrôle, tandis que l'autre a participé à l'intervention, suivant ainsi un « mixed-design » (Li, 2022, p.37). Cela implique la combinaison d'un « between-group-design » et un « within-group-design ». Le premier consiste à explorer s'il existe une différence entre les deux groupes, attribuable à la variable indépendante, qui, dans notre cas, est l'intervention. Le « within-group-design » consiste en la mesure des résultats au sein du même groupe lors d'un prétest et d'un posttest, ce qui permet de déterminer si l'intervention a conduit à des gains d'apprentissage significatifs (Li, 2022).

Comme l'intervention implique un travail conséquent avec les élèves dans un contexte naturel, il n'était pas possible de mettre en place un « *random group assignment* » (Li, 2022, p.38). Les deux classes ont donc été maintenues intactes et l'intervention s'est déroulée sous la direction de l'enseignante habituelle, dans le cadre des cours de français selon l'emploi du temps ordinaire. Cependant, notre objectif étant de tirer des conclusions applicables à l'enseignement au secondaire, la validité écologique élevée peut être considérée avantageuse. Les rôles des deux classes ont été attribués par l'enseignante, qui a déterminé la classe d'un niveau légèrement inférieur comme classe d'intervention. Pour éviter tout biais de la part de la chercheuse, celle-ci n'a été présente que lors du prétest et du posttest.

Le tableau suivant illustre le déroulement de la recherche.

		Classe d'intervention	Classe de contrôle
<i>Au préalable</i>		Lettre d'information Déclaration de consentement	
<i>Semaine 17</i>	Prétest	<b>Tâche d'interaction orale</b> : enregistrement en vidéo <b>Autoévaluation</b> : selon grille d'évaluation	<b>Tâche d'interaction orale</b> : enregistrement en vidéo
<i>Semaine 18-21</i>	Intervention	Enseignement/apprentissage des séquences préfabriquées pour une interaction informelle	Enseignement selon curriculum sur un autre sujet
<i>Semaine 22</i>	Posttest	<b>Tâche d'interaction orale</b> : enregistrement en vidéo <b>Autoévaluation</b> : selon grille d'évaluation	<b>Tâche d'interaction orale</b> : enregistrement en vidéo
<i>Ultérieurement</i>	Évaluation	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Évaluation de l'aisance perçue par des évaluateurs·trices natif·ve·s</b> (grille d'évaluation)</li> <li><b>Mesure objective de l'aisance énonciative</b> : taux de parole, rapport de temps de phonation, fréquence des réparations</li> </ol>	

Tableau 2 : déroulement de la recherche

Tout d'abord, les élèves et leurs parents ont été informés du contenu et des objectifs de l'étude et ils ont signé la déclaration de consentement pour leur participation (*voir annexe A*). Afin d'assurer la comparabilité entre le groupe d'intervention et le groupe de contrôle, plusieurs mesures ont été mises en place : premièrement, des informations sur le niveau de français (niveau 1 ou 2) et la L1 des élèves des deux classes ont été récoltées. Deuxièmement, les connaissances préalables ont été évaluées à l'aide d'un pré-test réalisé la semaine précédant l'intervention. D'après Iwaizumi & Webb (2022), cette étape est cruciale pour évaluer le savoir initial des élèves et déterminer l'impact de l'intervention. Lors de ce prétest, les deux classes ont participé en binôme à une tâche d'interaction orale qui a été enregistrée en vidéo. Des détails supplémentaires concernant cette tâche seront fournis dans le chapitre 4.6. Après l'enregistrement, les élèves de la classe d'intervention ont procédé à une auto-évaluation de leur performance lors de l'interaction, en remplissant une grille d'évaluation avec une échelle de Likert à cinq points, comprenant six critères liés à l'aisance à l'oral (*voir annexe B & C*). Durant les quatre semaines suivantes, la classe d'intervention a travaillé exclusivement sur les SP selon la planification (*voir annexe*

E) et avec le matériel spécialement conçu pour cette étude, incluant des vidéos *TikTok* (voir annexe F). Selon Li (2022), la durée du traitement a des implications sur les effets de celui-ci. Les interventions plus courtes sont généralement moins susceptibles de produire des effets significatifs que les plus longues. Bien qu'il n'y ait pas de règle précise, une durée de quatre semaines nous a semblé adéquate pour tester cette méthode d'enseignement, une durée plus longue risquant de réduire la validité écologique et donc la validité externe (Li, 2022, p.47).

Le lendemain de la dernière leçon de l'intervention, la collecte de données du posttest a eu lieu. Selon Li (2022), il existe deux principes fondamentaux pour l'évaluation lors du prétest et du posttest : la « *reliability* » et la « *validity* » (p.40). La première se réfère à la cohérence des circonstances lors des deux points de mesure. Ainsi, nous avons veillé à maintenir des conditions identiques pour les deux évaluations, en conservant le même déroulement, les mêmes binômes et la même tâche.

Les interactions ont ensuite été transcrites d'après les conventions ICOR (2007). L'évaluation des performances a été réalisée de deux différentes manières : de façon objective par la chercheuse et de manière subjective par les élèves et des locuteurs·trices natif·ve·s à l'aide des explications données pour l'évaluation des critères (voir annexe D). Les critères d'évaluation, c'est-à-dire l'opérationnalisation des objets d'enquête, en tenant compte de la validité du construit, seront décrits dans la section 4.7. La dernière étape de l'étude a impliqué l'analyse des résultats à l'aide d'analyses statistiques et de graphiques réalisés avec *R-studio*.

## 4.2 Les participant·e·s

Le recrutement des participant·e·s à l'étude a été difficile en raison de diverses contraintes, telles que des stages, des remplacements, des semaines spéciales ou d'autres absences, rendant l'intervention impossible à organiser. Par conséquent, l'étude se limite à un petit groupe de 8 élèves dans le groupe d'intervention et 8 élèves dans le groupe de contrôle. Les participant·e·s proviennent de deux classes de 11<sup>ème</sup> (HarmoS), correspondant à la dernière année de la scolarité obligatoire à l'école secondaire 1 à Buchberg, dans le canton de Schaffhouse. Les élèves sont âgés de 15 à 16 ans. Les tableaux suivants présentent le genre des participant·e·s, leur L1, ainsi que le niveau sur lequel ils travaillent en français. Le niveau 2 correspond aux exigences de base en français, tandis que le niveau 1 correspond aux exigences avancées.

Élève	Niveau	L1	Élève	Niveau	L1
EB (f)	1	Suisse-allemand	MO (m)	2	Albanais
AN (f)	1	Suisse-allemand	AL (f)	1	Suisse-allemand
ER (m)	1	Suisse-allemand	NO (f)	1	Suisse-allemand
LE (m)	1	Suisse-allemand	SO (f)	1	Suisse-allemand
ZU (f)	1	Polonais	JA (m)	1	Suisse-allemand
NE (m)	2	Suisse-allemand	TE (m)	1	Suisse-allemand
AR (m)	2	Portugais	ME (f)	2	Suisse-allemand
SA (m)	1	Espagnol	LA (f)	1	Suisse-allemand

Tableau 3 : participant·e·s

La commune Buchberg est une zone rurale, où les élèves proviennent majoritairement de familles aisées avec un niveau d'éducation élevé. Le niveau de français des élèves correspond au A2 selon le CECR (2000). Selon leurs propres déclarations, les élèves ont une attitude plutôt négative envers le français qu'ils perçoivent comme une matière très difficile, souvent associée à des échecs. L'enseignante de la classe, perçue comme stricte, semble avoir des attentes élevées envers ses élèves. Elle privilégie les méthodes de travail traditionnelles, mettant l'accent sur les compétences écrites, en se basant fortement sur le manuel, et évite d'utiliser des outils numériques en classe. Malgré ces convictions, qui diffèrent des modalités de la séquence d'enseignement proposée dans cette étude, elle a accepté de la tester avec l'une des deux classes.

### 4.3 Le manuel *Envol*

La classe travaille habituellement avec le manuel d'enseignement *Envol* (Dahinden et al., 2000), même si celui-ci a officiellement été remplacé en 2019 par le manuel d'enseignement obligatoire *dis donc !* (Chesini et al., 2018) dans les cantons de Zürich et Schaffhouse.

Dans cette section, nous présenterons les principes de base du manuel *Envol* ainsi que les activités d'interactions informelles qui y sont proposées. Ces éléments permettent de mieux comprendre le savoir préalable des élèves quant à l'approche avec laquelle ils sont familiers.

Le manuel *Envol* a été publié en 2001, dans la même année que le CECR. Cependant, il ne respecte pas pleinement les objectifs orientés vers les compétences, préconisés par le CECR. Par conséquent, l'approche du manuel *Envol* se distingue sur plusieurs points de celle adoptée dans la séquence d'enseignement des SP utilisée dans cette étude.

Wüest (2001) explique les principes du manuel *Envol* dans le guide destiné aux enseignant·e·s. Il critique l'approche communicative dans l'enseignement obligatoire, estimant qu'une véritable communication

en classe est impossible et qu'il existe un écart considérable entre la théorie et la pratique. Pour cette raison, le manuel ne se base pas sur les principes de l'approche communicative, mais représente plutôt un compromis entre l'enseignement traditionnel axé sur les structures linguistiques et celui centré sur les textes. Wüest (2001) insiste sur l'importance de la répétition immanente, un principe didactique qui garantit que les mots et les structures introduits sont régulièrement repris. À cet effet, *Envol* propose des exercices permettant de pratiquer continuellement les formes linguistiques. L'ensemble du manuel *Envol* est conçu selon une orientation aux objectifs d'apprentissage, qui consistent principalement à maîtriser des formes linguistiques à travers des exercices à l'écrit. Wüest (2001) vise une triple progression (thématique, pragmatique et grammaticale), signifiant un passage du plus simple au plus complexe. Puisque cette étude porte sur les compétences orales dans des interactions informelles, nous avons examiné les dialogues informels représentés dans le manuels *Envol*. Il apparaît que le manuel contient peu d'interactions informelles. Les dialogues entre ami-e-s que l'on trouve dans les quatre volumes du manuel sont principalement de nature pédagogique.

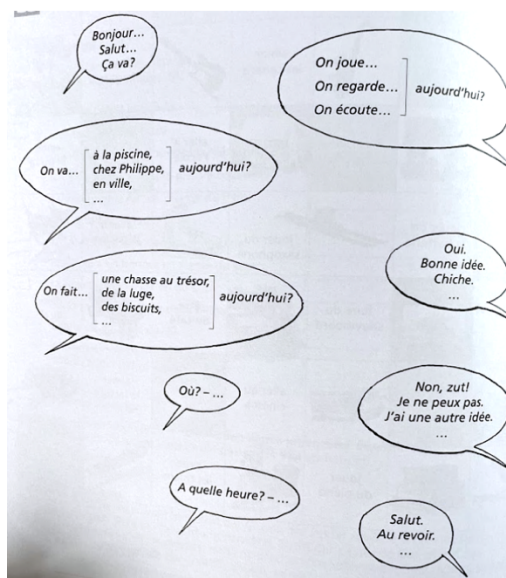
Les caractéristiques de ces dialogues sont décrites dans la section 2.3.1. Voici quelques exemples pour illustrer ce point. Les exercices « *On a congé* » (p.65) et « *Au téléphone* » (p.50) apparaissent dans les volumes destinés à l'école primaire, c'est-à-dire lors de la première et la deuxième année d'apprentissage du français. Ces exercices enseignent aux élèves à saluer des amis, à proposer une activité, à fixer l'heure d'une rencontre, et à réagir à une proposition. Les formulations utilisées sont figées et correspondent largement au français standard, même si l'on y trouve quelques termes familiers, comme « mon pote », « zut », « chouette » ou « d'acc ».



Figure 4 : ex. : « *On a congé* » (p.65), « *Au téléphone* » (Dahinden et al. 2000, p.50)

Les deux exercices suivants, « *on joue et on parle* » (p.98) et « *Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui* » (p.51), font partie du matériel d'enseignement destiné à l'école secondaire. La progression se manifeste par une plus grande liberté accordée aux élèves, leur permettant d'introduire davantage de variations dans leur communication.





#### 4 c On joue et on parle

Travaillez en groupe et préparez un jeu de rôle: les enfants font des propositions pour le week-end, mais les parents ne sont pas d'accord. Cherchez une bonne solution.

Pour faire une proposition, on peut dire:	Pour réagir à une proposition, on peut dire:	
On va au cinéma, d'accord? Tu veux aller au restaurant? On pourrait aller au cinéma. Je (te/vous) propose d'aller au cinéma. Si tu veux, on peut aller au cinéma.	D'accord. Oui, avec plaisir! Pourquoi pas. Oui, je veux bien. C'est une bonne idée.	Non, je ne peux pas, parce que... Non, je n'ai pas envie. Non, ce n'est pas une bonne idée. Malheureusement, ce n'est pas possible.

Attention à l'emploi de moi non plus!



Figure 5 : ex. : « On joue et on parle » (p.98), « Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui? » (Dahinden et al. 2000, p.51)

Dans ces exercices, les élèves découvrent plusieurs façons de faire des propositions et d'y réagir. En examinant ces activités à la lumière des caractéristiques des dialogues pédagogiques décrites par Vandeweerd, Keijzer (2018), on observe que ces dialogues suivent un français standard et ne comportent ni reprises ni interruptions, ce qui les classe effectivement parmi les dialogues pédagogiques. Quelques éléments d'oralité, décrits par Ravazzolo et al. (2015), tels que le pronom « on » qui remplace le « nous » à l'oral et la manière intonative de poser les questions, sont présents. Toutefois, ces dialogues ne montrent pas de marqueurs discursifs, l'omission du « ne » de la négation ou l'élision des voyelles, limitant ainsi la représentation des spécificités de la langue parlée.

La mise en scène et le débit de parole dans ces dialogues sont principalement axés sur l'intelligibilité, ce qui en fait davantage un exercice d'apprentissage de l'oral à partir de l'écrit oralisé, plutôt que de véritable français parlé.

Le prochain chapitre abordera la méthode et les concepts sous-jacents à la séquence d'enseignement y seront expliquées. Cela permettra de mettre en évidence les différences entre l'approche utilisée dans ces dialogues et celle adoptée pour l'intervention.

## 4.4 La séquence d'enseignement

La séquence d'enseignement s'étend sur quatre semaines et comprend neuf leçons. Pendant toute l'intervention, les élèves travaillent en binôme fixe et, la plupart du temps, de manière autonome, en suivant les consignes fournies dans un dossier. Les sections suivantes détaillent les objectifs, le matériel pédagogique, et la sélection des SP utilisées dans cette intervention didactique.

#### 4.4.1 Les objectifs

Le chapitre précédent a montré que les élèves ont déjà appris à saluer des ami·e·s, à finir une conversation, à organiser une rencontre et de à réagir à une proposition. Cependant, les expressions proposées dans le manuel offrent peu de place à la variation et ne semblent pas toujours authentiques. En raison des divergences entre les dialogues pédagogiques et les dialogues authentiques, les élèves rencontrent des difficultés à interagir avec des locuteurs·trices natif·ve·s.

L'objectif principal de cette séquence d'enseignement est donc de préparer les élèves aux interactions informelles qu'ils pourraient rencontrer dans la vie réelle, notamment lors d'un séjour en région francophone. Pour ce faire, nous utilisons des SP couramment employées et enseignées par des francophones dans des vidéos sur *TikTok*.

Les objectifs de la séquence sont alignés sur ceux du CECR (2000) pour le niveau A2, qui correspond au niveau des élèves participant à cette étude, en ce qui concerne la compétence d'interaction dans une discussion informelle entre ami·e·s. Les objectifs sont donc les suivants.

*L'élève est en mesure de (...)*

*(...) discuter avec les autres des activités à faire le soir ou le week-end.*

*(...) faire des suggestions et réagir aux suggestions.*

*(...) discuter de façon simple de questions pratiques de la vie quotidienne si on s'adresse à lui ou à elle-clairement, lentement et directement.*

*(...) prendre des rendez-vous. (CECR, 2000, p.82)*

Deux objectifs supplémentaires, considérés comme cruciaux, ont été ajoutés :

*L'élève est en mesure de (...)*

*(...) saluer un·e ami·e, lui demander, comment il/elle va et terminer une conversation avec un·e ami·e*

*(...) comprendre et imiter la prononciation des personnes natives*

Le premier objectif a été intégré, car il concerne une partie fondamentale d'une interaction informelle quotidienne. Le deuxième objectif est essentiel car la compréhension est la partie fondamentale de la compétence d'interaction, selon Hilton (2019). L'imitation de la prononciation permet aux élèves de mieux saisir les différences entre le français écrit et le français parlé.

#### 4.4.2 La sélection des vidéos *TikTok*

Pour atteindre ces objectifs, les élèves visionnent des vidéos *TikTok*. Les vidéos ont été sélectionnées par rapport à différents critères. Premièrement, la vidéo est réalisée par un·e locuteur·trice natif·ve·s. Deuxièmement, elle contient des SP très fréquentes (voir section 4.4.3). Troisièmement, la vidéo est en adéquation avec les objectifs de la séquence et le niveau des élèves. Quatrièmement, elle vise à enseigner le français parlé authentique, plutôt que le français standard. Divers types de vidéos ont été

intégrés. Un premier type de vidéos présente différentes SP pour un acte langagier spécifique, comme la salutation ou la question « ça va ? » créées par *@français\_avec\_nelly* ou *@hellofrenchnyc*. Un deuxième type de vidéo montre l'application ou les diverses utilisations d'une SP en illustrant des situations quotidiennes spécifiques, comme *@seedlang\_french*, qui explique l'utilisation de « ça marche » ou « bien sûr ». Un troisième type de vidéos propose des modèles pour des interactions à imiter, comme celle de *@elmartinho*, qui reproduit des conversations quotidiennes entre ami·e·s. Un autre type représentent des vidéos intitulées « *French Duet* », qui permettent de pratiquer une interaction, en invitant le spectateur à participer à la conversation grâce aux sous-titres affichés. Enfin, le dernier type de vidéos sert à familiariser les élèves avec la prononciation native des SP. Dans ces vidéos, les locuteurs·trices natif·ve·s expliquent des spécificités et des règles pour la prononciation du français.

#### 4.4.3 La conception de la séquence didactique

La séquence didactique combine un enseignement explicite (*intentional learning*) et implicite (*incidental learning*) des SP, également appelé *semi-incidental*.

Cette séquence est divisée en trois parties, chacune se concentrant sur l'apprentissage des SP spécifiques à une phase particulière de l'interaction.

Dans la première partie, les élèves se familiarisent avec les SP nécessaires pour atteindre l'objectif 5 : initier et terminer une conversation avec un·e ami·e, tout en lui demandant comment il ou elle va. La deuxième partie cible les objectifs 2,3 et 4, où les élèves apprennent à faire des propositions, à y répondre et à organiser l'heure et le lieu de la rencontre. Enfin, la troisième partie de la séquence porte sur l'objectif 1, qui consiste à discuter des activités prévues pour le soir ou le week-end.

La séquence suit une progression pédagogique inspirée par Nattinger et DeCarrico (1992) ainsi que les quatre techniques recommandées par Arvidsson & Forsberg (2023).

Arvidsson et Forsberg (2023) insistent sur l'hypothèse de « noticing » par Schmidt (1990), selon laquelle l'attention des élèves doit être attirée sur les SP pour permettre leur apprentissage. Par conséquent, l'accent est mis sur la saillance des SP cibles au début de la séquence. Les SP cibles sont mises en évidence par une couleur dans toutes les transcriptions des dialogues. Les élèves visionnent des vidéos où les SP sont utilisées. Ensuite, en suivant l'élaboration sémantico-formelle, des exercices à trous sont proposés. Les élèves sont également encouragés à observer et imiter la langue produite par les locuteurs·trices natif·ve·s, conformément à l'approche de « la répétition dynamique » (Arvidsson & Forsberg, 2023, p.5). Pour améliorer la prononciation, plusieurs activités explicites sont mises en place. Enfin, les élèves participent à des jeux de rôles où ils utilisent les SP acquises de manière plus libre dans des situations de communication. Au moins une fois par semaine, ils sont invités à présenter un jeu de rôle devant la classe ou à enregistrer une propre vidéo *TikTok*. Ces activités contribuent au

développement de l'aisance, car parler une autre langue implique aussi un travail d'acteur et dans une certaine mesure, un changement d'identité (Blanc, 2011). Pour améliorer leur performance, les élèves sont encouragés à imiter également les gestes et les mimes observés dans la vidéo.

Selon l'approche de la comparaison interlinguistique, les SP sont affichées avec leur traduction en suisse-allemand, la L1 des participant·e·s. Bien que les élèves aient l'habitude de réviser les mots en français à partir de l'allemand standard, le suisse-allemand a été choisi, car c'est la langue que les élèves utilisent habituellement dans une interaction informelle. L'objectif étant de parvenir à un langage plus authentique en français, il est également important de leur montrer l'équivalent le plus naturel dans un contexte similaire (cf. Laufer & Girsai, 2008 ; Hilton, 2019, Arvidsson & Forsberg, 2023).

Chaque partie de la séquence comporte une vingtaine de SP à réviser. Les élèves sont tenus de réviser les SP de chaque partie pendant une semaine à la maison. Conformément aux recommandations de Hilton (2019), des outils numériques sont utilisés pour faciliter l'apprentissage autonome et les activités ludiques de mémorisation des SP. Par exemple, pour la révision à la maison, les élèves travaillent avec l'application *Quizlet*, qui leur permet d'écouter et de pratiquer la prononciation des SP. En classe, pour les activités ludiques en classe, l'application *Kahoot* est utilisée, où les élèves doivent choisir une réaction appropriée à un énoncé.

Durant les séquences d'apprentissage autonome, l'enseignante est chargée d'accompagner et de soutenir les binômes en leur fournissant un feedback régulier. La dernière séance de la séquence est dédiée à la révision de l'ensemble des SP avant la réalisation de la tâche du posttest.

La section suivante décrit le processus de la sélection des SP incluses dans la séquence didactique.

#### 4.4.4 Le choix des SP

La sélection des SP s'est prioritairement fondée sur leur utilité dans une interaction informelle avec des locuteurs·trices natif·ve·s. Pour ce faire, nous avons retenu deux critères principaux, tels que suggérés par Nattinger et DeCarrico, (1992) : le premier critère concerne la fonction communicative des SP dans une conversation entre ami·es. Le deuxième critère porte sur la fréquence élevée des SP dans le français parlé au quotidien par des es locuteurs·trices natif·ve·s. Les séquences sélectionnées se composent d'« ensembles familiers et courants » (Perez-Bettan, 2015, p.20). En ce qui concerne le critère de la fréquence, nous nous sommes principalement appuyés sur l'étude menée par Tutin (2019). Cette étude exploratoire a examiné les SP les plus fréquemment utilisées par des es locuteurs·trices natif·ve·s dans des interactions privées au sein du corpus *CLAPI* (Corpus de LAngues Parlées en Interaction ; Baldauf-Quilliatre et al. 2016). Nous avons également établi des critères formels pour la sélection des SP dans la présente étude. Premièrement, seules des « constructions concrètes » (Arvidsson, 2019), c'est-à-dire des SP prêtes à l'emploi (« *ça marche* », « *pourquoi pas* », « *j'ai hâte* »), ont été incluses. Ces séquences

ne sont pas schématisées, bien que certaines permettent de remplacer certains éléments (« *Tu as passé un bon week-end/une bonne journée ?* ») ou ne soient pas autonomes et nécessitent d’être complétées (« *Ça te dit de/d’...?* »). Deuxièmement, la majorité des SP sélectionnées ne peuvent pas être produites à travers la traduction mot à mot de la L1 des participant·e·s. Comme nous avons privilégié les critères d’utilité et de fréquence dans l’interaction informelle, peu de séquences correspondent néanmoins à une simple traduction de la L1 (« *c’est trop cool* »). Toutefois, la majorité des SP choisies dans cette étude se distinguent par leur spécificité au français.

Le tableau suivant présente l’ensemble des SP utilisées dans la séquence d’enseignement, réparties selon les catégories décrites dans la section 2.6.4. Les SP mises en évidence en vert sont des séquences sélectionnées pour leur haute fréquence dans des interactions informelles dans le corpus *CLAPI* (Baldauf- Quilliatre et al. 2016), selon l’étude de Tutin (2019). Les autres SP ont été choisies en fonction de leur fonction communicative et de leur présence dans les vidéos des locuteurs·trices natif·ve·s sur *TikTok*.

Type	Sous-type	SP utilisées
Métadiscursif	Métalinguistique (reformulation, approximation, correctif ...)	<i>Bon ben ...</i>
	Conatif (appel à l’attention)	<i>T’sais pas...</i>
Réactif	Expressif et évaluatif (regret, joie, impatience, ...)	<i>Ça sonne bien.</i> <i>Ch’ais pas trop.</i> <i>Pourquoi pas.</i> <i>Ouais grave !</i> <i>J’ai pas envie !</i> <i>C’est pas possible !</i> <i>Stylé !</i> <i>j’men fiche !</i> <i>Tu m’étonnes !</i> <i>C’est trop (cool) !</i> <i>Pas d’ problème.</i> <i>Parfait alors.</i> <i>Ça va être super/genial.</i> <i>J’ai hâte!</i> <i>C’est genial!</i>
	Interactionnel (souvent associé à une réponse dans une interaction) Accord, Approbation, Refus ...	<i>Et alors ?</i> <i>J’veux bien.</i> <i>Oui, c’est ça.</i> <i>Oui, bien sûr.</i> <i>Ça marche.</i>
Situationnel		<i>Ya du monde.</i> <i>Assez tranquille.</i> <i>Rien de special.</i>
Pragmatème	Associé aux salutations	<i>(Comment) ça va?</i> <i>Ça va (très bien) merci et toi ?</i>

		<i>Quoi de neuf ?</i> <i>La forme ?</i> <i>Ça roule ?</i> <i>Ça fait longtemps qu'on s'est pas vu.</i> <i>On s' voit demain.</i> <i>Bon ben</i> <i>à plus</i> <i>à toute, bisous.</i> <i>Bon, ch'te laisse alors</i> <i>J'dois y aller.</i> <i>Tu as passé un bon week-end/ une bonne journée ?</i> <i>Ça fait longtemps qu'on s'est pas vu.</i>
	Politesse	<i>Steplaît</i> <i>À toi aussi.</i> <i>Ça fait plaisir.</i> <i>Bon, j' te souhaite une (très) bonne journée.</i>
	Propositions (catégorie ajouté)	<i>Qu'est'a prévu ...?</i> <i>Ça te dit de/d'...?</i> <i>Tu fais quoi (toi) ?</i> <i>Si tu veux ...</i> <i>On s' rejoint à ...</i> <i>On pourrait s' voir à ...</i> <i>On s' tient au courant ?</i>
<b>Lexical</b> (Catégorie proposée dans Forsberg, 2010)	Activités	<i>J'pense aller...</i> <i>J'vais juste chiller à la maison.</i> <i>On s'est marré.</i> <i>Chuis allé(e)...</i> <i>J'ai rencontré une meuf / un mec / un-e pote.</i>

Tableau 4 : SP utilisées dans la séquence d'enseignement selon catégorisation

Comme le suggère Goetz (2007), il est important d'enseigner de manière ciblée des marqueurs de discours qui peuvent servir de stratégie de communication pour combler les phases de réflexion. C'est pourquoi nous avons inclus le marqueur « *bon (ben)* » qui est le 4<sup>ème</sup> marqueur le plus fréquemment utilisé par es locuteurs·trices natif·ve·s., selon Deng (2022).

## 4.5 La tâche

Rein – Sparenberg (2020) souligne l'importance d'évaluer les compétences de production orale dans des situations de communication authentiques, en petits groupes de deux ou trois élèves. Dans notre étude, les élèves des deux classes ont participé à la même tâche lors du pré- et du posttest, en gardant le même binôme. Les binômes n'ont pas été modifiés, car des recherches ont montré que la performance des apprenant·e·s débutant·e·s dépend fortement de l'interlocuteur (Choi & Iwashita, 2016). La tâche consiste à simuler une situation de communication où deux amis se rencontrent par hasard, se saluent, discutent de leurs activités prévues, conviennent d'un rendez-vous et se disent au revoir. Cette tâche reproduit donc les actes langagiers enseignés dans la séquence didactique.

La tâche a été créée selon les quatre critères établis par Ellis et al. (2020). Premièrement, la tâche doit se focaliser sur le contenu. Deuxièmement, elle doit contenir une sorte de lacune. Troisièmement, les apprenant·e·s s'appuient principalement sur leurs propres ressources linguistiques et non linguistiques. Et finalement, elle doit avoir un résultat communicatif défini. Les élèves ont reçu des consignes précises en allemand concernant le contenu de l'interaction. Par exemple «*Frag deine/n Partnerin, ob sie Lust hätte, heute Abend mit dir etwas essen/trinken/ins Kino zu gehen.*» (voir annexe G & H). La seule préparation avant l'enregistrement consistait à lire ces indications. Ensuite, l'interaction a été enregistrée de manière spontanée, sans possibilité de chercher des mots ou des expressions à l'aide d'un outil de traduction. La tâche permet de mesurer le vocabulaire productif observable.

La validité d'une évaluation est confirmée lorsque la tâche mesure effectivement ce qu'elle est censée évaluer. L'objectif de cette tâche consiste à tester si les élèves de la classe d'intervention utilisent davantage les SP pour s'exprimer après avoir suivi la séquence d'enseignement. Pour vérifier si la tâche permet aux élèves d'utiliser les SP apprises pendant l'intervention, elle a été testée avec deux binômes d'élèves natif·ve·s de Lausanne. Ceux-ci ont reçu les mêmes consignes que les élèves participant à l'étude. Ces enregistrements servent de « modèles » pour observer quelles SP sont naturellement utilisées dans une telle situation de communication.

Transcription élèves natif-ve-s	
0 : 00 NU : salut ça va/	0 : 01 MA : salut (.) ça va /
0 : 01 AK : oui et toi/	0 : 02 AM : salut bien et toi/
0 : 02 NU : ça va (.) t'as passé une bonne journée/	0 : 03 MA : bah très bien (.) ça fait longtemps qu'on s'est pas vu
0 : 06 AK : moi j'ai passé une bonne journée et toi/ comment se passe ta journée/	0 : 05 AM : vraiment (.) faudrait qu'on s' voit plus souvent
0 : 10 NU : rien de spécial (.) ça allait	0 : 07 MA : mais oui (.) ça va ta vie sinon/
0 : 15 AK : euh : t'as quelque chose de prévu ce week-end/	0 : 09 AM : ça va (.) un peu fatigué à cause des études mais ça va (.) et toi ça va/
0 : 18 NU : euh : non chais pas encore qu'est-ce que je fais	0 : 13 MA : ouais ça va très bien (.) là j'suis en apprentissage (.) ça te dirait qu'on aille faire un truc ce week-end/ j'uis libre (26)
0 : 21 AK : euh : ça te dit d'venir avec moi au cinéma/	0 : 19 AM : bah oui (.) pourquoi pas (.) j'ai rien d'prévu (.) du coup (.) oui
0 : 25 NU : pourquoi pas.	0 : 23 MA : ça te dit (.) boire un verre/
0 : 26 AK : euh donc du coup (.) moi j'aimerais bien 2. qu'on y aille samedi à 14 heures	0 : 26 AM : ben oui (.) pourquoi pas
0 : 30 NU : ben (.) bah c'est bon alors (.) ça va être génial.	0 : 28 MA : ok (.) bon ben (.) ça te dit ce samedi le soir/
0 : 35 AK : ciao	0 : 31 AM : ce samedi/ à quelle heure/
0 : 36 NU : cho	0 : 33 MA : vingt heures (.) après manger
	0 : 35 AM : oui ça me va
	0 : 36 MA : parfait alors (.) on s'voit cet après-midi
	0 : 38 AM : oui ciao
	0 : 39 MA : ciao

Tableau 5 : pilotage de la tâche avec quatre élèves natif-ve-s

Dans ces transcriptions du pilotage de la tâche avec les élèves francophones, on peut repérer dix occurrences de SP par binôme, faisant partie de la séquence d'enseignement. Par conséquent, la tâche semble adaptée pour tester les SP enseignées lors de l'intervention.

Ces interactions illustrent également bien les caractéristiques décrites dans la section 2.3.2, qui différencient les interactions authentiques des interactions d'apprenant-e-s.

On y observe l'élisision des voyelles (« t'as passé »), la suppression du « e » caduc (« rien d'prévu »), ainsi que l'emploi des marqueurs discursifs (« bon ... ben/bah »).

En revanche, dans les interactions d'apprenant-e-s enregistrées au prétest, on retrouve des caractéristiques typiques des interactions pédagogiques (voir section 2.3.1). L'accent mis par les manuels de FLE



sur le langage formel se reflète dans les salutations utilisées par les apprenant·e·s, qui privilégient « *bonjour* » et « *au revoir* », alors que les élèves natif·ve·s préfèrent « *salut* » et « *ciao* ». De plus, l'écrit oralisé du manuel se manifeste par la présence du « ne » dans la négation, que les apprenant·e·s n'omettent pas, comme dans la SP « *je ne sais pas* ».

## 4.6 L'évaluation des données

Dans notre étude, nous avons décidé de mesurer l'aisance à l'oral sous différents angles : la mesure objective de l'aisance énonciative et l'évaluation subjective de l'aisance perçue par des es locuteurs·trices natif·ve·s et les élèves eux-mêmes. De plus, étant donné notre intérêt pour la relation entre l'utilisation des SP et l'aisance, le comptage des SP utilisées dans les interactions a également été inclus. Ainsi, nous prenons en compte les quatre perspectives d'évaluation décrites par Pallotti (2020) : la mesure subjective et objective de la structure et de la fonction de la production orale dans l'interaction (voir section 2.4.1). La grille d'évaluation remplie par les évaluateurs·trices natif·ve·s repose sur les deux dimensions du concept « CAFFA ». La mesure objective de l'aisance énonciative concerne la dimension structurelle et le comptage des SP se réfère à la dimension fonctionnelle.

La composante « fluidité » de la dimension linguistique du construit CAFFA correspond à la perspective restreinte de l'aisance à l'oral et est mesurée de manière à la fois objective et subjective. Les mesures et les choix effectués pour cette évaluation sont détaillés dans les sections suivantes.

### 4.6.1 La mesure objective de l'aisance énonciative

D'après Huensch & Tracy-Ventura (2017), diverses mesures ont été utilisées dans la littérature pour évaluer l'aisance énonciative, sans qu'un consensus clair n'émerge sur la meilleure manière de la mesurer. Toutefois, une perspective influente a émergé des travaux de Skehan (2003) et de Tavakoli & Skehan (2005). Ils ont proposé d'évaluer l'aisance énonciative à travers trois éléments clés : la « speed fluency », la « breakdown fluency » et la « repair fluency » (Wright, 2020, p.47). Ces éléments constituent désormais la base pour une mesure systématique de la fluence et peuvent être évalués par diverses méthodes. Il faut donc choisir une mesure appropriée par rapport aux objectifs et les questions de recherche pour ces trois éléments. Les choix sont illustrés dans le graphique suivant et justifiés et expliqués par la suite.

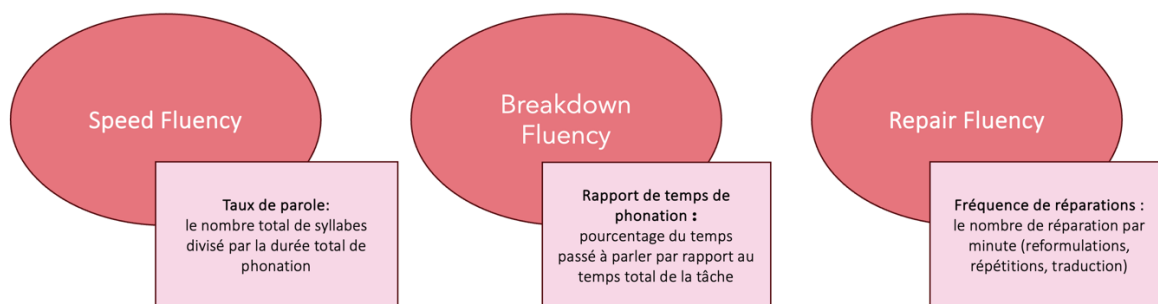


Figure 6 : mesures de l'aisance énonciative (Wright, 2020, p.55)

Étant donné qu'il s'agit d'une tâche d'interaction, la mesure est plus complexe que pour un monologue, car elle implique un acte collaboratif marqué par des interruptions et des chevauchements. Les enregistrements vidéographiques ont été analysés à l'aide du programme *Audacity*. Tavakoli & Hunter (2018) ont démontré que la vitesse des apprenant-e-s s'améliore avec le niveau de compétence jusqu'à un niveau B2. Ainsi, il est recommandé d'inclure une mesure pure de la « *speed fluency* » (p.49) pour évaluer l'aisance d'un-e apprenant-e en L2. Le « débit de parole » (p.55) a été choisi comme indicateur de celle-ci. Ce taux est calculé en divisant le nombre total de syllabes par la durée total de phonation (Wright, 2020, p.55). Les syllabes ont été comptées manuellement, en n'incluant que les syllabes compréhensibles exprimées en français.

La « *breakdown fluency* » (p.50) vise à mesurer les pauses et les silences. Un des défis consiste à attribuer correctement les pauses à l'un des deux interlocuteurs. Nous avons appliqué la démarche suivante : si la pause survient après une question, elle est affiliée à la personne censée répondre. Lorsqu'une pause se produit après un énoncé incomplet, elle est affiliée au locuteur. Nous distinguons entre les pauses remplies et les pauses silencieuses. Une pause remplie se caractérise par un allongement de sons indépendants ou par l'utilisation d'un marqueur discursif. Étant donné que les pauses remplies peuvent être considérées comme une stratégie d'interaction (Rojas, 2023), seules les pauses silencieuses ont été comptabilisées. De plus, un seuil de longueur pour les pauses silencieuses a été fixé à une seconde, car les pauses de moins d'une seconde sont courantes chez les apprenant-e-s débutant-e-s (Wright, 2020).

Nous avons opté pour la mesure du « rapport de temps de phonation » (p.55) proposé par Wright (2020), parce qu'elle prend en compte la durée des pauses par rapport au temps total que la personne est en train de parler. Nous avons ainsi mesuré le pourcentage du temps de parole, comparé au temps passé sur la tâche.

La « *repair fluency* » (p.52) fait référence au processus d'autocontrôle de la production orale (Huensch & Tracy-Ventura, 2017). Elle indique toutes les modifications qu'un locuteur effectue au message

original. Les réparations regroupent donc les reformulations, les faux départs, les auto-corrections, les répétitions, ainsi que l'utilisation des mots en allemand, une stratégie fréquemment employée par les élèves pour poursuivre l'interaction. Nous avons mesuré la fréquence des réparations, en calculant le nombre moyen de réparations par minute.

#### 4.6.2 La mesure subjective de l'aisance perçue

Pour la mesure subjective de l'aisance à l'oral perçue par des personnes natives, une échelle ratio Likert à cinq points a été développée, basée sur la théorie de Segalowitz (2010). La grille d'évaluation inclut six critères, qui seront détaillés ci-après : l'impression générale, la compréhensibilité, la prononciation, la réussite de la tâche, la fluence et l'aisance de l'élève.

Le critère de la fluence est conçu pour évaluer l'aisance sous une perspective étroite de l'aisance, en demandant aux locuteurs·trices natif·ve·s de porter leur attention sur les pauses, les corrections, et la vitesse de la parole. En revanche, la compréhensibilité et la réussite de la tâche s'inscrivent plutôt dans une perspective large de l'aisance. Pour la compréhensibilité, il était demandé aux évaluateurs de juger si une phrase pouvait être comprise sans le contexte. Quant à la réussite de la tâche, les évaluateurs·trices vérifiaient combien des six consignes avaient été entièrement réalisées en français par l'élève.

Le critère de l'impression générale est une évaluation globale du niveau de l'élève. Il inclut également l'adéquation du langage utilisé, un aspect sociolinguistique souligné par Segalowitz (2010) où les locuteurs·trices natif·ve·s jugent si le langage de l'élève est approprié au contexte. La prononciation, qui reflète, entre autres, les valeurs affectives que l'élève associe à la langue (Hilton, 2019 ; Küsters, 2020), permet d'évaluer des aspects socio-affectifs de l'élève, notamment sa motivation pour adopter un nouveau système phonologique (Segalowitz, 2010).

Enfin, le critère nommé « aisance », qui est étroitement lié au critère de la prononciation, permet aux évaluateurs·trices natif·ve·s de déterminer si l'élève semble à l'aise dans son identité « francophone » ou si cette expérience semble difficile pour lui ou elle.

La grille d'évaluation a été remplie pour chaque élève pour les deux temps de mesure par cinq locuteurs·trices natif·ve·s qui travaillent tou·te·s dans le domaine de l'enseignement du FLE. Ils ont reçu des explications précises sur les critères d'évaluation, tant à l'écrit qu'à l'oral, et ont eu la possibilité de poser des questions ou de formuler des remarques par écrit, dans la grille d'évaluation.

Cette même grille a également été utilisée pour l'auto-évaluation de l'aisance par les élèves.

#### 4.6.3 Le comptage des SP

Selon Clenton et al. (2024), deux approches peuvent être adoptées pour mesurer les SP dans les productions des apprenant·s : l'approche « text-internal » ou « text external » (p.2). L'approche « text

internal » consiste à analyser uniquement les occurrences des SP au sein de la production des apprenant·e·s, en calculant le nombre de séquences à partir d'un nombre spécifié de mots. En revanche, l'approche « text-external » calcule le nombre des SP en fonction de leur fréquence de cooccurrence dans un corpus de référence externe, examinant ainsi dans quelle mesure les locuteurs L2 utilisent des combinaisons de mots courantes dans la langue des locuteurs de L1.

Pour notre étude, nous avons opté pour l'approche « text external », car nous nous intéressons à l'impact de l'input de la séquence d'enseignement sur l'output des élèves. Autrement dit, nous voulons déterminer si les élèves sont capables d'utiliser les SP enseignées lors de l'intervention, et si ceux qui les utilisent sont perçus comme plus à l'aise que ceux qui en utilisent moins ou pas du tout.

Les SP comptées remplissent tous les critères suivants :

- la SP doit apparaître dans l'input de la séquence d'enseignement ;
- la SP doit être produite correctement (prononciation compréhensible, absence d'erreurs lexicales ou grammaticales) ;
- la même SP utilisée plusieurs fois par la même personne dans la même tâche n'est comptée qu'une seule fois (y compris la SP « ça va » lorsqu'elle est utilisée à la fois comme question et réponse).

Les SP ont été comptées manuellement dans les transcriptions (*voir annexe I*). Les SP comptées comme étant correctes sont marquées en vert, tandis que celles jugées incorrectes sont surlignées en orange. Le nombre d'occurrence a été consigné dans un tableau et analysé indépendamment de la longueur du texte.

Les données issues des évaluations ont été compilées dans des tableaux *Excel*, puis utilisées pour créer des graphiques de type « boîtes à moustaches » à l'aide du programme *Rstudio*.

Pour déterminer les effets de l'intervention, une analyse « mixed-design » (Li, 2022) a été réalisée. Cette méthode comprend une comparaison des résultats obtenus lors du prétest et du posttest (*within-subject*), ainsi que des comparaisons entre le groupe d'intervention et le groupe de contrôle (*between-subject*).

## 5 Analyse et résultats

L'objectif de cette recherche est d'explorer les effets de l'intervention sur le développement de l'aisance, l'utilisation des SP et le langage authentique.

Les hypothèses et les questions de recherche seront abordées dans l'ordre présenté précédemment, en commençant par l'exposé des résultats des analyses statistiques, puis en confirmant ou infirmant les hypothèses.

### 5.1 Le nombre et la diversité des SP

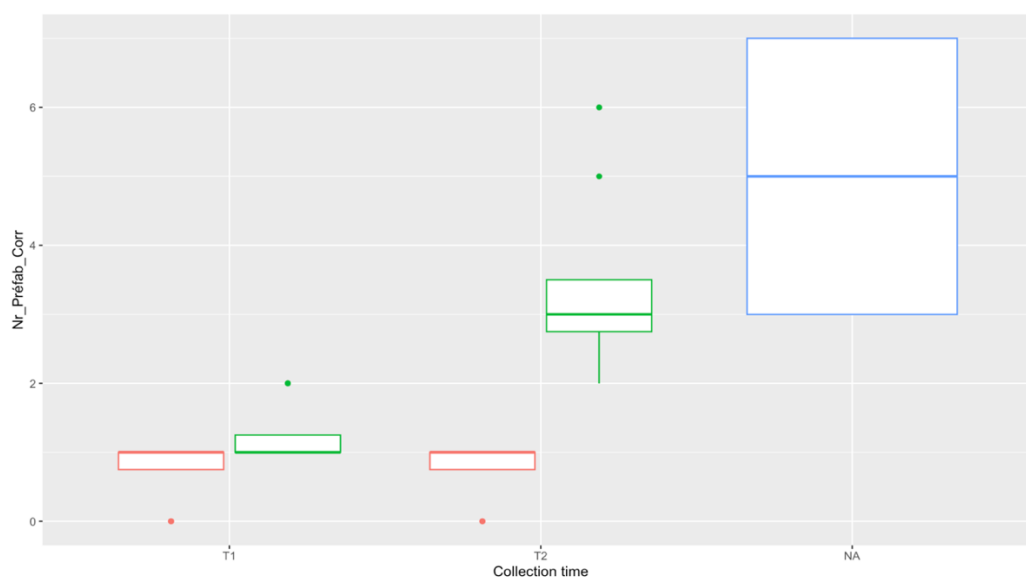
Dans cette première section, nous nous concentrons sur la question de recherche a):

**En quoi l'enseignement et l'apprentissage des séquences préfabriquées à l'aide des vidéos *TikTok* influencent-ils le nombre et la diversité des SP utilisées par les élèves à l'école obligatoire, dans une tâche d'interaction informelle orale et spontanée ?**

L'objectif est de tester l'**hypothèse 1** :

La classe d'intervention utilisera un plus grand nombre et une plus grande diversité de SP lors du post-test que lors du prétest. L'augmentation de l'utilisation des SP sera plus marquée chez la classe d'intervention que chez la classe de contrôle.

Les SP utilisées par les différents groupes aux deux moments de mesure ont été comptées manuellement selon les critères précisés dans la section 4.6.3. Nous nous intéressons particulièrement au nombre de SP utilisées par la CI et la CC, tout en utilisant les données des locuteurs·trices natif·ve·s comme comparaison. Le diagramme de boîtes à moustaches ci-dessous illustre les résultats obtenus.



CC= Classe de contrôle, CI= Classe d'intervention, élèves natif·ve·s

Figure 7 : Nombre d'utilisation des SP utilisées correctement à T1, T2 et par les élèves natif-ve-s

Lors du prétest, la médiane du nombre de SP utilisées est de 1 pour les deux groupes. Cela indique une faible variabilité entre les élèves, avec les membres de la CI utilisant entre 1 et 2 SP, et ceux de la CC entre 0 et 2 SP. Au posttest, la médiane pour la CI augmente à 3 SP et se situe ainsi dans le champ de production des élèves natif-ve-s pour un grand nombre de participant-e-s, tandis qu'aucun changement significatif n'est observé pour la CC. Comme prévu, les locuteurs-trices natif-ve-s utilisent le plus grand nombre de SP, avec une médiane de 5 SP. Toutefois, il existe une grande variabilité dans ce groupe, les valeurs s'étendant de 3 à 7 SP.

Nous observons également la présence de valeurs extrêmes dans les deux groupes d'apprenant-e-s. Dans la CC, un binôme n'a utilisé aucune SP lors des deux points de mesure. En revanche, dans la CI, deux élèves se distinguent nettement en ayant utilisé 5 ou 6 SP lors du posttest.

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives du nombre de SP utilisé aux différents moments de mesure par les élèves, ce qui nous permet d'observer les développements individuels.

T	Prétest	Posttest	T	Prétest	Posttest		
Elèves	Groupe d'intervention		Elèves	Groupe de contrôle			Natifs
AN	1	3	JA	0	0	NU	7
EB	2	6	TE	0	0	AK	3
AR	1	1	ME	1	1	MA	7
SA	1	2	LA	1	1	AM	3
LE	1	5	NO	1	1		
ER	1	3	SO	1	1		
ZU	2	3	MO	2	1		
NE	1	3	AL	1	1		

Tableau 6 : nombre d'utilisation des SP

En examinant le tableau, on observe que 5 des 8 élèves de la CI ont montré une progression dans l'utilisation des SP, avec une augmentation de 1 à 2 SP entre les deux points de mesure. Les élèves LE et EB de la CI présentent la plus forte progression, avec une augmentation de 4 SP chacun-e. Cependant, un élève de la CI, AR, ne montre aucune augmentation dans l'utilisation des SP. Il est pertinent de se demander si cet élève présente malgré tout une aisance élevée après la séquence d'enseignement, même s'il n'a pas utilisé les SP traitées en cours. Cette question sera abordée dans l'analyse du lien entre l'utilisation des SP et l'aisance perçue. Il convient de noter que la majorité des élèves de la CI atteint, lors du posttest, un nombre de SP comparable à celui des élèves natif-ve-s.

Ainsi, les deux aspects de l'hypothèse 1 sont confirmés dans le cadre de cette étude : la CI utilise effectivement plus de SP au posttest comparé au prétest, tandis que la CC ne montre aucune augmentation.

Ce résultat est certes satisfaisant. Néanmoins, il n'est pas particulièrement surprenant, car on s'attend à ce qu'il y ait une amélioration après un input, d'autant plus que cette étude s'intéresse aux choix spécifiques des SP dans les interactions. Le tableau 7 présente la diversité et la fréquence des SP utilisées, en fonction du groupe et du moment de la mesure.

La séquence d'enseignement comprenait 56 SP diverses. Parmi celles-ci, 16 ont été utilisées par les apprenant·e·s. La SP la plus fréquemment utilisée est « *ça va (?)* », qui apparaît également de manière prépondérante dans les dialogues pédagogiques (voir chapitre 4.3). Tous les binômes, à l'exception d'un seul, ont utilisé l'expression « *ça va (?)* ». Pour la majorité des élèves de la CC, elle est la seule SP employée. Deux élèves ont également utilisé la SP « *je ne sais pas* » au pré- comme au posttest. Concernant la CI, les SP utilisées au prétest montrent un répertoire encore assez limité. En plus de « *ça va* », une élève utilise « *bien sûr* » et une autre « *quoi de neuf ?* ». Les répertoires des SP des élèves sans intervention étaient donc très modestes. Les SP les mieux retenues de l'intervention comprennent « *rien de spécial* », « *t'as passé une bonne journée ?* » et « *quoi d'neuf ?* ». Toutes ces SP sont apparues quatre fois dans l'input. On ne peut pas déterminer si ces SP étaient les plus faciles à mémoriser ou si leur fonction convenait particulièrement bien à la tâche. Notons que certaines SP, très courantes chez les élèves natif·ve·s, n'ont pas été utilisées par les apprenant·e·s. Par exemple, « *ça te dit ?* » pour faire une proposition n'a pas été retenue. Cela peut-être en raison des différences de formulation en suisse-allemand ou du fait qu'elle n'apparaît que deux fois dans l'input. De même, « *pourquoi pas* », qui apparaît trois fois dans la séquence d'enseignement ainsi que dans les interactions des élèves natif·ve·s, n'a pas été utilisée par les apprenant·e·s, malgré son équivalent similaire en suisse-allemand. Le marqueur discursif « *bon ben* », également utilisé dans les interactions des deux binômes natifs, a seulement été employé par un élève de la CI lors du posttest. Ce qui confirme le constat que les apprenant·e·s utilisent moins de marqueurs discursifs (DeCock, 2004). En général, on observe que les élèves de la CI ont privilégié des SP courtes lors du posttest, telles que « *ça marche* », « *trop cool* » ou « *à plus* ». Le tableau suivant présente les SP utilisées par les différents groupes d'élèves, la CC en rouge, la CI en vert et les élèves natif·ve·s en bleu. La dernière colonne montre la fréquence des SP dans l'input. Les SP sont classées selon le nombre décroissant de la fréquence d'utilisation par la CI lors du posttest.

	Pré	Post	Pré	Post	Natifs	Input
Ça va (bien) ?	4	4	3	3	2	9
(Oui) (ça va ) (bien/super) (merci) et toi ?	4	4	0	1	2	8
Rien de spécial.	0	3	0	0	1	4
T(u)' as passé une bonne journée ?	0	3	0	0	1	4
Quoi de neuf ?	1	3	0	0	0	4
Tu fais quoi ?	0	2	0	0	0	5
À toute, (bisous).	0	2	0	0	0	3
Ça te dit de... ?	0	1	0	0	2	2
Bon ben/bah...	0	1	0	0	2	4
Bien sûr.	1	1	0	0	0	2
J'ai hâte.	0	1	0	0	0	3
Ça marche.	0	1	0	0	0	5
Trop cool.	0	1	0	0	0	2
Je dois y aller.	0	1	0	0	0	2
À plus.	0	1	0	0	0	1
Je ne sais pas. / <i>Chaipas</i>	0	0	2	2	1	3
Pourquoi pas.	0	0	0	0	2	3
Ça va être génial.	0	0	0	0	1	4
T'as quelque chose de prévu ?	0	0	0	0	1	2
J'ai rien d(e)' prévu.	0	0	0	0	1	1
J(e)'suis libre.	0	0	0	0	1	1
Parfait alors.	0	0	0	0	1	1
On s(e) voit ... ?	0	0	0	0	1	1
Ça fait longtemps qu'on s'est pas vu.	0	0	0	0	1	1

Tableau 7 : la fréquence des SP utilisées par les élèves et dans l'input

En résumé, ce chapitre a démontré que l'intervention a conduit à une augmentation du nombre de SP utilisées et à une diversification du répertoire des SP. La prochaine section examinera si ces effets de l'enseignement sont également reflétés dans l'évaluation par les locuteurs·trices natif·ve·s.

## 5.2 L'aisance perçue par des locuteurs·trices natif·ve·s

Dans ce chapitre nous cherchons à répondre à la partie **b)** de la question de recherche :

**En quoi l'enseignement et l'apprentissage des séquences préfabriquées à l'aide des vidéos TikTok influencent-ils l'aisance perçue dans une tâche d'interaction informelle orale et spontanée ?**



Pour répondre à cette question, nous examinerons plusieurs aspects : le développement du score total de l'aisance perçue, le développement de critères individuels et le lien entre l'utilisation des SP et l'évaluation de l'aisance perçue.

Nous allons d'abord explorer si les effets de l'enseignement se manifestent chez la CI en comparant les résultats du prétest et du posttest au sein du même groupe (« *within subject* ») ainsi qu'entre les deux groupes, la CI et la CC (« *between subject* »). Cela nous permettra de vérifier l'**hypothèse 2** :

*L'aisance perçue se développera davantage entre le pré- et le posttest pour la classe d'intervention que pour la classe de contrôle.*

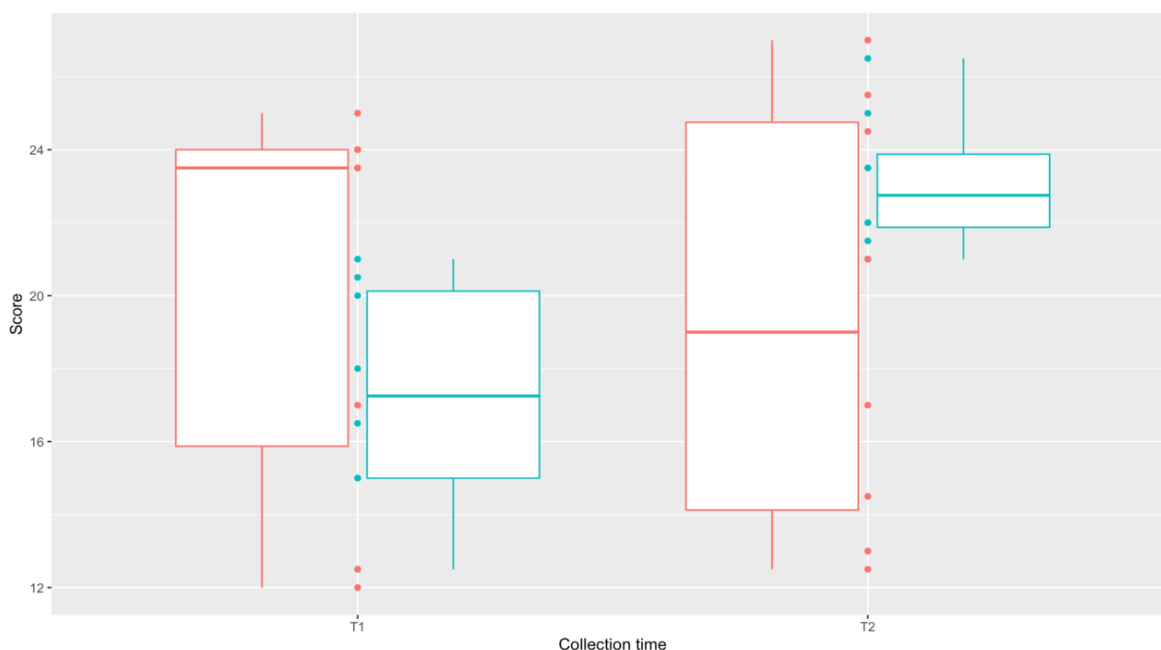
### 5.2.1 Le développement du score total de l'aisance perçue

L'aisance perçue a été évaluée par cinq locuteurs·trices natif·ve·s selon six critères à l'aide d'une échelle Likert à cinq points (voir section 4.6.2). Tou·te·s les évaluateurs·trices ont évalué toutes les interactions. Afin de vérifier la « interrater reliability » (Li, 2022, p.51), nous comparons les scores totaux de chaque évaluateur·évaluatrice attribués aux élèves individuels dans le graphique et les tableaux en *annexe L*. Le graphique donne l'impression que les valeurs des différents évaluateurs·trices varient fortement. Néanmoins, en considérant les tableaux en annexe, on constate qu'il existe deux groupes parmi les évaluateurs·trices : un groupe avec des valeurs plus élevées et un groupe avec des valeurs inférieures. Les valeurs de *rater 1,2 et 4* corrélaient largement à un niveau plus élevé, tandis que les valeurs de *rater 3 et 5* correspondent en grande partie, mais sont nettement inférieures, notamment chez les élèves dont les énoncés contiennent un nombre élevé de fautes grammaticales. On peut donc supposer que ces derniers ont une perspective plus normative et potentiellement moins d'expérience avec des apprenant·e·s débutant·e·s. Puisqu'il y a des bonnes corrélations entre plusieurs évaluateurs·évaluatrices, ces résultats peuvent être considérés comme valides.

Nous commencerons par présenter la moyenne des scores totaux attribuée par tou·te·s les évaluateurs·trices. Cette approche permet d'obtenir une vue d'ensemble sur la perception générale de l'aisance des élèves, en tenant compte de l'ensemble des critères évalués.

Ensuite, les résultats spécifiques aux différents critères seront examinés en détail pour déterminer quels aspects de l'aisance ont été les plus ou les moins influencés par l'intervention.

Pour visualiser les résultats obtenus par les deux groupes aux deux points de mesure (prétest et posttest), un diagramme de boîte à moustaches a été créé. Dans ce diagramme, la CC est représentée en rouge et la CI en bleu.



CC = Classe de contrôle, CI = Classe d'intervention

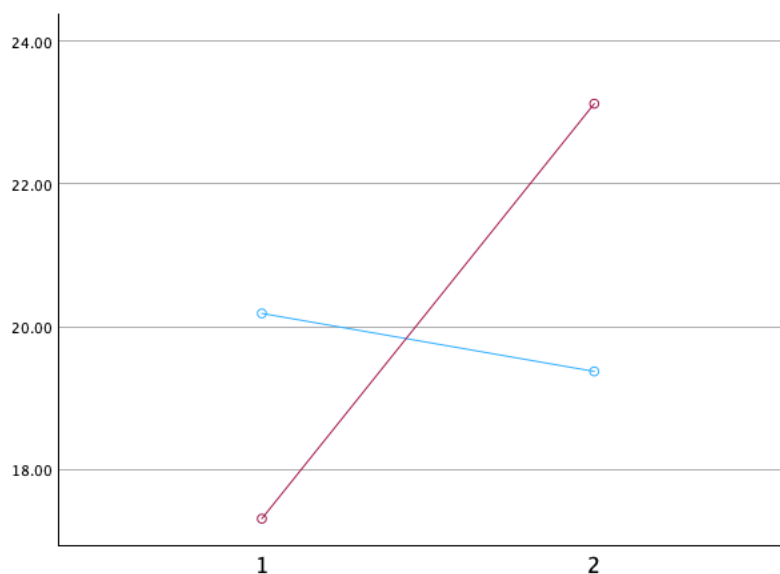
Figure 8 : évaluation de l'aisance perçue : Score total

Les scores d'aisance perçue lors du prétest montrent que la CC a une médiane plus élevée (environ 23) par rapport à la CI, dont la médiane est autour de 17. Cette différence initiale est bénéfique pour mesurer les effets de l'intervention, car elle permet de mieux évaluer l'impact d'une amélioration dans un groupe de contrôle légèrement plus performant, conformément aux suggestions de Li (2022).

La CC présente une grande dispersion de ses scores lors du prétest. La boîte à moustaches s'étend sur 8 points, avec des valeurs allant de 12 à 25. Cela indique une grande variabilité dans la performance des élèves de ce groupe. La CI, quant à elle, montre une dispersion légèrement moindre, avec des scores concentrés entre 15 et 21. Lors du posttest, la médiane des scores de la CI s'élève significativement, atteignant environ 23, ce qui correspond à la médiane initiale de la CC. De plus, la dispersion des scores de la CI est réduite, avec une concentration entre 22 et 24. Cela suggère une amélioration générale et une plus grande homogénéité dans l'aisance perçue des élèves de la CI après l'intervention. En revanche, la CC ne montre qu'un faible développement, avec une dispersion accrue des scores. La classe semble divisée en deux sous-groupes : une moitié avec des scores élevés et une autre avec des scores faibles, même si la plupart des élèves sont attribués au niveau élevé.

En résumé, la CI montre une nette amélioration entre le prétest et le posttest, contrairement à la CC, qui présente même une légère baisse. Cela signifie que les locuteurs-trices natif-ve-s ont perçu la CI comme ayant une plus grande aisance, lors du posttest. Toutefois, certains élèves de la CC continuent d'afficher des valeurs relativement élevées, indiquant que, bien que la CI ait progressé, les performances individuelles restent variées.

Dans le graphique suivant, la CI est représentée en rouge et la CC en bleu. L'axe des y indique le score total de l'aisance perçue, l'axe des x le temps de mesure.



CC = Classe de contrôle, CI = Classe d'intervention

Figure 9 : développement de l'aisance perçue

Le tableau suivant montre les résultats de chaque élève lors des deux points de mesure.

T	Prétest	Posttest	T	Prétest	Posttest
Elèves	Groupe d'intervention		élèves	Groupe de contrôle	
AN	16.5	21.5	JA	12	12.5
EB	15	26.5	TE	12.5	14.5
AR	20.5	21	ME	23.5	21
SA	18	22	LA	25	24.5
LE	15	25	NO	24	27
ER	12.5	23.5	SO	23.5	25.5
ZU	21	23.5	MO	17	13
NE	20	22	AL	24	17

Tableau 8 : évaluation de l'aisance perçue : score total de chaque élève

Les résultats montrent une amélioration générale de l'aisance perçue chez tous les élèves de la CI, bien que l'ampleur de cette progression varie. Certains élèves, comme *AR*, n'ont montré qu'une faible amélioration (0.5 point), tandis que d'autres, comme *EB*, *ER* et *LE*, ont réalisé des progrès nets, avec des augmentations allant de 10 à 11.5 points.

En revanche, les changements observés dans la CC sont moins prononcés. Bien qu'il y ait quelques améliorations, la moitié des élèves de la CC ont obtenu un score inférieur lors du posttest par rapport au

prétest. De possibles explications pour cette diminution seront présentées dans la partie « discussion » du travail.

### 5.2.2 Le développement des critères individuels de l'aisance perçue

Pour approfondir l'analyse, chaque composante de l'aisance est considérée individuellement à travers des diagrammes de boîte à moustaches. Ces diagrammes se trouvent *en annexe K* et présentent la moyenne des évaluations des cinq évaluateurs·trices natif·ve·s pour chaque critère, ce qui permet de discerner quelles composantes spécifiques de l'aisance ont été le plus impactées par l'intervention.

Les résultats de l'évaluation de l'impression générale montrent une nette amélioration de la médiane de la CI, de 2.75 à 4, et une baisse de celle de la CC, de 4 à 2.75. L'impression générale représente un critère très subjectif puisqu'il n'existe pas de repères pour son évaluation. La CC présente, tout comme pour le score total, une variabilité importante lors des deux tâches, tandis que la CI semble plus homogène. Un développement très similaire à celui de l'impression générale montrent les scores de la fluidité. Cet aspect semble donc avoir un impact direct sur l'impression générale.

Les critères de la compréhensibilité et de la réussite de la tâche sont considérés comme plus objectifs que les autres critères, puisque les évaluateurs·trices avaient la possibilité de compter les phrases compréhensibles et les consignes réalisées correctement. Comme la plupart des phrases compréhensibles représentaient également une consigne accomplie, ces deux critères ont été évalués de manière très similaire et également de manière très homogène entre les évaluateurs·trices natif·ve·s. Quant à la compréhensibilité, la CC indique de nouveau une dispersion très étendue entre 2 et 4.5 points lors des deux tests. La médiane reste plutôt stable entre 3.75 et 4. Les résultats de la CI semblent, à l'opposé, très homogènes et la médiane monte de 3 à 4 points du pré- au posttest pour la compréhensibilité et de 3.5 à 4 pour la réussite de la tâche. L'intervention semble avoir aidé les élèves à s'exprimer de manière compréhensible et à réaliser les consignes de la tâche plus facilement. Après l'intervention, les élèves de la CI étaient donc capables de réaliser en moyenne 4 sur 5 consignes correctement en français.

Le même schéma se dessine en ce qui concerne le critère de l'aisance. Lors de son évaluation, les personnes natives ont jugé si, selon leur impression, l'élève se sent bien en parlant français. Tandis qu'au prétest la CC a obtenu une valeur médiane à environ 3.75 points et la CI autour de 2.25, les résultats du posttest montrent l'inverse. La prononciation de la CC montre une évaluation plutôt similaire aux deux temps de mesure avec des moustaches qui s'étendent quasiment sur toute l'échelle. Chez la CI, on constate néanmoins un progrès net avec une médiane qui augmente de 3 points à 4 points. Les vidéos *Tiktok* ont possiblement été utiles pour les élèves pour mieux adopter une prononciation française.

En résumé, les résultats de la CC révèlent une dispersion très large, avec des élèves considérés comme très à l'aise et d'autres recevant des évaluations plus modestes. En revanche, les résultats de la CI indiquent une dispersion plus concentrée. L'intérêt principal réside cependant dans la comparaison des progrès entre les deux points de mesure pour évaluer les effets de l'intervention. Celle-ci a conduit à une augmentation notable d'au moins 1 point en ce qui concerne la prononciation, la compréhension et la fluence, ainsi qu'une amélioration légère d'au moins un point pour l'impression générale et la réussite de la tâche. La CC montre des résultats plutôt stables, voire légèrement inférieurs au posttest par rapport à tous les critères.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle l'aisance perçue se développe davantage entre le pré- et le posttest pour la CI que pour la CC.

### 5.2.3 Le lien entre les SP et l'aisance perçue

Bien que l'intervention ait conduit à une amélioration de l'aisance perçue chez la CI, il est important de noter que la médiane la plus élevée pour le score total a été observée dans la CC, où peu de SP ont été utilisées. Cela soulève la question de savoir, dans quelle mesure l'amélioration de l'aisance perçue est réellement liée à l'utilisation des SP ou simplement à l'effet général de l'input de la séquence d'enseignement.

Pour répondre à cette question, nous allons tester **l'hypothèse 3**, formulée sur la base des théories scientifiques existantes :

Les élèves qui utilisent une plus grande quantité de séquences préfabriquées pendant la tâche seront perçus comme plus à l'aise par les locuteurs·trices natif·ve·s que ceux qui en utilisent peu ou pas du tout.

Le diagramme suivant montre la corrélation entre le nombre de SP utilisées (axe des y) et l'aisance perçue (axe des x), avec les résultats de la CC à gauche et ceux de la CI à droite.

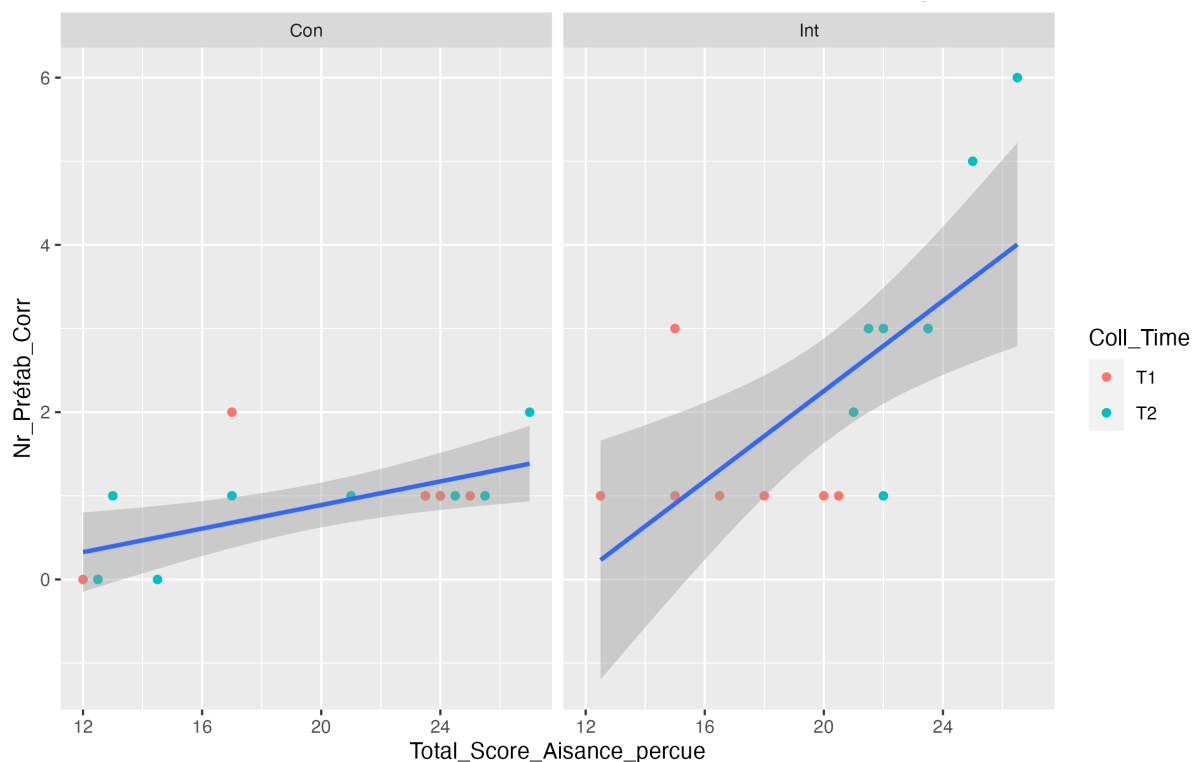


Figure 10 : corrélation entre nombre de SP et le score total d'aisance perçue

Si les résultats suivaient une tendance claire, on s'attendrait à ce que les points soient bien alignés le long de la diagonale. Cependant, les résultats ne sont pas sans ambiguïté. Bien que toutes les réalisations avec au moins 3 SP aient été évaluées à plus de 20 points, certains élèves ayant utilisé peu de SP, ont obtenu des scores élevés, en particulier au sein de la CC, dont le niveau est globalement plus élevé. Cela suggère que les élèves peuvent être perçus comme très à l'aise, même avec une utilisation limitée de SP. Toutefois, pour les élèves de la CI, le lien entre l'utilisation des SP et l'aisance perçue est relativement clair. Le graphique montre que l'aisance perçue augmente avec l'utilisation accrue de SP, lors du T2.

Ainsi, l'hypothèse 3 est confirmée, indiquant une relation entre l'aisance perçue et l'utilisation des SP. Cependant, cette corrélation ne permet pas de conclure que l'utilisation des SP est la cause directe de l'augmentation de l'aisance perçue.

On pourrait affirmer que les élèves généralement plus à l'aise sont également plus doués à retenir et à appliquer les SP. Néanmoins, en examinant les résultats individuels et détaillés des élèves, on observe que notamment les élèves *EB* et *LE*, qui ont eu des résultats bas lors du prétest, ont montré le plus grand progrès en termes d'utilisation des SP. Ce progrès se reflète dans leurs évaluations de l'aisance perçue. À l'inverse, l'élève *AR*, qui a eu un bon résultat au prétest, n'a pas utilisé davantage de SP lors du posttest et son score de l'aisance perçue est également resté stable. Cela suggère que l'amélioration observée pourrait être liée à l'apprentissage des SP plutôt qu'à une aptitude préexistante.

Dans la section suivante, nous explorons la perspective des élèves eux-mêmes sur leur propre aisance. Les effets significatifs positifs de l'intervention sur l'aisance perçue par les locuteurs-trices natif-ve-s seront ainsi comparés à la perception des élèves concernant leur propre aisance.

### 5.3 L'auto-évaluation des élèves

Cette section se penche sur la question de recherche c) :

**En quoi l'enseignement et l'apprentissage des séquences préfabriquées à l'aide des vidéos TikTok influencent-ils l'auto-évaluation de l'aisance des élèves à l'école obligatoire dans une tâche d'interaction informelle orale et spontanée ?**

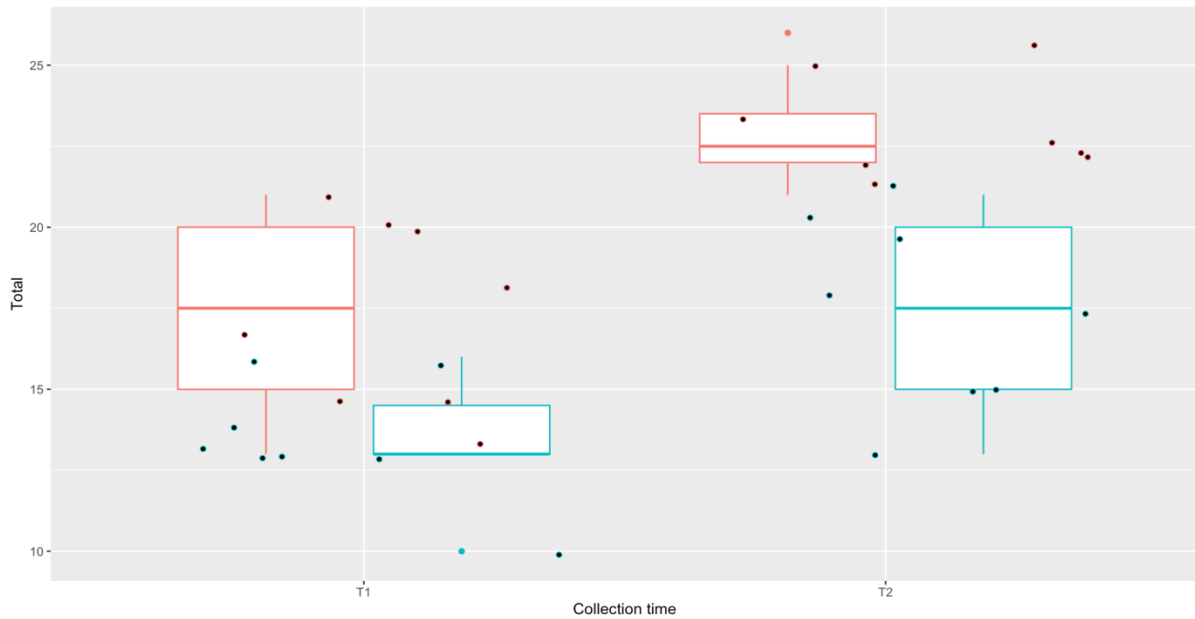
Comme nous avons constaté qu'il existe une corrélation entre l'utilisation des SP et l'aisance perçue, nous testons l'hypothèse 4 :

*Plus le niveau d'aisance perçue par les évaluateurs-trices natif-ve-s est élevé, plus l'auto-évaluation de l'aisance par les élèves sera positive.*

Étant donné que les élèves et les locuteurs-trices natif-ve-s ont utilisé les mêmes critères et la même échelle pour évaluer les performances, nous pouvons comparer directement les évaluations des deux groupes. Le tableau et le diagramme suivants illustrent cette comparaison entre les évaluations externes (en rouge) et l'auto-évaluation des élèves (en bleu). Le score des auto-évaluations des élèves pour chaque critère séparément se trouvent *en annexe M*.

T	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
Elèves	Evaluation externe		Auto-évaluation	
AN	16.5	21.5	14	20
EB	15	26.5	13	18
AR	20.5	21	13	14
SA	18	22	13	19
LE	15	25	13	24
ER	12.5	23.5	16	20
ZU	21	23.5	16	24
NE	20	22	10	23

Tableau 9 : score auto-évaluation de l'aisance



hétéro-évaluation, auto-évaluation

Figure 11 : comparaison auto-évaluation et hétéro-évaluation de l'aisance

Les données révèlent que l'auto-évaluation est généralement nettement inférieure à celle des locuteurs natifs. À l'exception d'un cas, toutes les valeurs de l'évaluation externe sont soit plus élevées, soit équivalentes à celles de l'auto-évaluation. Le graphique suivant montre la corrélation entre l'auto-évaluation et l'hétéro-évaluation. L'axe des y représente la moyenne du score total des évaluations externes et l'axe des x le score total de l'auto-évaluation, lors des deux points de mesures.

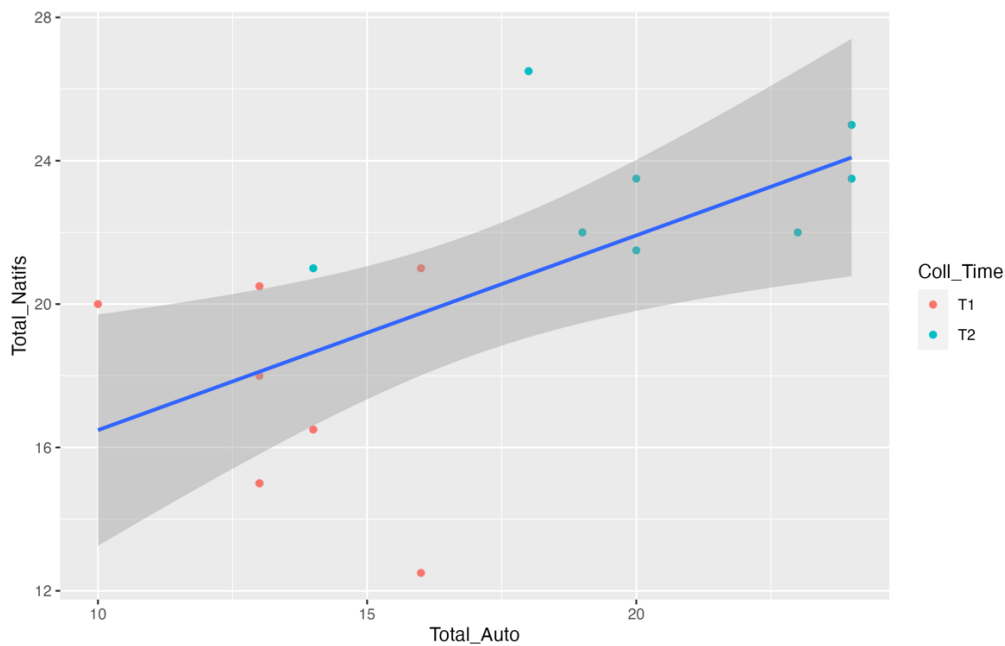


Figure 12 : corrélation auto-évaluation et hétéro-évaluation



Il est notable que les évaluations des deux perspectives corrèlent en grande partie, avec une différence marquée de 1 à 3 points. Par conséquent, une certaine corrélation est également observable entre le développement de l'auto-évaluation et l'utilisation des SP. Par exemple, l'élève *AR*, qui est le seul à ne pas avoir augmenté l'usage des SP lors du posttest, ne s'évalue pas comme étant meilleur qu'au prétest. À l'inverse, l'élève *LE*, qui a connu un progrès significatif dans l'utilisation des SP, affiche une auto-évaluation de 11 points plus élevée au posttest par rapport au prétest. L'élève *EB*, bien qu'ayant fait un progrès similaire en termes d'utilisation des SP, s'auto-évalue conformément à la moyenne, mais se sous-estime fortement lors du posttest par rapport à l'évaluation externe. L'élève *NE*, quant à lui, se sous-estime fortement lors du prétest, mais il se surestime au posttest par rapport aux évaluations externes, ce qui pourrait indiquer que l'intervention a considérablement amélioré sa confiance en lui. En général, l'évolution de l'auto-évaluation suit les mêmes tendances positives observées dans les évaluations externes entre le prétest et le posttest. Par conséquent, l'hypothèse 4 peut également être confirmée.

## 5.4 Le développement de l'aisance énonciative

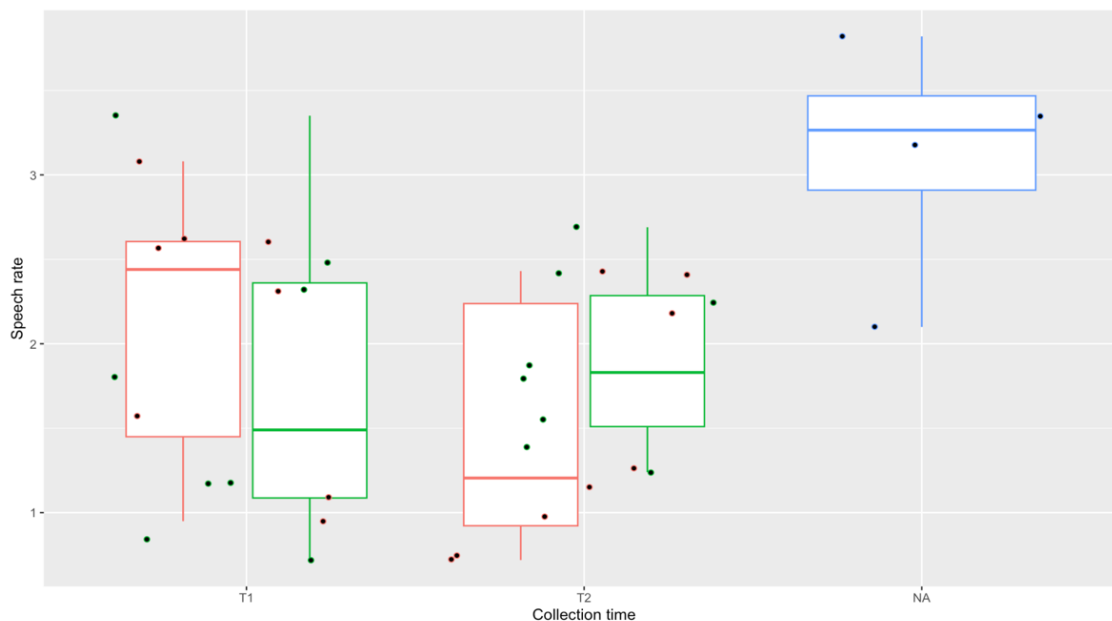
Les résultats ont montré que l'intervention a eu des effets positifs sur l'aisance perçue par les locuteurs-trices natif-ve-s et sur les auto-évaluations des élèves. Ce chapitre a pour objectif d'examiner si ces tendances se manifestent également en ce qui concerne l'aisance énonciative. Comme décrit dans la section 4.6.1, ce facteur se mesure par le débit de parole, le rapport de temps de phonation, et la fréquence des réparations. Les tableaux avec les résultats de ces mesures se trouvent *en annexe M*. Ce chapitre aborde donc la question de recherche suivante :

**En quoi l'enseignement/l'apprentissage des séquences préfabriquées à l'aide des vidéos *TikTok* influencent-ils l'aisance énonciative (débit de parole, rapport de temps de phonation, fréquence des réparations) des élèves à l'école obligatoire dans une tâche d'interaction informelle orale et spontanée ?**

Sur la base des recherches antérieures et de la théorie décrite, nous testerons **l'hypothèse 5** :

*L'aisance énonciative se développera davantage entre le pré- et le posttest pour la classe d'intervention que pour la classe de contrôle.*

Étant donné que les mesures des trois différents composants ne sont pas compatibles, il faut les examiner séparément. Les données détaillées se trouvent dans l'annexe. Dans un premier temps, les analyses portant sur le développement du débit de parole sont présentées. Pour rappel, celui-ci a été calculé en divisant le nombre total de syllabes par la durée totale du temps de phonation, y compris les pauses.



CC = Classe de contrôle, CI = Classe d'intervention, élèves natif-ve-s

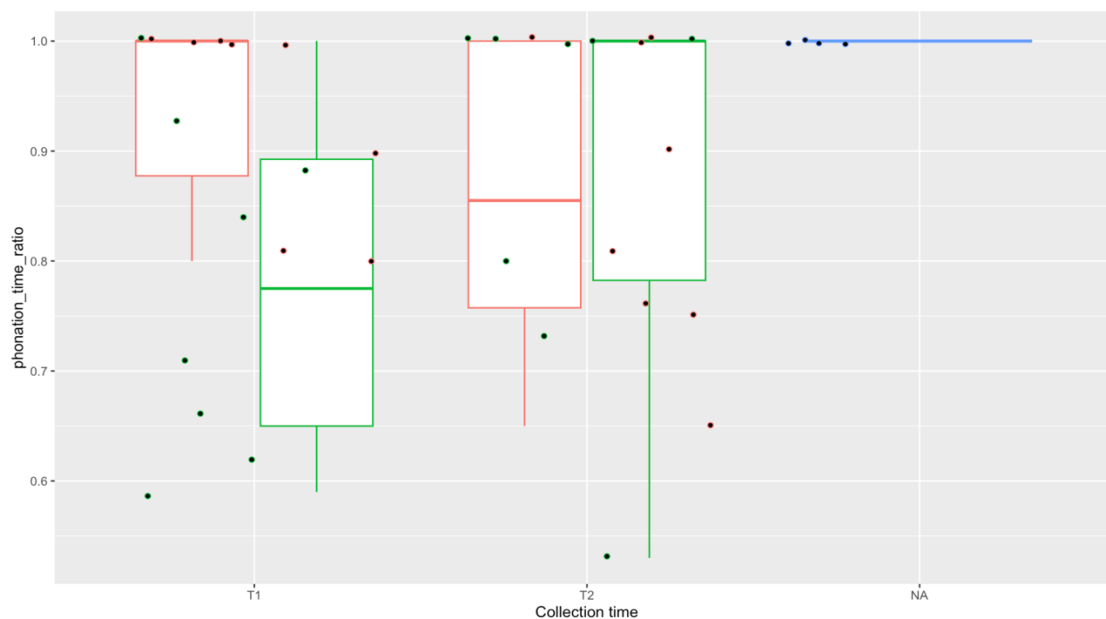
Figure 13 : débit de parole

Comparons d'abord les médianes des trois groupes. Comme on pouvait s'y attendre, le groupe d'élèves natif-ve-s affiche le débit de parole le plus élevé, avec une médiane de 3.3. Parmi les deux groupes d'apprenant-e-s, c'est la CC qui présente la médiane la plus élevée au prétest, avec un débit de parole de 2.4, confirmant une fois de plus que ce groupe a un niveau supérieur à celui de la CI, dont la médiane n'était que de 1.5 au prétest.

Comme aux mesures subjectives, la médiane de la CC diminue tandis que celle de la CI augmente. Cependant, les résultats du débit de parole montrent une diminution marquée de la performance de la CC et une augmentation faible pour la CI.

Les deux groupes présentent des valeurs dispersées, avec des débits de parole allant de 0.7 à 3.3 pour la CI, et de 0.7 à 2.6 pour la CC. Lors du posttest, la variabilité des débits de parole au sein de la CI a légèrement diminué, ce qui pourrait suggérer que l'intervention a contribué à réduire l'écart entre les élèves. L'intervention semble donc avoir eu un effet faible sur le débit de parole.

Passons à la deuxième mesure de l'aisance énonciative, le rapport de temps de phonation qui indique le pourcentage du temps pendant lequel les élèves parlent activement par rapport au temps passé sur la tâche.

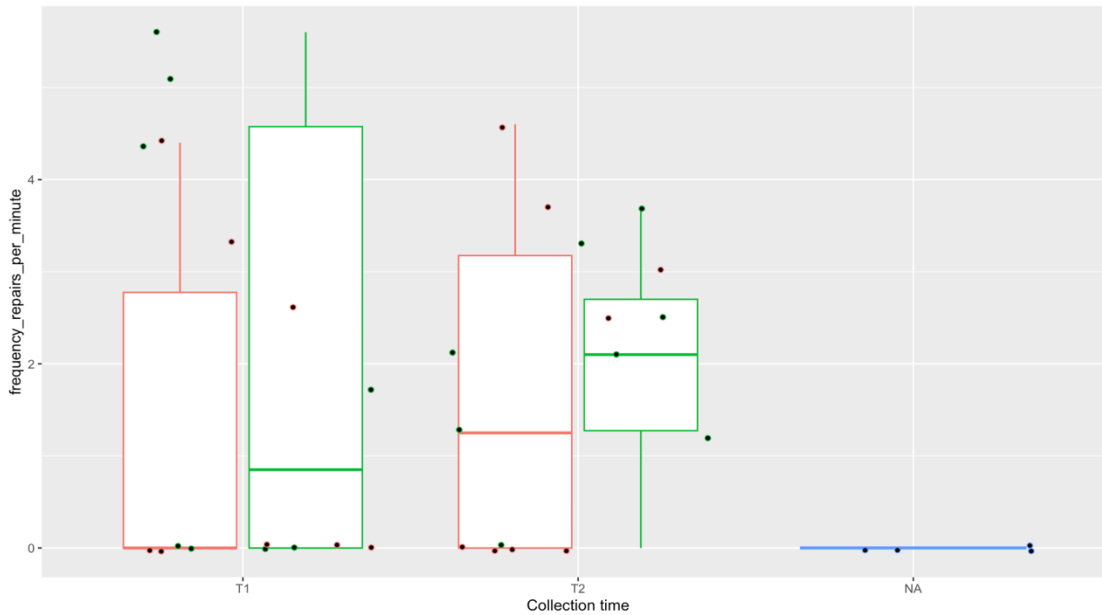


CC = Classe de contrôle, CI = Classe d'intervention, élèves natif·ve·s

Figure 14 : rapport de temps de phonation

Les élèves natif·ve·s, qui n'ont pas fait des pauses de plus d'une seconde à l'intérieur des énoncés, ont un rapport de temps de phonation de 100%. Les mêmes résultats ont été observés chez 5 élèves de la CC au prétest, ainsi que chez 5 élèves de la CI au posttest, ce qui explique une médiane de 100 %. Au prétest, toutes les valeurs de la CC se situent entre 80 et 100 %. Pour la CI, la médiane s'améliore de 77 % au prétest à 100 % au posttest, bien que la variabilité des résultats reste importante. On observe donc des effets positifs pour certains élèves de la CI, tandis que d'autres ont même vu leur rapport de temps de phonation diminuer. Les effets de l'intervention sur le temps de phonation sont donc ambigus, mais positifs dans une tendance générale.

Le dernier composant mesuré pour déterminer l'aisance énonciative est la fréquence de réparations par minute. En guise de rappel, les réparations englobent toutes les modifications qu'un locuteur effectue au message original, telles que des reformulations, des faux départs, des auto-corrrections, des répétitions, ainsi que l'utilisation de mots en allemand. Ce facteur est étroitement lié à celui du rapport de temps de phonation puisque les pauses sont souvent accompagnées de réparations.

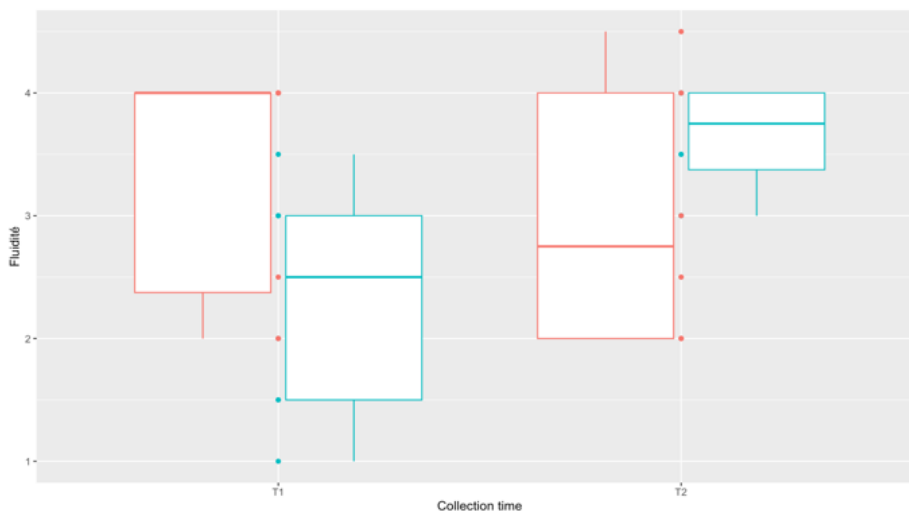


CC = Classe de contrôle, CI = Classe d'intervention, élèves natif·ve·s

Figure 15 : fréquence des réparations

La correspondance avec les résultats du rapport de temps de phonation s'affiche dans les données des natif·ve·s et de la CC, où la médiane indique 0 réparations par minute. Cependant, on constate que les deux groupes, la CI et la CC, ont augmenté le nombre moyen de réparations par minute de 1.3 au post-test. En outre, la CC a fait moins de réparations que la CI au prétest et au posttest. Ainsi, aucun effet positif de l'intervention ne peut être constaté sur la fréquence des réparations par minute.

Comme l'aisance énonciative n'a pas seulement été mesurée objectivement, mais aussi de manière subjective par les locuteurs·trices natif·ve·s, nous voulons comparer ces deux mesures. Le graphique suivant montre l'évaluation subjective de la fluidité.



CC = Classe de contrôle, CI= Classe d'intervention

Figure 16 : évaluation subjective de la fluidité

Les évaluations subjectives montrent une variabilité importante lors des deux tâches, tandis que l'évaluation subjective la plus élevée de la fluidité se montre chez la CC lors du prétest. En comparant les deux points de mesure, on constate une amélioration de la fluidité de la CI et une moins bonne évaluation de la CC. Tandis que les résultats de la CC montrent une grande variabilité lors du posttest, la CI semble plus homogène.

L'évolution de la fluidité perçue par les évaluateurs·trices natif·ve·s est donc similaire au développement du débit de parole entre les deux points de mesure. Le développement du temps de phonation est également similaire, même si l'on constate une plus grande variabilité au sein de la CI. La fréquence de réparation montre des résultats différents et ne semble donc pas influencer la perception de la fluidité par les locuteurs·trices natif·ve·s.

En résumé, l'intervention a eu des effets bénéfiques sur la perception de la fluidité ainsi que des effets positifs faibles sur le débit de parole et le rapport de temps de phonation. Elle n'a montré aucun effet favorable sur la fréquence des réparations. Par conséquent, ces résultats ne sont pas suffisamment significatifs pour confirmer l'hypothèse 5, c'est-à-dire les effets sur l'aisance énonciative. Il faudrait tester ce facteur dans une autre tâche avec des énoncés plus longs et avec un plus grand nombre d'élèves.

## 6 Discussion

Dans ce chapitre, nous présentons les réponses aux questions de recherche, en nous basant sur les résultats obtenus, tout en fournissant des explications possibles. Nous établissons également des liens avec la théorie et le contexte de recherche.

### 6.1 Réponses aux questions de recherche

Les réponses seront discutées au fur et à mesure, selon l'ordre indiqué.

#### 6.1.1 Le nombre et la diversité des SP utilisées

Les analyses des résultats ont révélé que l'intervention a eu un effet positif sur l'utilisation des SP, puisque les résultats étaient plus élevés chez la CI au posttest, à la fois par rapport au prétest et à la CC. Ainsi, notre étude confirme que les conclusions de Boers et al. (2016), qui ont montré une augmentation de l'utilisation des SP après une séquence d'enseignement ciblée sur celles-ci, s'appliquent également au contexte FLE.

Bien que l'intervention ait généralement favorisé l'apprentissage des SP, leur application lors de la tâche finale n'a pas été possible pour tous les élèves de notre étude. Par exemple, l'élève *AR* a utilisé le même nombre de SP qu'au prétest, et l'élève *SA*, qui faisait partie du même binôme, n'a augmenté son utilisation que d'une seule séquence. En moyenne, les élèves de la CI ont utilisé 2 SP supplémentaires au posttest. En outre, ils ont employé 16 SP différentes parmi les 56 enseignées. Ce résultat, bien que positif, n'est pas particulièrement impressionnant si l'on considère l'input massif et les nombreuses possibilités offertes par la tâche pour appliquer les séquences. Plusieurs explications possibles peuvent être avancées pour ce résultat plutôt modeste.

Premièrement, il faut noter que seul le vocabulaire productif observable a été mesuré, ce qui correspond à la catégorie la plus restreinte de la taille du vocabulaire d'un apprenant-e (voir section 2.7.1). De plus, l'enregistrement de la tâche a été réalisé de manière spontanée, sans possibilité de consulter le matériel d'enseignement ou des notes personnelles. Les mesures ne reflètent donc que la production spontanée de la parole. Pour obtenir un meilleur résultat en matière d'utilisation des SP, il aurait probablement fallu que les élèves travaillent sur ces SP de manière répétée sur une période plus longue.

En outre, certain-e-s élèves ont utilisé des SP de manière incorrecte, et donc pas comptées, telles que « *nous se rejoint* » ou « *t'as passe une bonne jour* ». La première erreur est un indicateur pour la présence prépondérante du « nous » de l'input dans le manuel. En général, les erreurs linguistiques dans les SP montrent que celles-ci n'ont pas encore été assimilées au point de devenir des « processing

units » (Wray, 2000) que les élèves peuvent produire sans effort cognitif. Il est également clair qu'ils ont besoin de davantage d'exposition à la langue pour avoir une idée plus précise de l'application appropriée des SP. Par exemple, bien que les SP « bien sûr » par *EB*, « ça marche » par *LE*, ainsi que le marqueur discursif « bon ben », que l'élève *SA* a utilisé, ne soient pas incorrectes, elles n'ont pas été utilisées de manière tout à fait naturelle.

En conclusion, il apparaît qu'une exposition de neuf leçons ne suffit pas pour intégrer une telle quantité de SP dans le vocabulaire productif spontané à l'oral.

Les élèves *LE* et *EB* ont néanmoins réussi à utiliser de manière appropriée un grand nombre de SP apprises de manière appropriée. Étant donné leurs résultats relativement bas lors du prétest, il est peu probable que cela soit dû à une aptitude langagière particulièrement élevée. Nous ne sommes pas en mesure de tirer des conclusions sur les causes des performances plus ou moins élevées des élèves individuellement, mais l'engagement et la motivation sont des facteurs largement reconnus comme déterminant dans l'apprentissage des langues (Lamb, 2017). Une étude annexe a été mesurée ces éléments et a révélé des niveaux très élevés chez les deux élèves concernés.

En considérant les résultats du prétest, il est surprenant de constater qu'après cinq années d'apprentissage, les élèves connaissent peu de SP, et que certains avaient du mal à trouver les mots pour demander à leur partenaire comment s'était passée sa journée ou pour organiser une rencontre. Mis à part « *ça va* » et « *je ne sais pas* », les SP étaient quasiment absentes. Cela pourrait indiquer que l'apprentissage en classe à l'école obligatoire repose fortement sur les compétences écrites et que les interactions simples à l'oral occupent une place marginale. Par exemple, au prétest, un élève a posé la question : « *Qu'est-ce (que) tu fais ?* ». En l'occurrence, il n'est pas clair s'il s'agissait d'une SP ou d'une phrase construite à partir des règles grammaticales. Lors du posttest, deux élèves de la CI, *AN* et *EB*, ont utilisé la SP « *Tu fais quoi ?* » la formulation préférée des créateurs·trices de vidéos natif·ve·s de la séquence d'enseignement. Cette formulation n'apparaît nulle part dans le manuel *Envol*. Cela suggère que la séquence d'enseignement a aidé les élèves à utiliser un langage plus authentique à l'oral. La fonction interactionnelle, notamment le type « *asserting group identity* » (Wray, 2000) se manifeste ici, car la SP permet aux apprenant·e·s de choisir les formulations préférées des locuteurs·trices natif·ve·s, augmentant ainsi leur perception comme membres de la communauté linguistique. Cela nous amène à la discussion des résultats concernant la perception de l'aisance par les locuteurs·trices natif·ve·s.

### 6.1.2 L'aisance perçue par des locuteurs·trices natif·ve·s

Les résultats ont révélé un effet bénéfique de l'intervention sur l'aisance perçue par les locuteurs·trices natif·ve·s. Une amélioration notable de l'aisance perçue a été constatée chez tous les élèves de la CI avec une médiane augmentée de 6 points. Cependant, tout comme dans l'utilisation des SP,

l'amélioration varie considérablement entre les élèves : certains ont progressé de 11 points, tandis que d'autres n'ont gagné que 0.5 point. Ces différences sont suffisamment marquées pour confirmer l'hypothèse de départ.

La comparaison des valeurs attribuées par les évaluateurs·trices natif·ve·s révèle deux groupes au sein des évaluateurs·trices qui ont appliqué deux approches d'évaluation différentes : une approche s'orientant à la norme avec des valeurs inférieures, et une approche qui s'oriente plutôt aux autres productions orales des apprenant·e·s, avec des évaluations plus élevées.

L'augmentation de l'aisance perçue après une intervention avec des SP a également été observée par Boers et al. (2006) ainsi que par McGuire (2009), qui ont utilisé un design de recherche similaire.

Parmi les critères isolés évalués, c'est l'aisance, entendue comme le sentiment de se sentir à l'aise dans l'interaction, qui a connu la plus forte progression, avec une augmentation de 1.5 point. Les élèves semblent donc plus confiants après l'intervention. La fluidité et l'impression générale ont augmenté de 1.25 point, la compréhensibilité et la prononciation ont chacune progressé d'un point et la réussite de la tâche de 0.5 point.

Cependant, il est important de noter que les meilleurs résultats en termes d'aisance perçue ont été obtenus par la CC lors du prétest. On observe une détérioration de l'aisance perçue de la moitié des élèves de la CC lors du posttest. Étant donné que l'on s'attend généralement à ce que les élèves progressent au fur et à mesure de leur processus d'apprentissage, ces résultats peuvent sembler surprenants. La CC a suivi un cursus normal, sans intervention spécifique liée au sujet. Ces élèves ont dû réaliser la même tâche à deux reprises, avec un intervalle de quatre semaines. Cette détérioration pourrait donc être expliquée par le « task effect ». Cela signifie que la familiarité avec la tâche pourrait avoir réduit leur curiosité et leur motivation à fournir un effort. On peut donc se poser la question de savoir si les résultats auraient été différents s'ils avaient également travaillé sur le sujet d'une autre manière, comme Boers et al. (2006) l'ont fait.

L'analyse attentive des interactions dans les binômes de la CI lors du pré- et du posttest révèle des observations intéressantes. Les élèves ont intégré certaines caractéristiques du langage utilisé dans les vidéos *TikTok* dans leur production orale. Premièrement, on observe un changement dans les expressions de salutation et de conclusions de la conversation. Au lieu de dire « *bonjour* » comme tous les élèves lors du prétest, quasiment tous les élèves de la CI choisissent la salutation « *coucou* » ou « *salut* » pour saluer leur ami·e au posttest. L'expression « au revoir » à la fin persiste cependant pour cinq élèves au posttest. Les autres trois choisissent les SP « à plus » ou « à toute ». Deuxièmement, des changements dans la prononciation sont également notés. Certains élèves, comme l'élève AN, adoptent une prononciation plus native, avec la suppression du « e » caduc, en disant « quoi d'neuf ? ». Notre étude indique que les élèves ont principalement recyclé les SP mises en évidence dans les transcriptions du



matériel d'enseignement que d'autres phrases qui sont apparues dans les vidéos. En outre, une corrélation positive entre l'utilisation des SP et l'aisance perçue a effectivement été constatée. Cela confirme les résultats de Boers et al. (2006, 2017), Kyle & Crossley (2015) et Zhang et al. (2021), qui soulignent l'importance de cibler explicitement les SP dans l'enseignement plutôt que de compter uniquement sur l'exposition des apprenant·e·s à des interactions authentiques pour leur acquisition implicite. Bien que certains élèves de la CC aient affiché une aisance perçue plus élevée sans avoir utilisé un grand nombre de SP, le rapport entre ces deux variables est clairement observable dans le développement des élèves de la CI.

Nous allons maintenant examiner les résultats concernant l'auto-évaluation des élèves.

### 6.1.3 L'auto-évaluation de l'aisance

Une évolution similaire à celle de l'aisance perçue a été observée pour l'auto-évaluation de l'aisance. Les évaluateurs·trices natif·ve·s ont noté une progression marquée dans le critère de l'aisance, avec une augmentation de 1.5 point. Ce critère reflète l'impression des évaluateurs quant au confort de l'élève dans l'interaction en français. Qu'en est-il de l'auto-évaluation ? La moyenne de l'auto-évaluation pour ce critère est passée de 2.25 points au prétest à 3.5 points au posttest. Cette amélioration des deux perspectives suggère que l'intervention a eu un effet bénéfique sur la confiance en soi des élèves.

En effet, l'intervention a entraîné des effets positifs sur l'auto-évaluation des élèves. Selon Hocq (2021), une meilleure perception de sa propre aisance peut renforcer la confiance en soi. Ainsi, nous pouvons supposer que la pratique des SP, en travaillant avec des vidéos *TikTok*, renforce la confiance en soi des élèves dans les interactions orales. Ce constat s'aligne avec les effets mesurés par la Scotte & Tarone (2022) dans le cadre du « mirroring project » et les résultats par Wu, Yen, Marek (2011) après une intervention basée sur des vidéoconférences avec des locuteurs·trices natif·ve·s.

Étant donné que les évaluations subjectives ont montré des effets favorables sur l'aisance, on pourrait supposer que les mesures objectives reflètent un développement pareil.

### 6.1.4 L'aisance énonciative (débit de parole, rapport de temps de phonation, fréquence des réparations)

Dans notre étude, les effets de l'intervention sur l'aisance énonciative sont ambigus. Bien que le débit de parole ait augmenté de 0.4 après l'intervention, ces changements restent modestes. La mesure du rapport de temps de phonation a montré une médiane de 23 % plus élevée après l'intervention, mais les résultats au sein de la CI sont très variés. La mesure de la fréquence des réparations, n'a pas indiqué d'impact favorable de l'intervention. Par conséquent, notre hypothèse, selon laquelle l'intervention

favoriserait l'aisance énonciative ne s'est pas vérifiée dans le cadre de cette étude. Néanmoins, ces résultats sont à traiter avec prudence pour les raisons suivantes.

Premièrement, il est important de souligner que les mesures de l'aisance énonciative ne se sont pas avérées appropriées pour la tâche spécifique de cette étude. Comme le suggère Tracy-Ventura (2017), l'aisance énonciative est plus pertinente pour les tâches monologiques que pour les tâches d'interactions. En conséquence, la majorité des études qui se concentrent sur l'aisance énonciative l'ont mesurée dans des tâches monologiques (Wood, 2009,10 ; Tavakoli and Uchihara, 2020 ; Suzuki et al., 2022) où des effets positifs sur le taux de parole et la diminution des pauses ont été constatés. Dans les interactions naturelles, les réparations, les pauses ou les chevauchements sont fréquents et naturels. Toutefois, les interactions observées dans notre étude avaient un caractère quelque peu artificiel, en raison de la tâche imposée et de l'enregistrement des vidéos. Par conséquent, les caractéristiques mentionnées dessus étaient presque inexistantes chez les élèves, en particulier chez les binômes les plus performants et les élèves natif·ve·s, pour lesquels aucune pause, ni réparation n'a été mesurée. De plus, la brièveté des prises de parole, qui allaient de deux mots à deux phrases, a rendu la mesure du débit de parole plus complexe. Par conséquent, les résultats obtenus, relativement à ces aspects, ne semblent pas suffisamment fiables pour en tirer des conclusions solides.

Si l'enseignement n'a effectivement pas eu d'impact significatif sur l'aisance énonciative, plusieurs explications peuvent être envisagées. Comme mentionné précédemment, les SP n'ont pas encore été internalisées et automatisées par les élèves. Par conséquent, ils ne bénéficient pas de l'avantage de traitement que Kormos (2006) a trouvé chez les apprenant·e·s avancé·e·s. Selon son étude, un répertoire de SP plus étendu est nécessaire pour profiter de cet avantage, ce qui est vraisemblable, puisque des effets ont été observés dans plusieurs études avec des niveaux plus élevés (Wood, 2009,2010 ; McGuire & Larson Hall). Un autre facteur qui pourrait avoir empêché une aisance élevée dans notre étude est le fait que les élèves de la CI ont cessé d'utiliser des mots ou des phrases en allemand, comme ils l'avaient fait lors du prétest. Cela signifie que même s'ils ont pris plus de temps pour chercher un mot, ils ont finalement réussi à produire toute leur interaction orale en français, ce qui peut également être considéré comme un succès. Tout comme la seule étude antérieure en FLE traitant de l'impact des SP sur l'aisance énonciative, menée par Perez-Bettan (2015), notre étude ne parvient pas non plus à confirmer des effets positifs de l'enseignement des SP sur l'aisance énonciative.

Dans la section suivante, nous présenterons les limites de cette étude ainsi que les perspectives de recherche future.

## 6.2 Limites et perspectives

Étant donné que l'enseignement des SP dans le contexte du FLE est encore peu exploré, notamment au niveau de l'école obligatoire, notre étude a apporté des contributions novatrices à ce domaine. Tout d'abord, il faut noter que nous avons testé une méthode d'enseignement innovante basée sur l'utilisation de vidéos provenant du réseau social *TikTok*. De plus, notre étude intègre plusieurs perspectives : d'une part, elle considère le concept de l'aisance sous différents angles, notamment la mesure objective de l'aisance énonciative, la mesure subjective, c'est-à-dire l'aisance perçue des locuteurs·trices natif·ves et l'auto-évaluation de l'aisance par les élèves. D'autre part, l'analyse des données numériques a été complétée par une analyse qualitative des interactions.

Cependant comme tout travail de recherche, notre étude présente également des limites. Pour cette raison, les résultats doivent être interprétés avec précaution. Premièrement, en raison des contraintes inhérentes à la scolarité obligatoire, il n'a pas été possible de mener une intervention de plusieurs semaines avec un plus grand nombre de participant·e·s ou d'effectuer un « random assignment » de participant·e·s. Par conséquent, cette étude devrait plutôt être considérée comme une étude pilote et les résultats devraient être testés sur un plus grand nombre de classes. Deuxièmement, il est important de noter que les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés à d'autres contextes, car ils dépendent fortement de plusieurs variables, telles que les participant·e·s, l'enseignant·e et les conditions spécifiques de la recherche. En outre, les concepts « aisance » et « séquences préfabriquées » sont très vastes et peuvent être opérationnalisés de différentes manières, ce qui rend leur mesure fiable particulièrement complexe. Nous avons utilisé les définitions et les mesures qui nous semblaient les plus appropriées à notre contexte de recherche.

Le choix de l'interaction comme cadre d'évaluation impose également certaines limites. Comme mentionné précédemment, la mesure de l'aisance énonciative ne s'est pas avérée adéquate pour le type d'interaction étudié. Cette mesure semble plus pertinente pour les monologues ou pour les apprenant·e·s plus avancé·e·s, qui présentent des tours de paroles plus longs. En outre, il est évident que les partenaires d'interaction s'influencent mutuellement dans leurs performances. Cependant, étant donné que notre intérêt principal réside dans le développement entre les deux points de mesure, et que les binômes sont restés constants, nous ne considérons pas ce facteur pas comme un obstacle majeur.

L'évaluation subjective par les évaluateurs·trices natif·ve·s, n'était pas exempte de variations, ce qui souligne le caractère subjectif de ces mesures.

Néanmoins, notre étude présente également des points forts. Une première qualité réside dans la haute validité écologique, une caractéristique cruciale pour la recherche en enseignement dans le contexte de l'école obligatoire. L'étude s'est déroulée dans un environnement habituel pour les élèves, avec

l'intervention menée par leur enseignante régulière. Cela a permis de minimiser le biais potentiel de la chercheuse qui n'était uniquement sur place pour la collecte des données. Toutefois, il est important de noter que la familiarité avec la chercheuse pourrait également avoir introduit un certain biais dans les résultats.

Cette validité écologique élevée a inévitablement conduit à une certaine perte de contrôle sur certaines variables. Puisque l'intervention a été réalisée uniquement par l'enseignante, nous ne pouvons pas garantir qu'elle a été exécutée exactement selon les intentions de la chercheuse, qui a conçu la séquence d'enseignement et le matériel pédagogique. De plus, le contenu des cours suivis par la CC n'a pas été influencé par l'étude, et nous ne savons pas sur quoi elle a travaillé pendant cette période. Cette absence d'information constitue une faiblesse notable de l'étude, qui pourrait être corrigée dans de futures recherches.

Plusieurs précautions ont été prises pour maximiser la validité interne élevée de l'étude. Tout d'abord, la collecte des données lors d'un prétest a permis de contrôler certaines variables clés, telles que les connaissances préalables et le niveau des deux classes. Les résultats plus élevés de la CC au prétest ont permis d'éviter l'effet de maturation, qui signifie que les élèves ayant un meilleur niveau montrent également les plus grands progrès.

Ensuite, les conditions d'enregistrement lors des deux tests ont été maintenues constantes dans la mesure du possible ; la même tâche, le même temps de préparation, et les mêmes binômes. Toutefois, une différence notable entre les deux tests réside dans la présence de la chercheuse lors de l'enregistrement du posttest, alors que les élèves ont enregistré le prétest de manière autonome. Ce changement s'explique par la qualité médiocre des enregistrements du prétest, ce qui soulève aussi la question de savoir si cette différence a pu influencer les performances lors du posttest.

Malgré les précautions prises, il reste une certaine variance difficile à contrôler, comme le comportement des élèves. L'intervention ayant eu lieu pendant les dernières semaines de la scolarité obligatoire, il est plausible, en se basant sur des expériences antérieures, que les élèves aient montré moins d'engagement que s'ils avaient été testés en milieu d'année. Ainsi, les résultats pourraient avoir différé si l'étude avait été réalisée à un autre moment.

De plus, comme la CC n'a reçu aucune intervention spécifique, il est possible que les performances lors du posttest aient été moins satisfaisantes, en raison d'une perte de curiosité et de motivation, par rapport à la CI, qui, au contraire, était peut-être plus motivée à démontrer les compétences acquises pendant l'intervention.

Sur la base des résultats obtenus et les limitations identifiées, plusieurs perspectives pour la future recherche s'ouvrent pour approfondir l'étude des SP dans l'enseignement du FLE.

En résumé, une des principales faiblesses de notre étude est le nombre de participant·e·s. Pour les futures recherches, il serait pertinent d'augmenter le nombre de participants pour obtenir des résultats plus robustes. Une autre grande faiblesse est l'absence d'une intervention pour la CC portant sur le même sujet. Pour évaluer de manière rigoureuse les effets différenciés de l'enseignement explicite et implicite, une étude comparative pourrait être mise en place. Cette approche permettrait de comparer directement les résultats des deux méthodes d'enseignement, offrant ainsi une meilleure compréhension de leur efficacité respective.

De plus, au lieu de concentrer l'enseignement sur une période de quatre semaines, il serait plus pertinent et plus naturel de l'étendre sur des leçons isolées au cours d'une période plus longue. Une telle étude à long terme permettrait de mieux évaluer les effets durables de l'intervention sur le développement de l'aisance des élèves. Cela offrirait également l'opportunité de mesurer l'impact de l'intégration progressive des SP sur le langage des apprenant·e·s.

Un autre facteur qui demande à être exploré davantage est le rôle de la motivation et de l'engagement dans l'acquisition des SP et le développement de l'aisance.

Avec l'introduction dans plusieurs cantons de Suisse alémanique depuis 2019 du manuel obligatoire *dis donc !*, qui met davantage l'accent sur l'oral et contient plus de SP, il serait intéressant d'observer la production orale des élèves travaillant avec ce manuel. Un potentiel intérêt de recherche pourrait impliquer la comparaison de l'utilisation des SP dans leur production orale avec celle des élèves de notre étude. Cela permettrait d'évaluer l'efficacité relative des différents manuels pédagogiques sur l'aisance des élèves.

En outre, étant donné que les effets positifs sur l'aisance énonciative n'ont pas encore été confirmés en FLE, il serait intéressant de mener des recherches supplémentaires sur ce facteur. Il pourrait être utile d'examiner si un certain niveau linguistique seuil est nécessaire pour observer ces effets positifs, comme cela a été suggéré dans le contexte EFL. De plus, la recherche approfondie des mesures d'aisance énonciative adaptées aux interactions, en tenant compte des spécificités des tâches dialogiques, pourrait offrir des nouvelles perspectives de recherche.

## 7 Conclusion et implications pédagogiques

Afin de maîtriser des conversations basiques de la vie quotidienne, il est important de préparer les élèves au langage utilisé par les locuteurs·trices natif·ve·s à l'oral. Pour cette raison, la variation informelle de l'oral doit être prise en compte dans l'enseignement du FLE. Néanmoins, l'enseignement du langage authentique dans le cadre de l'école obligatoire avec des apprenant·e·s débutant·e·s reste un énorme défi. Le rôle central des séquences préfabriquées dans l'apprentissage du langage authentique est largement reconnu dans des contextes EFL. Le but de notre étude était d'explorer les effets sur l'aisance à l'oral en FLE d'un enseignement explicite des séquences préfabriquées.

Les résultats de notre étude montrent une augmentation de l'utilisation des séquences préfabriquées dans leur production orale à la suite de la séquence d'enseignement. La séquence d'enseignement a également entraîné des effets bénéfiques sur l'aisance perçue par les évaluateurs·trices natif·ve·s et l'auto-évaluation des élèves. En revanche, l'impact sur les mesures objectives de l'aisance énonciative, notamment le débit de parole, le rapport de temps de phonation et la fréquence des réparations est moins évident. Il est important de souligner que ces mesures ne se sont pas révélées adaptées au type de données recueillies dans notre étude. Cependant, nous avons identifié une corrélation entre l'utilisation des séquences préfabriquées dans des interactions informelles spontanées et l'évaluation subjective de l'aisance, confirmant les résultats de Boers et al. (2006) dans le contexte FLE.

En conclusion, notre étude suggère que l'enseignement des séquences préfabriquées à travers des vidéos *TikTok* améliore l'aisance des élèves dans des interactions informelles. Bien que tous les élèves aient progressé selon les évaluations externes et les auto-évaluations, les résultats restent très individuels. L'intervention a eu des effets positifs pour certains élèves, tandis que d'autres ont montré des progrès plus modestes. Peu d'élèves ont été suffisamment sensibilisés aux séquences préfabriquées pour comprendre leur usage et les « recycler » dans une autre situation de communication. Le nombre élevé de réparations montre que les élèves n'ont pas encore suffisamment assimilé les séquences préfabriquées pour les transformer en « processing units » et améliorer la fluidité. Par conséquent, des efforts supplémentaires et une exposition prolongée seraient nécessaires pour permettre aux élèves de maîtriser ces séquences de manière plus fluide et naturelle.

Il est également apparu que les élèves étaient plus enclins à reproduire les SP explicitement enseignées que les expressions qu'ils ont simplement rencontrées dans les vidéos. Cela indique qu'il est judicieux de rendre les séquences préfabriquées saillantes et de les cibler spécifiquement dans l'enseignement plutôt que de compter sur une exposition implicite à des interactions authentiques. En plus, avec

l'exposition limitée à la langue cible en classe, il est peu probable que les SP seront acquises de manière implicite. Cette conclusion, basée sur l'observation dans le cadre de notre étude, mérite une validation supplémentaire par une étude comparative systématique.

Les vidéos *TikTok* comme support d'enseignement se sont révélées être un support pédagogique efficace. L'exposition à ce type de contenu a conduit à un langage plus authentique dans les interactions des élèves, qui ont su imiter les créateurs·trices natif·ve·s avec succès. De plus, les retours de l'enseignant·e et un sondage mené auprès des élèves dans une étude annexe montrent que cette méthode a un grand potentiel car elle a été perçue comme très motivante et pertinente pour l'apprentissage. Nous recommandons donc l'utilisation des réseaux sociaux, comme *TikTok*, dans l'apprentissage des langues, car ils représentent des facilitateurs motivants du langage authentique. Pour aller plus loin, il serait intéressant de permettre aux élèves eux-mêmes de devenir créateurs de contenu, en enregistrant leurs propres vidéos *TikTok* ou en interagissant directement avec les créateurs·trices francophones.

## 8 Bibliographie

- Adolphs, S. & Schmitt, N. (2004). Vocabulary coverage according to spoken discourse context. In: Boogaards, P. & Laufer, D. (Eds.), *Vocabulary in a Second Language* (pp. 39-52). John Benjamins.
- Avidsson, K. (2019). « *C'est ça, en fait.* » *Développer l'idiomaticité dans une L2 pendant un séjour linguistique. Trois études sur le rôle des différences individuelles.* [Thèse de doctorat, Stockholm University]. DIVA. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1354991&dswid=-8498>
- Avidsson, K. & Forsberg Lundell, F. (2023). Les séquences préfabriquées et leur rôle dans la communication orale en français Lx. *La Revue de l'AQEFLS*, 36(1). <https://doi.org/10.7202/1108565ar>
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2016). *Lehrplan 21*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Récupéré de <https://www.lehrplan21.ch/>
- Baldauf-Quilliatre, H., Colón de Carvajal, I. Etienne, C., Jouin-Chardon, E. Teston-Bonnard, S. & Traverso, V. (2016). CLAPI, une base de données multimodale pour la parole en interaction : apports et dilemmes, *Corpus*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.4000/corpus.2991>
- Berthele, R. (2022). *Multilingual competence script*. [script de cours non publié]. Université de Fribourg.
- Blanc, G. (2011.). L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE). *Babylonia*, 2, 33-37.
- Blume, O.-M. (2006). La pensée parle, est parlante. Sprechen fördern von Anfang an. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 84, 2-8.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, K., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), 245–261.
- Boers F. & Webb S. (2017). Teaching and learning collocation in adult second and foreign language learning. *Language Teaching*, 51(1), 77-89. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000301>
- Bolander, M. (1989). Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In K. Hyltenstam, & L.K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss* (pp. 73-86). Cambridge University Press.
- Bouchard-Gervais, S. (2019). *Le développement de l'aisance perçue à l'oral chez des apprenants du français langue seconde participant à une formation développée selon une approche par tâches* [Mémoire, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/18dfe388-8853-40b3-bbf8-cb68a28e7e04/content>



- Caspari, D. & Schädlich, B. (2020). Sprachförderung im Französischunterricht als Teil einer mehrsprachigkeitssensiblen Sprachbildung. In L. Küster (Ed.), *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht* (pp.37-45). Friedrich Verlag.
- Cavalla, C. & Legallois, D. (2020). Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement. *Action Didactique, Enseignement des expressions préfabriquées*, 6, 12-30.
- Chanfaut-Duchet, M.-F. (2005). Apprentissage de l'oral en langue étrangère: vers une nouvelle approche de la mise en mots. *Babylonia*, 2, 11-14.
- Chesini, C., Keller-Lee, M. & Rast, C. (2018). *Dis donc !*. Lehrmittelverlag St.Gallen & Zürich.
- Choi, H. & Iwashita, N. (2016). Interactional behaviours of low-proficiency learners in small group work: Pedagogical potential and research agenda. In P. Skehan (Ed.), *Task-based learning: A study in second language acquisition* (Vol. 45, pp. 73-100). John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/Illt.45.05cho>.
- Clenton, J., Hougham, D. Uchihara, T. (2024). Disentangling the contributions of shorter vs. longer lexical bundles to L » oral fluency, *System* 121, art. 103243. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103243>
- Cobb, T. (2019). From Corpus to CALL: The Use of Technology in Teaching and Learning Formulaic Language. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sanchez (Eds.), *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective* (pp.255-277). Routledge.
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. Sage.  
<https://doi.org/10.4135/9781071878644>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. Récupéré de : <https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-11/referenzrahmen2001.pdf>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Didier. Récupéré de : [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)
- Dahinden, B., Klee, P., Le Pape Racine, C., Ochsner Manno, G.G., Rusch, H.U., Tschang-George, M. C. (2000). *Envol*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- DeCock, S. (2004). Preferred sequences of words in NS and NNS speech. *Belgian Journal of English Language and Literatures (BELL). New Series*, 2, 225–246.
- Delgrande Jordan, M. (2023). HBSC-Studie 2022: Substanzkonsum und Online-Verhalten der 11- bis 15-Jährigen in der Schweiz. *SuchtMagazin (Fazit)*, 50.
- Delahaie, J. (2009). Oui, voilà ou d'accord ? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE. *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 17-34.

- Deng, D. (2022). Bon ben enfin fin in non-native speech: the case of Chinese L1 speakers in Paris.. *SHS Web of Conferences*, 138, 1-15. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213812002>
- Ellis R. (2002). Frequency effects in language processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188. <https://doi:10.1017/S0272263102002024>
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Shekan, P., Shaofeng, L., Shintani, N., Lambert, C. (2020). *Task-based Language Teaching. Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Etienne, C. & David, C. (2020). L'enseignement du français avec les interactions: Approche méthodologique et mise en oeuvre en classe depuis le niveau débutant. *SHS Web of Conferences*, 78, 1-17. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807004>
- Erman, B. & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open-choice principle. *Text*, 20(1), 29–62.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., Pochon-Berger, E. & Steinbach Kohler, F. (2009). L'oral ? L'oral! Mais comment ? *Babylonia*, 2, 41-45.
- Fillmore, C. J. (1979). On Fluency. In C.J. Fillmore, D. Kempler, & W.S. Wang, (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85-101). Academic Press.
- Fitria, T.N. (2023). Using TikTok application as an English teaching media: a literature review. *Jetall: Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures*. 6(2), 117-140.
- Forsberg, F. (2006). *Le langage préfabriqué en français parlé L2. Étude acquisitionnelle et comparative*. [Doctoral dissertation, University of Stockholm]. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/267978735>
- Forsberg, F. (2010). Using conventional sequences in L2 French. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(1), 25-51. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.002>
- Garner, J., & Crossley, S. (2018). A latent curve model approach to studying L2 N-Gram development. *The Modern Language Journal*, 102(3), 494–511.
- Germain, C. & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2, 7-10.
- Goetz, S. (2007). Performanzphänomene in gesprochenem Lernerenglisch. Eine korpusbasierte Pilotstudie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 18(1), 67-84.
- Groupe ICOR. (2007). *Convention ICOR*. Recupéré de : [https://icar.cnrs.fr//ecole\\_thematique/tranai\\_i/documents/Mosaic/ICAR\\_Conventions\\_ICOR.pdf](https://icar.cnrs.fr//ecole_thematique/tranai_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf)
- Gurzynski-Weiss & Kim (2022). Unique considerations for ISLA research across approaches. In N. Tracy-Ventura, & M. McManus, (Eds.), *Instructed second language acquisition research methods* (pp. 155-172). John Benjamins.

- Hamon, Y. (2014). *Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche*. [Mémoire, Université Ca' Foscari Venezia]. ARCA. <https://iris.unive.it/handle/10278/3706681>
- He, A. W., & Young, R. F. (1998). Language proficiency interviews: A discourse approach. In R. F. Young & A. W. He (Eds.), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency* (pp. 1–24). John Benjamins.
- Hilton, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues* [Rapport scientifique, Université Lyon 2]. Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). <https://www.cnesco.fr/langues-vivantes/>
- Hocq, V. (2019). *Le rôle des représentations et de la confiance en soi dans l'apprentissage de l'expression orale en langue étrangère*. [Mémoire, Normandie Université]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03429275>
- Huensch, A., & Tracy–Ventura, N. (2017). L2 Utterance Fluency Development Before, During, and After Residence Abroad: A Multidimensional Investigation. *The Modern Language Journal*, 101(2), 275-293. <https://doi.org/10.1111/modl.12395>
- Hymes, D. H. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin & W. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 13-53). Anthropological Society of Washington.
- Kecskes, I. (2016). Deliberate creativity and formulaic language use. In K. Allan, A. Capone, & I. Kecskes (Eds.), *Pragmemes and theories of language use* (pp. 3-20). Springer.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Routledge.
- Kormos, J. & Prefontaine, Y. (2016). Affective factors influencing fluent performance: French learners' appraisals of second language speech tasks. *Language Teaching Research*, 21(6), 1-26. <https://doi.org/10.1177/1362168816683562>
- Kuiken F. & Vedder I. (2022). Speaking. In: L. Gurzynski-Weiss & Y. Kim (Eds.), *Instructed second language acquisition research methods* (pp.329-354). John Benjamins.
- Kündig, N. (2024). Augmenter la motivation des élèves avec des vidéos TikTok ? [Travail de séminaire non publié]. Université de Fribourg.
- Küster, L. (2020). *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht*. Friedrich Verlag.
- Kyle, K. & Crossley, S.A. (2015). Automatically Assessing Lexical Sophistication: Indices, Tools, Findings, and Application. *TESOL Quarterly*, 49(4), 757-786. <https://doi.org/10.1002/tesq.194>
- Iwaizumi, E. & Webb, S. (2022). In: L. Gurzynski-Weiss & Y. Kim (Eds.), *Instructed second language acquisition research methods* (pp.181-206). John Benjamins.

- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Lamiroy, B. & Klein, J. (2011). Routines conversationnelles et figement. In J. Canscombre, J. & Mejr, S. (Eds.), *Le figement linguistique: la parole entravée* (pp.195-217). Champion.
- LaScotte, D., & Tarone, E. (2022). Channeling “voices” to improve L2 English intelligibility. *Modern Language Journal*, 106(4), 895-911. <https://doi.org/10.1111/modl.12812>
- Laufer, B. & Girsai, N. (2008). The use of native language for improving second language vocabulary: an exploratory study. In A. Stavans & I. Kupferberg (Eds.), *Studies in language and language education* (pp.261-275). Magnes.
- Laufer, B. & Waldman, T. (2011). Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A corpus analysis of Learners’ English. *Language learning*, 61(2), 647-672. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00621.x>
- Lennon, P. (1990). Investigating Fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Levelt, W. J. (1992). Accessing words in speech production: Stages, processes and representations. *Cognition*, 42(1-3), 1–22.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The State of ELT and a way forward*. Commercial Colour Press.
- Li, S. (2022). Quantitative Research methods. In: L. Gurzynski-Weiss, & Y. Kim (Eds.), *Instructed second language acquisition research methods* (pp.31-54). John Benjamins.
- Liddicoat, A. J., & Crozet, C. (2001). Acquiring French interactional norms through instruction. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp.125-144). Cambridge University Press.
- Marque-Pucheu, C. (2007). Les énonés liés à une situation : mode de fonctionnement et mode d’accès en L2. *Hieronymus*, 1, 25-48.
- McGuire, M. (2009). *Formulaic sequences in English conversation: Improving spoken fluency in non-native speakers*. [Mémoire, University of North Texas]. UNT Digital Library. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc11024/>
- McGuire, M., & Larson-Hall, J. (2017). Teaching formulaic sequences in the classroom: Effects on spoken fluency. *TESL Canada Journal*, 34(3), 1–25. <https://doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1264>
- Mcintyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4). 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Myles, F., & Cordier, C. (2017). Formulaic sequence(s) cannot be an umbrella term in SLA: Focusing on Psycholinguistic FSs and their identification. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 3–28. <https://doi.org/10.1017/S027226311600036X>

- Nattinger, J. and DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.
- Pallotti, G. (2020). Holistic and analytic assessment of functional adequacy. *TASK*, 2(1), 85-114.  
<https://doi.org/10.1075/task.21014.pal>
- Paternostro, R.(2014). L'éveil à la variation phonétique en Français Langue Étrangère : Enjeux et outils. *LIDIL*,50, 105-124.
- Pawley, A. and Syder, F. (1983). 'Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and native- like fluency. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191–225). Longman.
- Perez-Bettan, A. (2015). *Apprentissage et utilisation du langage préfabriqué chez des apprenants de français langue étrangère*. [Thèse de doctorat, Université de Paris]. HAL.  
<https://theses.hal.science/tel-01714531>
- Pellicer-Sanchez, A. (2017). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research*, 21(3), 381-402.
- Pellicer-Sánchez, A. & Boers, F. (2018). Pedagogical approaches to the teaching and learning of formulaic language. In A. Pellicer-Sánchez & F. Boers (Eds.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 156–172). Routledge.
- Puimège E. & Peters E. (2019). Learning formulaic sequences through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 525-549.  
<https://doi.org/10.1017/S027226311900055X>
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin-Chardon, E., & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère*. Hachette.
- Rein – Sparenberg, I. (2020). Überprüfung der Sprechkompetenz – von top down zu bottom up. In L. Küster (Ed.), *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht* (pp.67-72). Friedrich Verlag.
- Rojas, M. (2023). *Stratégies de communication en Français Langue Étrangère. Analyse contrastive interlangue* [Communication dans un congrès]. XXIX Colloque de l'AFUE, Universidad del País Vasco. <https://hal.science/hal-04002171>
- Sandlund, E. & Sandqvist, P. (2019). Doing Versus Assessing Interactional Competence. In M. R. Salaberry, & S. Kunitz (Eds): *Teaching and Testing L2 Interactional Competence Bridging Theory and Practice* (pp.357-391). Routledge.
- Saussure, F. (1916/1971). *Cours de linguistique générale*. Payot & Rivages.
- Schaumburg, H. & Mischke, C. (2020). Digitale Medien zur Förderung der Sprechkompetenz im Französischunterricht. In L. Küster (Ed.), *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht* (pp.103-111). Friedrich Verlag.

- Schonell, F.J., Meddleton, I.G. & Shaw, B.A. (1956). *A study of the oral vocabulary of adults*. University of Queensland Press.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Siyanova-Chanturia, A. & Pellicer-Sanchez, A. (2019). *Understanding formulaic language. A Second Language Acquisition Perspective*. Routledge.
- Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K., & Schmitt, N. (2011). Adding more fuel to the fire: An eye-tracking study of idiom processing by native and non-native speakers. *Second Language Research*, 27(2), 251-272. <https://doi.org/10.1177/0267658310382068>
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14.  
doi :10.1017/S026144480200188X
- Staub, F. & Weck, C. (2020). Ansätze der Lehrwerkgestaltung. In L. Küster, *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht* (pp.73-79). Friedrich Verlag.
- Surcouf, C. (2020). Les enjeux de la compréhension du français oral quotidien en FLE : Création d'une base de données de français parlé annoté. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 241-256.
- Suzuki, Y., Eguchi, M., & de Jong, N. (2022). Does the reuse of constructions promote fluency development in task repetition? A usage-based perspective. *TESOL Quarterly*, 56, 1290–1319.  
<https://doi.org/10.1002/tesq.3103>
- Szudarski, P. (2017) Learning and teaching L2 collocations: insights from research. *TESL Canada Journal*, 34 (3), 205-216.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48, 1-50.
- Tavakoli, P. & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure, and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp.239-273). John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/llt.11.15tav>
- Tavakoli, P., & 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. <https://doi.org/10.1177/1362168817708462>
- Tavakoli, P., & Uchihara, T. (2020). To what extent are multiword sequences associated with oral fluency?. *Language Learning*, 70(2), 506–547.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Nathan.
- Tutin, A. (2019). Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de Lexicologie*, 114, 63-91. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-09539-2.p.0009>

- Underwood, G., Schmitt, N. & Galpin, A. (2004). The eyes have it: An eye-movement study into the processing of formulaic sequences. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences* (pp. 155–172). John Benjamins.
- Vandeweerd, N., & Keijzer, M. (2019). J'ai l'impression que: Lexical Bundles in the Dialogues of Beginner French Textbooks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 80–101.  
<https://doi.org/10.7202/1057966ar>
- Venturelli, M. (2005). SILENCE!... s'il vous plait!. *Babylonia*, 2, 45.
- Verguet, E. (2022). *Effets de l'auto-évaluation sur l'estime de soi lors d'une prise de parole en anglais* [Master Thesis, Nantes Université]. Dumas. dumas-03712756
- Webb, S. & Newton, J. & Chang, A. (2013). Incidental Learning of Collocation. *Language Learning*, 63, 90-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00729.x>
- Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?. *Le français dans le monde*, 345. 31-33.
- Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. Collins ELT.
- Wright, C. (2020). *Second Language Speech Fluency: From Research to Practice*. Cambridge University Press.
- Wokusch, S. (2005). Langage préfabriqué et apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 3, 24-29.
- Wood, D. (2009). Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 39–57.  
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19898>
- Wood, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence, and classroom applications*. Continuum Publishing Corporation.
- Wray, A. (2000) *Formulaic sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice*. Oxford University Press.
- Wray, A. (2008). Formulaic Language: Pushing the boundaries. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 647–649. <https://doi:10.1017/S027226310999009X>
- Wu, W.-C. V., Yen, L. L., & Marek, M. (2011). Using Online EFL Interaction to Increase Confidence, Motivation, and Ability. *Educational Technology & Society*, 14(3), 118–129.
- Wüest (2001). *Envol 5-9. Eine Einführung*. Lehrmittelverlag Zürich.
- Zhang, X., Zhao, B., & Li, W. (2021). N-gram use in EFL learners' retelling and monologic tasks. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(3), 939–965.  
<https://doi.org/10.1515/iral-2021-0080>

## 9 Annexe

### Annexe A : déclaration de consentement

#### Teilnahme am Forschungsprojekt im Französischunterricht

Liebe Schüler\*innen

Liebe Eltern



Ich (Nora Kündig) bin ausgebildete Sekundarlehrperson und Studentin im Master für Französischdidaktik an der Universität Fribourg. Im vergangenen September durfte ich Anja Stähler während zwei Wochen in der Schule Buchberg vertreten. Die angenehme Atmosphäre und die motivierten Schüler\*innen haben mich begeistert. Deshalb ist es mir eine grosse Freude, dass Anja Stähler sich bereit erklärt hat, eine für die Forschung konzipierte Unterrichtseinheit mit der 3.Sek/Real zu erproben.

Damit klar ist, worum es bei dem Projekt geht, werde ich es im Folgenden kurz erläutern.

Inhalte und Ziele der Forschung

In meiner Forschung möchte ich die Auswirkungen Lernens von vorgegebenen Sprachsequenzen, sogenannten «séquences préfabriquées», auf das Sprechen untersuchen.

Das Ziel dieser Forschung besteht darin, zu erfassen, ob diese Unterrichtssequenz hilft, dass sich die Schüler\*innen wohler fühlen, Französisch zu sprechen, ob es motivierend wirkt für sie, und ob sie dadurch ihre Kompetenzen im Sprechen verbessern können.

Die Unterrichtssequenz dauert ca. drei Wochen, findet im regulären Französischunterricht statt und wird von Anja Stähler durchgeführt. Der Fokus liegt klar auf dem Mündlichen, wobei viel mit Videos und spielerischen Aktivitäten gearbeitet wird.

Einverständnis

Damit ich die Daten für die Forschung verwenden kann, möchte ich Sie/euch um die Erlaubnis bitten.

Ich versichere hiermit, dass die erhobenen persönlichen Daten anonymisiert und vertraulich behandelt werden. Die Videoaufnahmen werden ausschliesslich zu Forschungszwecken verwendet. Sie werden weder veröffentlicht noch an Drittpersonen weitergegeben.

Bitte füllen Sie die Einverständniserklärung auf der nächsten Seite aus.

Kontakt

Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte direkt an Nora Kündig,  
per Email an [nora.kuendig@unifr.ch](mailto:nora.kuendig@unifr.ch), oder per Telefon unter 0765022962.



### **Einverständniserklärung**

Vor- und Nachname der Schülerin/ des Schülers: .....

Ort und Datum: .....

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich

- über den Inhalt und die Ziele des Projekts informiert wurde.
- mit den Videoaufnahmen, die lediglich zu Forschungszwecken verwendet werden, einverstanden bin.






Unterschrift der Schülerin / des Schülers: .....

Unterschrift einer erziehungsberechtigten Person: .....

# Annexe B : grille d'auto-évaluation

Name: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

## Selbstevaluation

	1 	2 	3 	4 	5 
<b>Gesamteindruck</b> Wie schätzt du deine Leistung ein?	ungenügend	knapp genügend	genügend	gut	sehr gut
<b>Verständlichkeit</b> Wie viele deiner Sätze wären für eine französischsprachige Person verständlich?	die wenigsten	ein paar davon	Ca. die Hälfte	die meisten	alle
<b>Aussprache</b> Klingt deine Aussprache ähnlich wie die Aussprache der «content creators» aus der Unterrichtssequenz?	Gar keine Ähnlichkeit	kaum Ähnlichkeit	wenig Ähnlichkeit	ziemlich ähnlich	sehr ähnlich
<b>Erfüllung der Aufgabe</b> Wie viele Vorgaben der Aufgabe konntest du erfüllen?	fast keine	weniger als die Hälfte	ca. die Hälfte	die meisten	alle Angaben
<b>Flüssigkeit</b> Wie schätzt du deine Sprechflüssigkeit ein?	sehr stockend	stockend	eher fließend	mehrheitlich fließend	sehr fließend
<b>Gefühl</b> Wie wohl hast du dich gefühlt beim Französisch sprechen?	unwohl	eher unwohl	eher wohl	wohl	sehr wohl

## Annexe C : grille d'évaluation (locuteurs·trices natif·ve·s)

### Évaluation

### Tâche :

	 1	 2	 3	 4	 5	Commentaires
<b>Impression générale de la performance de l'élève dans l'interaction</b>	insuffisant	presque suffisant	suffisant	bien	très bien	
<b>Compréhensibilité</b> Combien de phrases de l'élève sont compréhensibles ?	la minorité	peu de phrases	environ la moitié	la plupart	toutes les phrases	
<b>Prononciation/Prosodie/Intonation</b> Comment est-ce que tu juges la prononciation, la prosodie, l'intonation de l'élève ?	très faible	faible	moyen	bien	très bien	
<b>Réussite de la tâche</b> Combien des consignes ont été réalisées correctement en français ?	(presque) aucune (0-1/6)	moins que la moitié (2/6)	la moitié (3/6)	la plupart (4-5/6)	toutes (6/6)	
<b>Fluidité</b> Comment évalues-tu la fluidité de l'élève ?	très hésitant	hésitant	plutôt fluide	majoritairement fluide	très fluide	
<b>Aisance</b> Quelle est ton impression par rapport à l'aisance de l'élève ?	mal à l'aise	plutôt mal à l'aise	plus ou moins à l'aise	plutôt à l'aise	très à l'aise	

## Annexe D : explications des critères pour les évaluateurs·trices

<p><b>Impression générale</b> de la performance de l'élève dans l'interaction</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est ton impression générale du niveau de performance de cet élève ?</li> </ul>
<p><b>Compréhensibilité</b> Combien de phrases de l'élève sont compréhensibles ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La phrase doit être compréhensible sans contexte et sans deviner, sans comprendre l'allemand</li> </ul>
<p><b>Prononciation/Prosodie/Intonation</b> Comment est-ce que tu juges la prononciation, la prosodie, l'intonation de l'élève ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est ton impression de la prononciation des sons, de la mélodie des phrases, des intonations ?</li> </ul>
<p><b>Réussite de la tâche</b> Combien des directives/consignes/prescriptions ont été réalisées correctement en français ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chaque instruction doit être exprimée complètement, en français.</li> <li>- La phrase doit être correctement formulée (expressions correctes, prononciation compréhensible)</li> <li>- La phrase doit être compréhensible sans contexte et sans deviner.</li> </ul>
<p><b>Fluidité</b> Comment évalues-tu la fluidité de l'élève ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que le discours est interrompu par des pauses longues/courtes ?</li> <li>- Est-ce que l'élève fait beaucoup de corrections ?</li> <li>- Est-ce que l'élève dit des phrases en allemand ?</li> </ul>
<p><b>Aisance</b> Quelle est ton impression par rapport à l'aisance de l'élève ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as l'impression que l'élève se sent bien en parlant français ?</li> <li>- Est-ce qu'il/elle regarde la texte / son/sa partenaire ?</li> <li>- Si c'est impossible de juger, tu choisis le 3.</li> </ul>

## Annexe E : planification

### Planung Unterrichtssequenz «Langage préfabriqué»

#### Woche 13

##### Pré-Test, Einführung, Projekt vorstellen

- Besuch der Klasse
- Ablauf der Forschung vorstellen
- Die SuS wählen sich eine-n Partner-in, mit dem/der sie während der ganzen Sequenz zusammen arbeiten
- SuS lassen die Einverständniserklärung zu Hause unterschreiben.
- Die SuS machen das erste Video einer Interaktion nach Vorgaben (Tandembogen)
- machen eine «Auto-évaluation»

#### Woche 18 (29.April-5.Mai)

##### Die SuS füllen den Fragebogen 1 aus

##### Teil 1 : Commencer & finir une conversation entre ami·e·s



In diesem Teil lernst du Freund\*innen auf Französisch zu begrüßen, zu fragen, wie es ihnen geht und dich zu verabschieden.

##### Leçon 1: Montag, 29.April

Zeit	Aktivität	Material
5'	<b>Fragebogen ausfüllen lassen</b>	Dossier
5'	<b>Gemeinsamer Start</b> Die Lehrperson verteilt das Dossier. <b>Titelseite:</b> Namen und Partner aufschreiben, Ziele durchlesen LP erklärt die Symbole, alle angestrichenen Satzteile sind Teil vom Wortschatz	Tablets Kopfhörer
20'	<b>1.Ausdrücke für die Begrüssung und die Verabschiedung (20 min)</b> <b>Einzelarbeit</b>	

5'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die SuS arbeiten während ca. 20 Minuten in Einzelarbeit nach den Anweisungen im Dossier.</li> <li>- Sie lösen die <b>Aufgaben 1(a-f)</b> im Dossier</li> </ul> <p><b>Wer früher fertig ist: Wortschatz, S.6 durchlesen</b></p> <p><b>Plenum</b></p> <p>Sammeln der Ausdrücke für</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salut</li> <li>- Ça va + Réponses</li> <li>- Au revoir</li> </ul> <p>→ mit PowerPoint arbeiten, Aussprache der SuS korrigieren</p>	Powerpoint 1
10'	<p><b>2. Aussprache</b></p> <p><b>Im Plenum:</b> Video von <a href="#">@français_avec_nelly</a> gemeinsam anschauen (in der PPT), erklären, Beispiele notieren lassen (Dossier S.3)</p> <p>Die 3 Regeln üben mit den Übungen der PowerPoint.</p> <p>Lehrperson erklärt jeweils nochmals, worauf die SuS bei der Aussprache achten müssen, danach üben die SuS zu zweit.</p> <p><b>Hausaufgabe für die Woche:</b></p> <p>Wortschatz Teil 1 (Dossier S.6) üben → auf Quizlet</p>	Dossier S.3 PowerPoint 1

## Leçon 2: Donnerstag, 2.Mai

Zeit	Aktivität	Material
10'	<p><b>Partnerarbeit</b></p> <p><b>Aufgabe 2b, S.3:</b></p> <p>Die SuS arbeiten zu zweit (in ihrem Binom).</p> <p>Sie schauen die Videos der Lektion 1 nochmals an und imitieren die Aussprache so gut wie möglich, um möglichst «französisch» zu klingen.</p>	PowerPoint Teil 1 (Folie ) Dossier, S.3
15'	<p><b>Aufgabe 3, S.4:</b></p>	

	Die SuS schauen das Video von <a href="#">@ouiteach</a> und <a href="#">@frenchtalks</a> an. Sie sprechen laut mit, bis sie sich sicher fühlen in der Aussprache. Sie üben, die Dialoge mit dem Tandembogen möglichst auswendig zu führen.	Tandembogen (kurze Dialoge)
10'	<b>Plenum</b> Ein paar Dialoge in der Klasse vorspielen lassen. Feedbacks geben.	
10'	<b>Abschluss</b> Die SuS stehen auf und spazieren im Klassenzimmer. Sie stellen sich die folgende Situation vor: sie sind unterwegs im Dorf und treffen per Zufall eine-n Freund-in.  Sie machen mit jeder Person einmal einen Dialog mit Begrüssung, Fragen, wie es geht, Antworten und Rückfragen, Verabschieden. Wenn sie den Dialog mit allen geführt haben, gehen sie zurück an ihren Platz.  → An Hausaufgabe (Wortschatz Teil 1 üben) erinnern	

## Woche 19 (6.-10.Mai)

### Leçon 3: Montag, 6.Mai

Zeit	Aktivität	Material
10'	<b>Partnerarbeit:</b> <b>Wortschatz:</b> Karten mit Satz auf Deutsch oben auf einen Stapel legen, zu zweit üben, französische Aussprache üben.	Kartenset Wortschatz Teil 1
20'	<b>Dialog üben: Dossier, S.5</b> <i>Un dialogue entre deux ami-e-s</i>  a) Schaut euch das Video von <a href="#">@elmartinno</a> mehrmals an. Beobachtet die Aussprache, die Betonung, die Gestik und Mimik so genau wie möglich.	Dossier Tablet

15'	<p>b) Teilt die Rollen auf und spielt das Video nach, mit Hilfe des Tandembogens. Versucht ihn so gut wie möglich zu imitieren (inkl. Gestik und Mimik).</p> <p>c) Macht ein Video vom Dialog und schickt es an: <a href="mailto:nora.kuendig@unifr.ch">nora.kuendig@unifr.ch</a></p> <p><b>4er-Gruppen</b></p> <p>Auf jeder Seite des Würfels befindet sich einer der folgenden 6 Sätze auf Deutsch:</p> <p>Hallo. (Coucou.)</p> <p>Wie geht's? (Comment ça va?)</p> <p>Ich muss gehen. (Je dois y aller.)</p> <p>Was gibt's Neues? (Quoi de neuf?)</p> <p>Bist du fit? (La forme?)</p> <p>Bis bald. (À plus.)</p> <p>Die SuS würfeln reihum. Die Person, die würfelt, sagt den Satz auf Französisch. Die Person rechts davon muss auf den Satz reagieren. Es darf nicht zweimal dieselbe Reaktion gesagt werden. Sie müssen also immer eine andere Reaktion finden, wenn möglich, ohne im Dossier nachzuschauen.</p>	
-----	--	--

## Teil 2 : Fixer un rendez-vous



In diesem Teil lernst du mit einer Freundin/einem Freund ein Treffen zu vereinbaren.

### Leçon 4: Mittwoch, 8.Mai

Zeit	Aktivität	Material
20'	<p><b>Partnerarbeit</b></p> <p>1. Ein Gespräch, um ein Treffen abzumachen (20 min)</p> <p><b>Dossier, S.7</b></p> <p><b>a) Eine Verabredung</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seht euch das Video von <a href="#">@francesconmarie_</a> an.</li> <li>2. Notiert die fehlenden Ausdrücke im Dialog. Schaut die Bedeutungen, die ihr nicht versteht in der Tabelle auf S.11 nach und notiert sie neben den Dialog.</li> <li>3. Verteilt die Rollen und übt das Gespräch mit dem Tandembogen.</li> <li>4. Macht das Gespräch so oft, bis ihr es beinahe auswendig könnt.</li> </ol>	Dossier, S.7



10'	<b>Plenum</b> Ein paar Gespräche vortragen lassen, Lehrperson gibt Rückmeldung.	Tandembogen Duett Videos
	<b>Partnerarbeit</b> 2. Der Ausdruck « ça marche » (5 min) Die SuS schauen das Video von <a href="#">seedlang_french</a> notieren die verschiedenen Bedeutungen von „ça marche“	
15'	3. Aussprache (5min) <b>Dossier, S.8</b> Die SuS versuchen die Sätze aus dem Video so authentisch wie möglich nachzusprechen.	
	<b>Falls Zeit:</b> Wortschatzarbeit (5min) Die SuS lesen zu zweit den Wortschatz durch, üben die Aussprache mit Hilfe der Spalte «Aussprache».	
	<b>Hausaufgabe für die nächste Woche:</b> Wortschatz Teil 2 (Dossier S.11) üben → auf Quizlet	

Donnerstag: Auffahrt (Kein Unterricht)

Woche 20 (13.-17.Mai)

Leçon 5: Montag, 13.Mai

Zeit	Aktivität	Material
15'	<b>Plenum</b> <b>Einstieg: Kahoot :</b> <a href="https://create.kahoot.it/details/ed00e1bc-e944-4e4b-aa0c-54d198ad6f84">https://create.kahoot.it/details/ed00e1bc-e944-4e4b-aa0c-54d198ad6f84</a>	Kahoot
30'	Im Kahoot müssen die SuS die <b>unpassende</b> Reaktion auf die Frage/Aussage finden.	Videos (Leçon 5)

	<p><b>Partnerarbeit</b></p> <p>4. Duett-Videos:</p> <p>Die SuS können die Gespräche direkt mit der Person im Video führen.</p> <p>Dazu müssen sie die Sätze laut sagen. Es wäre gut, wenn sie sich dazu im Schulhaus verteilen könnten.</p> <p>Eine Person führt jeweils das Gespräch mit der Person im Video, die andere Person gibt ein Feedback dazu. Sie wechseln die Rollen.</p> <p>Die Lehrperson geht herum und unterstützt bei der Aussprache.</p> <p>Die SuS üben so lange, bis sie es schaffen, den Text aufzusagen, bevor die Antwort kommt.</p> <p>Dann <b>wählen sie einen Dialog</b>, den sie mit dem Tandembogen üben. Die Lehrperson motiviert die stärkeren Schülerinnen dazu, den längeren Dialog zu wählen, damit nicht alle den gleichen Dialog vorzeigen.</p> <p><b>Entweder den Dialog der Klasse vorspielen lassen oder per Video an Nora schicken</b></p> <p><b>Hausaufgabe auf Donnerstag:</b></p> <p>Wortschatz Teil 1 und 2 wiederholen</p>	<p>Tandembogen (Duett-Videos)</p>
--	--	---------------------------------------

Teil 3 : Papoter entre ami·e·s



In diesem Teil lernst du mit einer Freundin/einem Freund darüber zu sprechen, was du letztes Wochenende gemacht hast und was du am nächsten Wochenende geplant hast.

Leçon 6: Mittwoch, 15.Mai

Zeit	Aktivität	Material
15'	<p><b>Plenum</b></p> <p>5. Reaktionen auf Französisch (5 min)</p> <p>Videos von <a href="#">@hellofrenchnyc</a> und <a href="#">@seedlang_french</a> gemeinsam schauen, Stopps machen, Reaktionen notieren lassen.</p> <p>→ auf PowerPoint zeigen</p>	<p>PowerPoint Videos (Leçon 6)</p>

15'	<p><b>Gruppenarbeit</b></p> <p><b>Jenga</b></p> <p>SuS spielen in 4er Gruppen. (immer 2 gegen 2, es sind 2 Spielsets vorhanden)</p> <p>Auf den Blöcken stehen Nummern. Wenn ein Team eine Nummer zieht. Liest das gegnerische Team den dazugehörigen Satz vor und sie müssen eine passende Reaktion darauf sagen. Nur wenn sie dies schaffen, dürfen sie den Block behalten und kriegen einen Punkt.</p>	2 Jenga-Sets
15'	<p><b>Teil 3</b></p> <p><b>1. Aktivitäten und Vorlieben</b></p> <p><b>Partnerarbeit</b></p> <p>Die SuS schauen sich das Video von <a href="#">@frenchteachercalito</a> an und notieren sich Sätze zu den Verben im Dossier auf Seite 12.</p> <p><b>Hausaufgabe für die nächste Woche:</b></p> <p>Wortschatz Teil 3 üben (bis Donnerstag)</p>	

### Leçon 7: Donnerstag, 16.Mai

Zeit	Aktivität	Material
15'	<p><b>Plenum</b></p> <p><b>Einstieg:</b> Quizlet live spielen mit ganzem Wortschatz</p>	Quizlet live
10'	<p><b>2. Gespräche unter Freund*innen</b></p> <p>Das Gespräch von <a href="#">@frenchtalks</a> anhören, Lücken ausfüllen, dann zu zweit mit Tandembogen üben, ein paar spielen Dialog der Klasse vor.</p>	Tablets Tandembogen
20'	<p><b>Partnerarbeit</b></p> <p>Die SuS machen das Duett mit <a href="#">@potaufrench</a> und <a href="#">@coucoufrenchclasses</a>. Anschliessend wählen sie einen der beiden Dialoge und üben ihn mit dem Tandembogen. Sobald sie zufrieden sind mit ihrer Performance, nehmen sie davon ein Video auf.</p>	Tablets Tandembogen

Woche 21 (20.-24.Mai)

Pfingstmontag: schulfrei

Leçon 8: Mittwoch, 22.Mai

Zeit	Aktivität	Material
10'	<b>Partnerarbeit</b> 6. Aussprache (10 min) SuS üben und notieren die Aussprache mit dem Video von Repetition @francesconmarie_	Vidéo (Leçon 8)
35'	<b>Im Binom:</b> Den Rest der Lektion repetieren die SuS den Inhalt der Unterrichtssequenz mit den Hilfsmitteln, die sie möchten, z.B.: <ul style="list-style-type: none"><li>- Tandembogen</li><li>- Wortschatz-Karten</li><li>- Würfel: Reaktionen</li><li>- Jenga</li><li>- Videos</li><li>- Quizlet</li></ul>	

Leçon 9: Donnerstag, 23.Mai → Besuch Nora

Zeit	Aktivität	Material
	<b>Post-Test:</b> Aufnahme Videos Fragebogen 2 + «Auto-évaluation» ausfüllen	Fragenbogen Evaluationsraster

## Annexe F : fiches élèves de la séquence d'enseignement

### RENCONTRE ENTRE AMI·E·S

*Apprendre à parler comme un·e francophone avec TikTok*



**Prénom:**

**Partenaire:**

Wie spricht man eigentlich Französisch unter Freunden? In dieser Einheit lernst du mit TikTok-Videos, dich mit französischsprachigen Personen im echten Leben zu verständigen.

Du lernst Ausdrücke um

- Freunde zu begrüßen, fragen wie es geht
- auf eine Aussage zu reagieren
- ein Treffen abzumachen
- dich zu verabschieden.



# Teil 1 : Commencer & finir une conversation entre ami·e·s



In diesem Teil lernst du Freund\*innen auf Französisch zu begrüßen, zu fragen, wie es ihnen geht und dich zu verabschieden.

## 1. Ausdrücke für die Begrüßung und die Verabschiedung (20 min)



a) Wie begrüßt du eine-n Freund-in auf Französisch ? Notiere alle Wörter, die du dazu kennst.

b) Schau dir das Video von [@hellofrenchnyc](#) an und notiere alle Arten, die sie nennt, um Hallo zu sagen.




c) Was kann man anstelle von « ça va » auch noch fragen, wenn man jemanden trifft ? Notiere Alternativen, die du kennst.

- d) Schau dir die zwei Videos von [@hellofrenchnyc](#) an. Notiere die verschiedenen Arten, wie man jemanden fragen kann, wie es geht in die grünen Blasen und wie man darauf antworten kann in die blauen Blasen.



- e) Wie kannst du dich von einer Freundin oder einem Freund verabschieden auf Französisch ? Notiere alle möglichen Arten, die du kennst.

f) Schau dir das Video von [@français\\_avec\\_nelly](#) an. Notiere die verschiedenen Ausdrücke.



## 2. Aussprache (15min)



a) In diesem Teil übt ihr zu zweit die gelernten Ausdrücke auszusprechen. Schaut euch dazu zuerst das Video von [@français\\_avec\\_nelly](#) an. Sie nennt 3 hilfreiche Ratschläge, die dir helfen, dass du wie eine französischsprachige Person klingst.

Ratschläge	Beispiele
1. Liaisons (Verbindung der Wörter)	
2. Contractions (Zusammenziehen von Wörtern)	
3. Mots parasites (Füllwörter)	



- b) Schaut euch die oben genannten Videos von [@français\\_avec\\_nelly](#) und [@hellofrenchnyc](#) nochmals an. Macht Stopps und übt die Aussprache. Versucht die Aussprache der Videos so gut wie möglich zu imitieren, um möglichst « französisch » zu klingen. Gebt euch gegenseitig Feedbacks.
- c) Schaut euch das Video von [@ouiteach](#) und [@frenchtalks](#) an und sprecht laut mit, bis ihr euch sicher fühlt in der Aussprache. Übt dann mit dem Tandembogen.

[@ouiteach](#)

Rencontre entre amis

A: Salut, **ça va ?**

B: Salut, oui **ça va** et toi?

A: **Ça roule**, merci !

B: **Quoi de neuf ?**

A: **Rien de spécial**, la routine. Et toi ?

B: Pareil, le train-train du quotidien.

A: **Bon ben ...à plus !**

B: Oui, salut! **À plus !**

[@frenchtalks](#)

### Dialogue 1

A : Salut **ça va ?**

B : Oui, **ça va** merci et toi ?

A : Pas mal. **Tu as passé une bonne journée ?**

B : Oui, **assez tranquille**. Et toi ?

A : Pareil, **rien de spécial**.

B : **Bon, je te laisse alors, à plus.**

### 3. Dialog üben (30min)



#### 1. Un dialogue entre deux ami·e·s

- Schaut euch das Video von [@elmartinno](#) mehrmals an. Beobachtet die Aussprache, die Betonung, die Gestik und Mimik so genau wie möglich.
- Teilt die Rollen auf und spielt das Video nach, mit Hilfe des Tandembogens. Versucht ihn so gut wie möglich zu imitieren (inkl. Gestik und Mimik).
- Macht ein Video vom Dialog und schickt es an : [nora.kuendig@unifr.ch](mailto:nora.kuendig@unifr.ch)



A : Salut.

B : Salut, ça va ?

A : Oui très bien et toi ?

B : Ça va merci.

A : Dis-moi, est-ce que tu aurais de...

B : ...de l'eau ?

A : Oui, c'est ça, de l'eau, s'il te plaît.

B : Oui, bien sûr, donne-moi ton verre, je vais te servir.

A : Ok merci.

B : Tiens, ton verre.

A : Ah super, merci. Est-ce que par hasard tu aurais quelque chose à manger ?

B : Oui, j'ai des gâteaux, des fruits.

A : Je peux prendre un fruit ?

B : Oui, bien sûr.

A : Je veux bien celui-là, s'il te plaît.

B : La clémentine ?

A : Non non, celui-là.

B : Ah, la poire, ok voilà.

A : Merci beaucoup.

## Wortschatz Teil 1 : Se saluer/ dire au revoir

	Français	Aussprache	CH-Dütsch
1	(Comment) Ça va ?		(Wie) gahts ?
2	Ça va (très bien) merci et toi ?		Es gaht (sehr guet), danke und dir ?
3	Quoi de neuf ?	<i>Quoi d'neuf ?</i>	Was git neus ?
4	La forme ?		Bisch fit ?
5	Ça roule ?		Laufsts ?
6	Tu as passé un bon week-end / une bonne journée ?	<i>T'as passé un bon week-end / une bonne journée ?</i>	Hesch es schöns weekend / en schöne Tag gha ?
7	Rien de spécial.	<i>Rien d'spécial.</i>	Nüt speziells.
8	Ça fait plaisir.		Das freut mich. / Das isch schön.
9	Ça fait longtemps qu'on s'est pas vu.		Scho lang nüm gseh !
10	Assez tranquille.		Ganz easy.
11	A toi aussi.		Dir au !
12	Bon, je te souhaite une très bonne journée.	<i>Bon, j'te souhaite une très bonne journée.</i>	Also, ich wünsch der ganz en schöne Tag.
13	Bon ben, à plus.		Also ...bis bald.
14	À toute, bisous.		Bis grad.
15	Bon, je te laisse alors, à plus.	<i>Bon, ch'te laisse alors, à plus.</i>	Also, ich lahn dich. Bis bald !
16	Je dois y aller.	<i>J'dois y aller.</i>	Ich muss ga.
17	On se voit demain.	<i>On s' voit demain.</i>	Mir gsehnd eus morn.
18	Oui, bien sûr.		Ja, klar.
19	Oui, c'est ça.		Ja, genau.
20	Je veux bien (celui-là).	<i>J'veux bien sui-là</i>	Ich hett gern (das).
21	S'il te plaît.	<i>steplâit</i>	Bitte.

## Teil 2 : Fixer un rendez-vous



In diesem Teil lernst du mit einer Freundin/einem Freund ein Treffen zu vereinbaren.

### 1. Ein Gespräch, um ein Treffen abzumachen (20 min)



#### a) Eine Verabredung

1. Seht euch das Video von [@francesconmarie\\_](#) an.
2. Notiert die fehlenden Ausdrücke im Dialog. Schaut die Bedeutungen, die ihr nicht versteht in der Tabelle auf S.10 nach und notiert sie neben den Dialog.
3. Verteilt die Rollen und imitiert das Gespräch so gut wie möglich mit dem Tandembogen.
4. Macht das Gespräch so oft, bis ihr es beinahe auswendig könnt.



A : Allô !  
 B : Coucou Marie, ça va ?  
 A : Bah oui, ça va et toi ?  
 B : Ça va, ça va. **Tu fais quoi ?**  
 A : Euh bah rien, là j'étais en train de préparer quelques vidéos. \_\_\_\_\_, toi ?  
 B : Euh bah, **rien de spécial** non plus, je bois un café \_\_\_\_\_.  
**Euh, ça te dit d'aller boire une bière au V & B?**  
 A : \_\_\_\_\_ ! Bah, **si tu veux**, je termine juste ma vidéo et **on se rejoint** dans 30 minutes, c'est bien ?  
 B : Ok, \_\_\_\_\_, cool.  
 A : Bon ben à toute à l'heure, bisous  
 B : Ok, \_\_\_\_\_, bisous !

### 2. Der Ausdruck « ça marche » (5 min)



Im Video «ça marche» erklärt euch [@seedlang\\_french](#) die unterschiedlichen Bedeutungen dieses Ausdrucks. Schaut euch das Video an und notiert in der Tabelle eine Übersetzung oder eine Erklärung für die drei Bedeutungen, sodass ihr sie versteht.



1.	Ça marche !	
2.	Ça marche pour toi ?	
3.	Comment ça marche ce truc ?	

### 3. Aussprache (5 min)



- Schaut euch das Video «Prononciation» von [@seedlang\\_french an](#). Sie erklärt dir, was du tun kannst, damit deine Aussprache richtig französisch klingt. Da Französisch sehr schnell gesprochen wird, wird beim « je » oft das « e » weggelassen und es wird mit einem « sch » ausgesprochen vor den Buchstaben « p,t,f,s,k ».
- Versucht diese Beispielsätze aus dem Video so authentisch wie möglich nachzusprechen. Gebt einander Feedback.



Je suis fatigué → Ch'suis fatigué.

Je travaille → Ch'travaille.

Je fais comment ? → Ch'fais comment ?

Je ne peux rien pour toi ? → Ch'peux rien pour toi.

Je ne sais pas → Ch'sais pas.

### 4. Duett-Videos (30 min)



- In den folgenden Videos von [@french.with.palaf](#) und [@français\\_avec\\_nelly](#) könnt ihr direkt an der Interaktion teilnehmen. Sagt den Text laut auf und übt so lange, bis ihr es schafft, den Text aufzusagen, bevor die Antwort kommt. Gebt euch gegenseitig Feedback.

Dialogue avec Palaf

A : On m'a dit que tu allais à Paris prochainement ?

B : Oui je pars ce week-end.

A : C'est génial. Pendant combien de temps ?

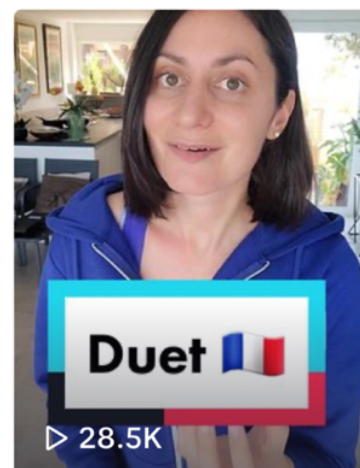
B : 4 jours.

A : Et c'est la première fois que tu y vas ?

B : Oui, c'est la première fois. J'ai hâte !!

A : Tu m'étonnes, ça va être super.

B : Oui, mais j'ai peur de ne pas comprendre les français.





Dialogue avec Nelly

A : Salut ça va ?

B : Oui ça va super bien merci.

A : T'as passé un bon week-end ?

B : Oui ! Je suis allé(e) voir une exposition et j'ai fait un peu de sport.

A : Trop cool.

B : Et toi ?

A : Moi, je suis sortie samedi soir avec des amis et dimanche je suis allé(e) bouquiner tranquillement en terrasse.

B : C'est chouette. Tu lis quoi en ce moment ?

A : En ce moment je lis ça. Tu connais ?

B : J'en ai entendu parler. C'est bien ?

A : Je sais pas trop. Je viens de commencer, mais pour l'instant c'est pas mal.

B : Tu me diras ce que tu en penses. Au fait, j'ai une semaine chargée, mais on pourrait se voir bientôt.

A : Quand tu veux.

B : Mardi soir c'est possible ?

A : Pourquoi pas.

B : On se tient au courant ?

A : Ça marche.

b) Wählt nun einen Dialog, den ihr auswendig mit dem Tandembogen übt. Wenn ihr zufrieden seid, zeigt ihr ihn entweder der Klasse vor oder filmt den Dialog und schickt ihn an [nora.kuendig@unifr.ch](mailto:nora.kuendig@unifr.ch).

## 5. Reaktionen auf Französisch (15 min)



@hellofrenchnyc und @seedlang\_french zeigen verschiedene alltägliche Reaktionen auf Französisch. Notiere sie mit der passenden Übersetzung in die Sprechblasen.



## Wortschatz Teil 2 : Fixer un rendez-vous

### Questions & Propositions

	Français	Aussprache	Dütsch
1	Ça te dit de/d' ... ?		Hettsch Lust zum... ?
2	Tu fais quoi (toi) ?		Was machsch (du) ?
3	Si tu veux ...		Wenns ok isch für dich ...
4	On se rejoint à ... ?	<i>On s' rejoint à ... ?</i>	Treffemer eus am ... ?
5	On pourrait se voir à...	<i>On pourrait s' voir à ...</i>	Mir chönnted eus am ... gseh.
6	On se tient au courant ?	<i>On s' tient au courant ?</i>	Ghöremer eus ? / Bhaltemer eus ufem Laufende ?
7	Qu'est-ce que tu as prévu ... ?	<i>Qu'est t'as prévu ?</i>	Was hesch vor ... ?

### Réponses & Réactions

	Français	Aussprache	CH-Dütsch
8	Je sais pas trop.	<i>Ch'ais pa tro / Ch'sais pas trop</i>	Ich weiss nöd so recht.
9	Je suis libre.	<i>J'uis libre</i>	Ich han Ziit.
10	Pourquoi pas.		Wieso nöd ?!
11	Ouais, grave !	<i>Ouais grave !</i>	Ja voll !
12	J'ai pas envie.	<i>J'ai pa envie.</i>	Ha kei Luscht.
13	C'est pas possible !		Das cha doch nöd sii !
14	Stylé !	<i>Stilé !</i>	Voll cool !
15	Je m'en fiche.	<i>j'm'en fiche.</i>	Das isch mir egal.
16	Tu m'étonnes !		Ja, das verstahni/ das glaubi dir !
17	C'est trop cool.		Das isch voll cool !
18	Ça marche.		Ok. / Alles klar.
19	Pas de problème.	<i>Pas d' problème.</i>	Keis Problem.
20	Parfait alors.		Perfekt, demfall.
21	Ça va être super/génial !		Das wird super/mega cool.
22	J'ai hâte !		Ich freu mich so druf !
23	C'est génial !		Mega cool !



## Teil 3 : Papoter entre ami·e·s



In diesem Teil lernst du mit einer Freundin/einem Freund darüber zu sprechen, was du letztes Wochenende gemacht hast und was du am nächsten Wochenende geplant hast.

### 1. Aktivitäten und Vorlieben (10 min)



@frenchteachercalito erklärt dir 5 Verben, die hilfreich sind für ein Gespräch unter Freund\*innen. Schreibe mit jedem Verb einen Satz. Du kannst entweder den Satz aus dem Video verwenden oder einen

1. <b>kiffer</b> (aimer)	
2. <b>se casser</b> (partir)	
3. <b>galérer</b> (avoir des difficultés)	
4. <b>se marrer</b> (s'amuser)	
5. <b>chiller</b> (relaxer)	



eigenen machen.



### 2. Gespräche unter Freund\*innen (20 min)



- Hört euch das Gespräch von @frenchtalks über das kommende Wochenende an. Setzt die fehlenden Ausdrücke aus dem Wortschatz ein. Führt dann das Gespräch zu zweit mit dem Tandembo-gen. Schafft ihr es auswendig?



A : Salut, \_\_\_\_\_ ce week-end ?

B : Je vais rendre visite à ma famille. Et toi ?

A : \_\_\_\_\_ faire une randonnée en montagne.

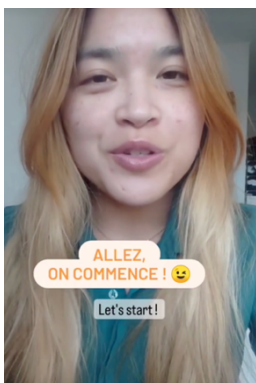
B : Ça sonne bien. Tu pars avec qui ?

A : Avec quelques amis, \_\_\_\_\_ sympa.

2. Macht das Duett mit [@potaufrench](#) und [@coucoufrenchclasses](#). Wählt einen der beiden Dialoge und übt ihn mit dem Tandembogen. Ihr könnt auch einzelne Sätze oder Wörter abändern. Wenn ihr zufrieden seid mit eurer Performance, spielt den Dialog einem anderen Paar vor.

### Dialogue @potaufrench

A : Ça va toi ?  
 B : Oui, et toi ?  
 A : Ça va.  
 B : Et ta semaine ?  
 A : Ça peut aller. (Je suis) un peu fatiguée. Et toi ?  
 B : Bof. J'ai eu beaucoup de travail.  
 A : Je comprends.  
 B : Tu fais quoi ce week-end ?  
 A : Je vais me reposer, faire le ménage et pourquoi pas aller dans un bar à jeux de stéocié demain ! Tu peux venir si tu veux !  
 B : Impossible.  
 A : Oh, ah bon !  
 B : Malheureusement.  
 A : Tu vas faire quoi ce week-end toi ?  
 B : Je serais très occupé-e. Je dois aider un ami. Il dé-ménage.  
 A : D'accord. Quel agenda de ministre.



### Dialogue @coucoufrenchclasses

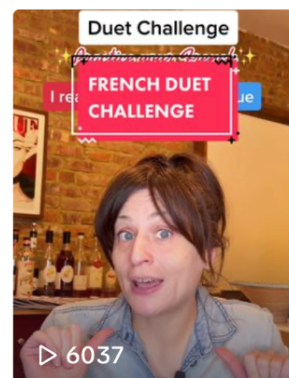
#### Teil 1 :

A : On prend l'apéro ce soir ?  
 B : Oui grave, j'ai des trucs à te raconter.  
 A : Ah bon ? Je suis trop curieuse.  
 B : J'ai rencontré un mec.  
 A : Me dis pas qu'il s'appelle Cédric.  
 B : Euh bah oui, pourquoi ?

#### Teil 2 :

A : Tu sais pas qui j'ai vu hier dans la rue ?  
 B : Non, qui ?  
 A : Cédric !  
 B : Ah bon ? Et alors ?  
 A : Bah il était avec une meuf que je connaissais pas.  
 B : Tu leur as parlé ?  
 A : Non non, je faisais style que je les avais pas vus.

*Je faisais style que  
 = Ich han so ta, als ob*



### 3. Aussprache (10 min)



Die französischsprachigen Personen sprechen sehr schnell und lassen gewisse Silben einfach weg. Schau dir das Video von [@francesconmarie\\_](#) an und versuche ihre Aussprache so zu imitieren, dass du so « französisch » wie möglich klingst. Notiere die Aussprache in der Tabelle so, wie es für dich verständlich ist.



Tu es où ?	
Je suis là.	
Je ne sais pas.	
Je n'ai rien dit.	
Qu'est-ce que tu fais ?	
S'il te plaît.	
Il y a du monde	
Je peux le faire	
Tu as faim ?	
Je ne viens pas.	

### Wortschatz Teil 3 : Parler de ses activités

	Français	Aussprache	CH-Dütsch
1	Tu sais pas ...	<i>T'sais pas</i>	Wenn du wüsstisch,
2	Et alors... ?		Und ??
4	Qu'est-ce que tu as prévu ...?	<i>Qu'est'a prévu ...?</i>	Was hesch vor am ...?
5	On s'est marré.		Mir hends so luschtig gha.
6	Je vais juste chiller à la maison.	<i>J'vais juste chiller à la maison.</i>	Ich chills eifach dihei.
8	Je pense aller...	<i>Ch'pense aller</i>	Ich ga glaubs ...
9	Je suis allé(e) ...	<i>J'suis allé(e) ...</i>	Ich bin .... gange.
10	J'ai rencontré une meuf / un mec / un-e pote.		Ich han e Frau/ en Typ / e-n Kolleg-in troffe.
11	Il y a du monde.	<i>Ya du monde.</i>	Es het vill Lüüt.
12	Ça sonne bien.		Das tönt guet.

#### Sources vidéos :

Hellofrenchnyc [@hellofrenchnyc]. (2024) [Tiktok profile]. TikTok. Retrieved March 2024, from <https://www.tiktok.com/@hellofrenchnyc>

Nelly [@français\_avec\_nelly]. (2024) [Tiktok profile]. TikTok. Retrieved March 2024, from [https://www.tiktok.com/@français\\_avec\\_nelly](https://www.tiktok.com/@français_avec_nelly)

Lily Palaf [@French.with.palaf]. (2024) [Tiktok profile]. TikTok. Retrieved March 2024, from <https://www.tiktok.com/@french.with.palaf>

Seedlang [@seedlang\_french]. (2024) [Tiktok profile]. TikTok. Retrieved March 2024, from [https://www.tiktok.com/@seedlang\\_french](https://www.tiktok.com/@seedlang_french)

French Teacher Carlito [@frenchteachercarlo]. (2024) [Tiktok profile]. TikTok. Retrieved March 2024, from <https://www.tiktok.com/@frenchteachercarlo>

French\_talks [@french\_talks]. (2024) [Tiktok profile]. TikTok. Retrieved March 2024, from [https://www.tiktok.com/@french\\_talks](https://www.tiktok.com/@french_talks)

Isabelle [@potaufrench]. (2024) [Tiktok profile]. TikTok. Retrieved March 2024, from <https://www.tiktok.com/@potaufrench>

Coucoufrenchclasses [@coucoufrenchclasses] (2024) [Tiktok profile]. TikTok. Retrieved March 2024, from <https://www.tiktok.com/@coucoufrenchclasses>

Francesconmarie [@francesconmarie] (2024) [Tiktok profile]. TikTok. Retrieved March 2024, from <https://www.tiktok.com/@francesconmarie>

Elmartinofrench [@elmartinofrench] (2024) [Tiktok profile]. TikTok. Retrieved March 2024, from [https://www.tiktok.com/@elmartino\\_french](https://www.tiktok.com/@elmartino_french)

## Annexe G : tâche prétest

Situation: Es ist nachmittags und du triffst auf der Strasse per Zufall eine Freundin von dir an. Ihr führt gemeinsam den folgenden Dialog auf Französisch.

Partnerin A	Partnerin B
Begrüsse deine Partnerin und frage wie es ihm/ihr geht.	
	Grüsse deine Partnerin zurück. Sag ihr wie es dir geht. Frage zurück.
Beantworte die Frage. Frage, was es Neues gibt und ob deine Partnerin einen schönen Tag hatte.	
	Sag deiner Partnerin, wie dein Tag war, was es Neues gibt, was du gemacht hast. Frage zurück.
Beantworte die Frage. Frag deine Partnerin, was sie heute Abend geplant hat.	
	Sag, dass du noch nicht weisst, was du heute noch machst. Frage deine Partnerin zurück.
Frag deine/n Partnerin, ob sie Lust hätte, heute Abend mit dir etwas <i>essen/trinken/ins Kino</i> zu gehen.	
	Reagiere positiv auf den Vorschlag deiner Partnerin.
Reagiere auf die Antwort deiner Partnerin. Schlage eine Zeit/ ein Ort für das Treffen vor. Frag deine Partnerin, ob das ok ist für ihn/sie.	
	Sag, dass das ok ist für dich. Sag, dass das toll wird und dass du dich freust.
Verabschiede dich	
	Verabschiede dich.

## Annexe H : tâche posttest

Situation: Es ist nachmittags und du triffst auf der Strasse per Zufall eine Freundin von dir an. Ihr führt gemeinsam den folgenden Dialog auf Französisch.

Partnerin A	Partnerin B
Begrüsse deine Partnerin und frage wie es ihm/ihr geht.	
	Grüsse deine Partnerin zurück. Sag ihr wie es dir geht. Frage zurück.
Beantworte die Frage. Frage, was es Neues gibt und ob deine Partnerin einen schönen Tag hatte.	
	Sag deiner Partnerin, wie dein Tag war, was es Neues gibt, was du gemacht hast. Frage zurück.
Beantworte die Frage. Frag deine Partnerin, was sie Am Wochenende geplant hat.	
	Sag, dass du noch nicht weisst, was du am Wochenende machst. Frage deine Partnerin zurück.
Frag deine/n Partnerin, ob sie Lust hätte, am Wochenende mit dir etwas <i>essen/trinken/ins Kino</i> zu gehen.	
	Reagiere positiv auf den Vorschlag deiner Partnerin.
Reagiere auf die Antwort deiner Partnerin. Schlage eine Zeit/ ein Ort für das Treffen vor. Frag deine Partnerin, ob das ok ist für ihn/sie.	
	Sag, dass das ok ist für dich. Sag, dass das toll wird und dass du dich freust.
Verabschiede dich	
	Verabschiede dich.

## Annexe I : transcriptions

Séquences préf. (corr.), Séquences préf. (incorr.), réparation, pause

Groupe d'intervention :

AN & EB : Pré (1min 43s)

0 : 00 EB : bonjour ça va/ (4)  
0 : 01 AN : bonjour (.) ça va bien et toi / (7)  
0 : 03 EB : ça va bien merci (ehm1.0) quoi de neuf/ et (.) tu as (.) un : bon jour/ ((rire)) (14)  
0 : 13 AN : eh : non (.) je ne – (1.0) je n'a pas de neuf ((rire)) eh : (3.0) (8)  
0 : 20 EB : ehm : (2.0) quoi (.) tu (.) ehm : (8.0) ((chuchotement)) ehm as geplant le jour eh : le soir/(6)  
0 : 44 AN : eh : je n'a (.) eh je ne geplant pas le jour (.) nei le soir (1.0) et toi/ (11)  
0 : 55 EB : ehm (.) je – je aller au restaurant (7)  
1 : 02 AN : ah oui c'est super (5)  
1 : 04 EB : ehm (3.0) eh (9.0) eh : tu veux aller avec moi au restaurant / (11)  
1 : 20 AN : ah oui c'est cool eh (5.0) (4)  
1 : 28 EB : eh (3.0) nous raconter à 7 heures ehm (.) avant le restaurant/ (13)  
01 : 37 AN : oui (1.0) c'est (1.0) super (4)  
01 : 41 EB : au revoir (2)  
01 : 42 AN : au revoir (2)

AN & EB : Post (49s)

0 : 00 AN : salut ça va / (4)  
0 : 01 EB : salut, ça va bien merci et toi / (9)  
0 : 04 AN : (1.0) ça va (.) bien merci (.) quoi d'neuf et tu as passe une bonne jour / (15)  
0 : 11 EB : oui eh rien de spécial (.) et toi tu as passE une bonne journée / (15)  
0 : 16 AN : oui merci (3.0) eh tu (3.0)- tu fais quoi (1.5) au week-end/ (9)  
0 : 25 EB : ehm (.) je ne sais pas (.) et toi tu fais quoi au weekend/ (12)  
0 : 31 AN : eh oui (.) tu veux aller au cinéma (9)  
0 : 35 EB : oui bien SÛR (3)  
0 : 39 AN : (3.5) ah cool ((sourit)) ehm : à 10 heures avant le cinéma/ (11)  
0 : 45 EB : ok super j'ai hâte (6)  
0 : 47 AN : (1.0) au revoir (2)  
0 : 48 EB : au revoir (2)

AR & SA :Pré (49s)

0 : 00 SA : bonjour (.) ça va bien/ (5)  
0 : 02 AR : ouais ouais ça va bien et toi/ (7)  
0 : 03 SA : bien bien (.) eh tu avais une fin ?? et tu avec une bon journée/ (15)  
0 : 09 AR : ouais j'étais une bon journée et toi ?? / (9)  
0 : 12 SA : oui oui une bonne- très bonne journée (7)  
0 : 15 AR : super (2)  
0 : 16 SA : et tu planE une fine en Österweekend/ (11)  
0 : 20 AR : ouais je tiens une plan je vais avec mon ami à Viennes pour trois jours et toi/ (19)  
0 : 25 SA : oui très bien (.) je allE au France con mes parents (12)  
0 : 30 AR : oh c'est intéressant (6)  
0 : 31 SA : ouais ouais (.) ehm : (2.0) tu voulais f – aller au cinéma (.) avec moi/ (14)  
0 : 38 AR : ouais c'est (.) très bien quand tu te ?? / (7)  
0 : 42 SA :((rire)) xxx  
0 : 45 AR : parfait c'est super (5)  
0 : 46 SA : parfait c'est super (.) ok au revoir (8)  
0 : 48 AR : au revoir (2)

AR & SA :Post (1min 04s)

0 : 00 AR : Salut ça va/ (4)  
0 : 02 SA : eh ça va (.) et toi/ (4)  
0 : 04 AR : ouais ça va bien (.) ehm : tu as (1.0) du nouvelles / (9)  
0 : 09 SA : (.) eh non et toi/ t'as – tu avais une bonne journée/ (10)  
0 : 15 AR : ouais ouais (.) ehm tu as plané quelque chose ça week-end/ (12)  
0 : 21 SA : non non et toi/ (4)  
0 : 23 AR : non ehm : (1.0) tu (6.0) xxx tu (3.5) tu vole ce week-end mangE ou boire quelque chose avec moi/ (16)  
0 : 43 SA : bon ben (.) oui (3)  
0 : 47 AR : ((rire)) ehm : c'est super (.) ehm c'est ok eh :15 heures à la gare/ (10)  
0 : 56 SA : oui : (1)  
0 : 57 AR : pour toi/ (2)  
0 : 58 SA : oui : c'est très bien (4)  
1 : 00 AR : super (1.0) ehm : au revoir (4)  
1 : 03 SA : au revoir (2)



LE& ER: Pré (3min 35')

- 0 : 00 ER : Bonjour [prénom] eh : (2)  
 0 : 02 LE : Bonjour [prénom] (2)  
 0 : 04 ER : ça va / (2)  
 0 : 05 LE : ça va bien et toi/ (5)  
 0 : 07 ER : oui oui (4.0) ehm tu as – tu as le nouvelle – was heisst neuigkeite/ (4.0) nouvelles neuigkeite  
 et euh : quel jour (3.0) eh beau jour euh (3.0) et fais – et tu fais un bon jour/ (18)  
 0 : 36 LE : (2.0) euh : (4.0) je joue (.) de unihockey et faire du mathématique (.) et toi/ (10)  
 0 : 49 ER : (4.0) euhm : (2.0) je suis allE au l'école et : mangE le diner (3.0) tu as le – (2.0) tu as le(4.0)  
 tu as un organisation pour le week-end premier/ (28)  
 1 : 17 LE : euh non (.) je fais du sport et (1.0) relax (4.0) et toi/ (10)  
 1 : 30 ER : euh je suis – je suis travail au mon projet finalement de l'école second- secondaire (2.0) tu  
 avais le – tu avais (.) l'impression pour (.) allE au restaurant et mangE (2.0) was heisst öpis/ (3.0)  
 et mangE un peu de (.) dineR / (38)  
 2 : 08 LE : euh (4.0)  
 2 : 12 ER : aujourd'hui/ (3)  
 2 : 13 LE : (10.0) euh (1.0) oui c'est bien (3)  
 2 : 29 ER : un bon idée (3)  
 2 : 30 LE : un bon idée (3)  
 2 : 31 ER : (10.0) ah oui super (1.0) euh nous : (2.0) - nous : (2.0)- nous : euh (4.0): Was heisst scho  
 wider treffen/ (5.0) nous (1.0) met au (.) – au quat – eh au dix-huit heures et demi à le bus- euh  
 (1.0) à le station de bus au Buchberg (1.0) ok/ (17)  
 3 : 24 LE : c'est super (3)  
 3 : 27 ER : à (.) euh (2.0) à bien (.) au revoir (4)  
 3 : 34 LE : au revoir [prénom] (2)

LE & ER : Post (1min 15')

- 0 : 00 ER : coucou [prénom] ça va/ (4)  
 0 : 02 LE : salut [prénom] (.) ça va et toi/ (6)  
 0 : 05 ER : oui ça va (.) TRÈS BIEN (.) euhm : (1.0) tu as passe une bon journée/ (12)  
 0 : 13 LE : oui (.) rien de spécial (.) je travaille un peu mon projet de fini (.) et toi/ (17)  
 0 : 22 ER : euh (.) rien de spécial (.) euh je travaille un peu de l'école (3.0) euhm : (1.0) comment  
 tu faire à le week-end/ (.) prochain/ (23)  
 0 : 36 LE : je- je fais un peu de sport et toi/ (8)  
 0 : 40 ER : euhm : (4.0) euh comment tu te allons- allE manger un peu/ à un resto/ (14)  
 0 : 55 LE : ok (.) ça marche (.) cool (.) (4)  
 0 : 58 ER : très bien (.) euhm : nous se rejoint à : 15 heures devant le Volg à Buchberg/ (2.0) c'est  
 ok/ (16)  
 1 : 09 LE : oui (.) trop cool (.) je dois y aller (.) au revoir (10)  
 1 : 14 ER : à plu(s). (2)

#### ZU & NE : Pré (44')

- 0 : 00 NE : bonjour ça va/ (4)  
0 : 01 ZU : boNjour ça va bien merci et toi/ (9)  
0 : 04 NE : super aussi (4)  
0 : 06 ZU : ah super ((sourit)) (3)  
0 : 07 NE : commE s'est passE tu journée/ (8)  
0 : 10 ZU : Euh : toujours je lève et je allE au l'école (.) et tu/ (13)  
0 : 16 NE : je allE au l'école (6)  
0 : 17 ZU : ah ok super (4)  
0 : 19 NE : tu allE au cinéma aujourd'hui/ (10)  
0 : 21 ZU : ehm : oui bien sûr (.) à quelle heure/ (6)  
0 : 25 NE : à 17 heures (4)  
0 : 27 ZU : ah ok super (4)  
0 : 29 NE : (1.0) quel village/ (3)  
0 : 31 ZU : ehm (3.0) Bülach/ (1)  
0 : 36 NE : super oui (3)  
0 : 38 ZU : ok super (3)  
0 : 39 NE : ehm (2.0) au revoir (2)  
0 : 43 ZU : au revoir ((rires)) (2)

#### ZU & NE : Post (44')

- 0 : 00 ZU : ciao [prénom] ça va/ (3)  
0 : 02 NE : bonjour [prénom] (.) ça va super (.) et toi/ (8)  
0 : 04 ZU : Oh génial (.) ça va ça va (.) euh : qui da neuf/ et tu as passe une bon journée/ (17)  
0 : 11 NE : mon journée je vais allE à l'éc- à l'école et toi/ (10)  
0 : 14 ZU : ah ok (.) alors je voir un film aujourd'hui il est super cool (16)  
0 : 20 NE : ah cool (.) en week-end je n'ai pas quelque chose et toi/ (12)  
0 : 25 ZU : ah ok moi aussi (.) ehm : ça te dit de manger aujourd'hui à restaurant à 10 heures/ (21)  
0 : 32 NE : oh super (.) je veux (5)  
0 : 35 ZU : ok (.) eh : c'est pa-parfait/ (4)  
0 : 38 NE : oui (.) ça va être super (6)  
0 : 40 ZU : ok super (.) à toute bisous (7)  
0 : 43 NE : à toute (2)

## Groupe de contrôle :

JA& TE : Pré (1min 38s)

- 0 : 00 JA: salut [prénom] (.) comment geht es dir/ (4)  
0 : 03 TE: euh: (1.0) -euh: je vais bien (.) comment geht es dir/ (5)  
0 : 10 JA: euh: je vais bien (.) euh: c'est une nouveau/ (.) et (1.0) eh: as-tu une bonne jour/ (13)  
0 : 23 TE: eh oui, j'avu une bon jour et tu/ (6)  
0 : 28 JA: euh: je a une bon jour (1.0) euh: (1.0) as-tu planE pour la weekend de ostern/ (14)  
0 : 40 TE: euh: je planE (1.0) euh (1.0) je planE pas (.) non (1.0) euh: (.) tu vas planE à Osterweekend/ (10)  
0 : 55 JA: je – je planer pour mangE chocolat ((rires)) (4.0) euh: (2.0) peux-tu (.) veux (3.0) au cinéma/ (16)  
1 : 14 TE: euh: oui oui (2.0) je - je alle à cinéma (.) oui oui (11)  
1 : 23 JA: euh bon (.) est huit heures moins le quart bon pour tu/ (10)  
1 : 29 TE: euh oui c'est bon pour moi euh : (.) oui oui (7)  
1 : 35 JA: ok au revoir (3)  
1 : 37 TE: au revoir (2)

JA & TE : Post (1min 20s)

- 0 : 00 JA: salut (1.0) euh: comment geht es dir/ (4)  
0 : 05 TE: euh: (1.0) j' - bon et comment geht es dir/ (5)  
0 : 10 JA: bon (1.0) euh: c'est une nouveau au tu/ euh: et (1.0) tu- euh: tu (.) comment tu jour/ (13)  
0 : 24 TE: (1.0) euh: (1.0) mon jour (1.0) va bien (1.0) et comment tu jour/ (9)  
0 : 35 JA: mon jour va bien (2.0) euh: (.) as-tu planE à week-end/ (11)  
0 : 45 TE: euh: (.) je ne planE pas à week-end (1.0) TU planE à week-end/ (14)  
0 : 53 JA: euh: non (4.0) euh: (2.0) tu vas (1.0) au cinéma/ (7)  
1 : 05 TE: euh oui (.) est une bonne idée (5)  
1 : 09 JA: euh: au dix heures trente à la cinéma/ (9)  
1 : 14 TE: euh oui (.) that OUI ((rires)) (2)  
1 : 17 JA: ok au revoir ((rires)) (3)  
1 : 19 TE: au revoir (2)

ME & LA : Pré (26s)

0 : 00 ME : bonjour ça va/ (4)  
0 : 02 LA : bonjour (.) je va bien et toi/ (7)  
0 : 04 ME : moi aussi (.) tu as une bonne jour/ (8)  
0 : 06 LA : oui (.) je vais à l'école et toi/ (8)  
0 : 09 ME : moi aussi (.) est-ce que tu vas faire le soir/ (10)  
0 : 13 LA : je ne sais pas (.) et toi/ (6)  
0 : 15 ME : non (.) tu veux sortir avec moi le soir/ (9)  
0 : 17 LA : oui (.) c'est bien (.) merci (5)  
0 : 20 ME : très bien (.) à 8 heures (.) c'est ok/ (7)  
0 : 22 LA : oui c'est ok (.) je me réjouis (6)  
0 : 24 ME : au revoir (2)  
0 : 25 LA : au revoir (2)

ME & LA : Post (40s)

0 : 00 ME : bonjour (.) ça va/ (4)  
0 : 01 LA : bonjour (.) je va bien et toi/ (7)  
0 : 04 ME : moi aussi (1.0) tu as une bonne jour/ (8)  
0 : 10 LA : oui (1)  
0 : 11 ME : très bien (.) ehm : est-ce que tu faire (1.0) à week-end/ (9)  
0 : 20 LA : je ne sais pas (4)  
0 : 22 ME : ok (.) eh : (1.0) tu faire à restaurant avec moi/ (9)  
0 : 30 LA : oui (.) c'est très bien (4)  
0 : 31 ME : ah très bien (.) en huit heures/ (5)  
0 : 35 LA : oui (.) c'est ok (.) je me réjouis (6)  
0 : 38 ME : au revoir (2)  
0 : 39 LA : au revoir (2)

NO & SO : Pré (44s)

- 0 : 00 SO : oh [prénom] (.) ça va/ (2)  
0 : 03 NO : oh [prénom] (.) je vais bien et toi/ (5)  
0 : 05 SO : je vais bien aussi (.) qu'est-ce que nouveau passE et comment tu ta jour/ (17)  
0 : 10 NO : oh : je suis énerVÉ (.) parce que mon frère est un PETIT COCHON (.) et toi/ qu'est-ce que nouveau passE/ comment tu ta jour/ (28)  
0 : 19 SO : mon sœur est malade (.) et ma jour est aussi (.) belle (.) qu'est-ce que tu plan au soir/ (18)  
0 : 26 NO : je ne sais pas (.) et qu'est-ce que tu plan au soir/ (11)  
0 : 30 SO : veux-tu au soir à la -alle à la piscine/ (10)  
0 : 34 NO : oui c'est une bonne idée (5)  
0 : 37 SO : super (.) en vingt heures au la piscine de sud (11)  
0 : 40 NO : c'est bien (.) cool (3)  
0 : 42 SO : au revoir (2)  
0 : 43 NO : au revoir (2)

NO & SO : Post (44s)

- 0 : 00 SO : bonjour (.) ça va/ (4)  
0 : 03 NO : bonjour (.) je vais bien et toi/ (7)  
0 : 06 SO : je vais bien aussi (.) tu as eu un bon jour/ (11)  
0 : 10 NO : non (.) mon frère est énerVÉ (.) il est un petit cochon (.) et toi/ tu as eu un bonne jour/ (22)  
0 : 19 SO : non (.) ma sœur est aussi un petit cochon (.) euh : qu'est-ce que tu faire à week-end/ (18)  
0 : 26 NO : je ne sais pas et toi/ qu'est-ce que tu vas faire au week-end/ (14)  
0 : 30 SO : euh tu veux aller au cinéma avec moi/ (11)  
0 : 34 NO : oui c'est une bonne idée (5)  
0 : 36 SO : parfait (.) en vingt heures au cinéma/ (9)  
0 : 39 NO : oui (.) c'est ok (3)  
0 : 42 SO : cool (.) au revoir (3)  
0 : 43 NO : au revoir (2)

MO & AL : Pré (34s)

0 : 00 MO : Bonjour (.) ça va/ (4)  
0 : 02 AL : Bonjour ça va bien et toi/ (6)  
0 : 04 MO : bien (1.0) ?? que tu ne/ ?? (4)  
0 : 07 AL : ma jour était bien (.) j'ai fait un tour avec ma vélo et toi/ (9)  
0 : 12 MO : Oh nice (.) qu'est-ce tu fais/ (3)  
0 : 17 AL : à le week-end je fais shopping et toi/ (9)  
0 : 20 MO : je visite mon grand-père (3.0) tu vaux alle à cinéma/ (13)  
0 : 27 AL : oui (1)  
0 : 28 MO : super (.) neuf heures et demi/ (7)  
0 : 31 AL : oui c'est ok (.) au revoir (5)  
0 : 33 MO : au revoir (2)

MO & AL : Post (59')

0 : 00 MO : Bonjour (2)  
0 : 01 AL : Bonjour (2)  
0 : 02 MO : (1.0) ehm : ((rires)) (3.0) ?? que de ne je parte jouE joue was/??  
0 : 13 AL : ((rires)) du musch frage wies mir gaht  
0 : 15 MO : Comment Sie was heisst scho wider wie gehts/ ich habe vergessen/ (4.0) ça va/ (4)  
0 : 24 AL : ehm : (1.0) ça va bien et tu/ (5)  
0 : 27 MO : aussi (1.0) que est neuf/ (5)  
0 : 31 AL : eh : (1.0) non ((rires)) (1)  
0 : 36 MO : tu vant (.) faire de week-end (1.0) au – aller au weekend au cinéma/ (10)  
0 : 42 AL : (1.0) ehm : (2.0) oui (1)  
0 : 47 MO : à (.) dix-(.) huit heures et demi (6)  
0 : 52 AL : oui (.) c'est (.) très bien (4)  
0 : 55 MO : ok (.) au revoir ((rires)) (3)  
0 : 58 AL : au revoir ((rires)) (2)

Conversation entre élèves natif·ve·s 1 : (37')

- 0 : 00 NU : salut ça va/ (4)  
0 : 01 AK : oui et toi/ (3)  
0 : 02 NU : ça va (.) t'as passé une bonne journée/ (9)  
0 : 06 AK : moi j'ai passé une bonne journée et toi/ comment se passe ta journée/ (16)  
0 : 10 NU : rien de spécial (.) ça allait (6)  
0 : 15 AK : euh : t'as quelque chose de prévu ce week-end/ (9)  
0 : 18 NU : euh : non chais pas encore qu'est-ce que je fais (9)  
0 : 21 AK : euh : ça te dirais de venir avec moi au cinéma/ (9)  
0 : 25 NU : pourquoi pas (2)  
0 : 26 AK : euh donc du coup (.) moi j'aimerais bien qu'on y aille samedi à 14 heures (16)  
0 : 30 NU : ben (.) bah c'est bon alors (.) ça va être génial (11)  
0 : 35 AK : chao (1)  
0 : 36 NU : cho (1)

Conversation entre élèves natif·ve·s 2 (40')

- 0 : 01 MA : salut (.) ça va / (4)  
0 : 02 AM : salut bien et toi/ (5)  
0 : 03 MA : bah très bien (.) ça fait longtemps qu'on s'est pas vu (10)  
0 : 05 AM : vraiment (.) faudrait qu'on se voit plus souvent (10)  
0 : 07 MA : mais oui (.) ça va ta vie sinon/ (8)  
0 : 09 AM : ça va (.) un peu fatigué à cause des études mais ça va (.) et toi ça va/ (14)  
0 : 13 MA : ouais ça va très bien (.) là j'suis en apprentissage (.) ça te dirait qu'on aille faire un truc ce week-end/ j'uis libre (26)  
0 : 19 AM : bah oui (.) pourquoi pas (.) j'ai rien de prévu (.) du coup (.) oui (12)  
0 : 23 MA : ça te dirait (.) boire un verre/ (7)  
0 : 26 AM : ben oui (.) pourquoi pas (4)  
0 : 28 MA : ok (.) bon ben (.) ça te dit ce samedi le soir/ (11)  
0 : 31 AM : ce samedi/ à quelle heure/ (6)  
0 : 33 MA : vingt heures (.) après manger (6)  
0 : 35 AM : oui ça me va (4)  
0 : 36 MA : parfait alors (.) on se voit cet après-midi (11)  
0 : 38 AM : oui chao (2)  
0 : 39 MA : chao (1)

## Annexe J : tableaux et graphiques : utilisation des SP

Tableau 1 : nombre de SP utilisées

T	Prétest	Posttest	T	Prétest	Posttest		
Elèves	Groupe d'intervention		Elèves	Groupe de contrôle			Natifs
AN	1	3	JA	0	0	NU	7
EB	2	6	TE	0	0	AK	3
AR	1	1	ME	1	1	MA	7
SA	1	2	LA	1	1	AM	3
LE	1	5	NO	1	1		
ER	1	3	SO	1	1		
ZU	2	3	MO	2	1		
NE	1	3	AL	1	1		

Tableau 2 : la fréquence des SP utilisées par les élèves et dans l'input

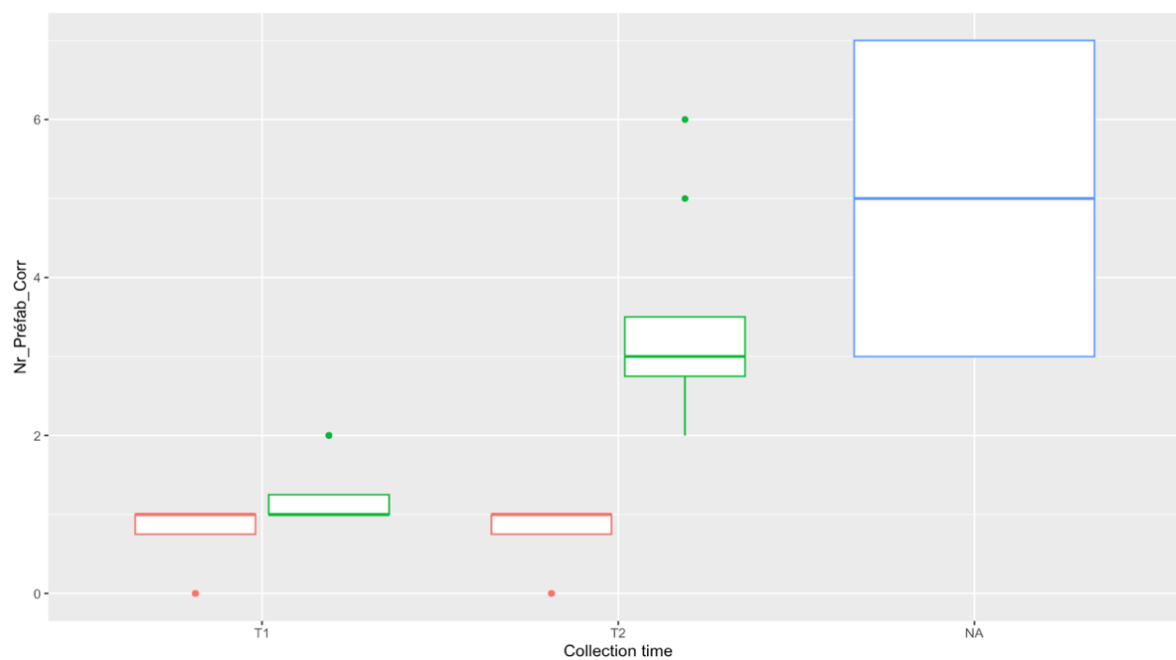
Classe d'intervention, Classe de contrôle, Natifs

	Pré	Post	Pré	Post	Natifs	Input
Ça va (bien) ?	4	4	3	3	2	9
(Oui) (ça va) (bien/super) (merci) et toi ?	4	4	0	1	2	8
Rien de spécial.	0	3	0	0	1	4
T(u)' as passé une bonne journée ?	0	3	0	0	1	4
Quoi de neuf ?	1	3	0	0	0	4
Tu fais quoi ?	0	2	0	0	0	5
À toute, (bisous).	0	2	0	0	0	3
Ça te dit de... ?	0	1	0	0	2	2
Bon ben/bah...	0	1	0	0	2	4
Bien sûr.	1	1	0	0	0	2
J'ai hâte.	0	1	0	0	0	3
Ça marche.	0	1	0	0	0	5
Trop cool.	0	1	0	0	0	2
Je dois y aller.	0	1	0	0	0	2
À plus.	0	1	0	0	0	1
Je ne sais pas. / <i>Chaipas</i>	0	0	2	2	1	3
Pourquoi pas.	0	0	0	0	2	3
Ça va être génial.	0	0	0	0	1	4
T'as quelque chose de prévu ?	0	0	0	0	1	2



J'ai rien d(e)' prévu.	0	0	0	0	1	1
J(e)'suis libre.	0	0	0	0	1	1
Parfait alors.	0	0	0	0	1	1
On s(e) voit ... ?	0	0	0	0	1	1
Ça fait longtemps qu'on s'est pas vu.	0	0	0	0	1	1

Figure 1 : nombre d'utilisation des SP utilisées correctement à T1, T2 et par les élèves natif·ve·s



CC= Classe de contrôle, CI= Classe d'intervention, élèves natif·ves

## Annexe K : tableaux et graphiques : aisance perçue par les locuteurs·trices natif·ve·s

Tableau 1 : aisance perçue (tous les critères)

Student	Group	Coll_Time	Impression générale	Compréhensibilité	Prononciation	Réussite de la tâche	Fluence	Aisance	Total Score
AN	Int	T1	2.5	3	3.5	3	2	2.5	16.5
EB	Int	T1	2.5	2.5	3	3.5	1.5	2	15
AR	Int	T1	3	3.5	3.5	3.5	3.5	3.5	20.5
SA	Int	T1	3	3	3	3	3	3	18
LE	Int	T1	2	3	2.5	3.5	1.5	2.5	15
ER	Int	T1	2	2.5	3	2.5	1	1.5	12.5
ZU	Int	T1	3.5	4	3	4	3	3.5	21
NE	Int	T1	3	3.5	3.5	3.5	3	3.5	20
JA	Con	T1	1.5	2	2.5	2	2	2	12
TE	Con	T1	1.5	2	2.5	2	2	2.5	12.5
ME	Con	T1	4	4.5	4	3.5	4	3.5	23.5
LA	Con	T1	4	4.5	4.5	4	4	4	25
NO	Con	T1	4	4	4	4	4	4	24
SO	Con	T1	4	4	3.5	4	4	4	23.5
MO	Con	T1	2.5	3	3	3	2.5	3	17
AL	Con	T1	4	4.5	4	3.5	4	4	24
AN	Int	T2	3.5	4	4	4	3	3	21.5
EB	Int	T2	4.5	4.5	4.5	5	4	4	26.5
AR	Int	T2	3	3.5	4	4	3	3.5	21
SA	Int	T2	4	3.5	3.5	3.5	3.5	4	22
LE	Int	T2	4.5	4	4.5	4.5	4	3.5	25
ER	Int	T2	4	4	4	4	3.5	4	23.5
ZU	Int	T2	4	4	3.5	4	4	4	23.5
NE	Int	T2	3.5	4	3	4	4	3.5	22

JA	Con	T2	2	2	2.5	2	2	2	12.5
TE	Con	T2	2	2.5	3	2.5	2	2.5	14.5
ME	Con	T2	3.5	4	3.5	4	3	3	21
LA	Con	T2	4	4.5	4	4	4	4	24.5
NO	Con	T2	5	4	4.5	5	4.5	4	27
SO	Con	T2	5	4	4	4.5	4	4	25.5
MO	Con	T2	2	2	2.5	2.5	2	2	13
AL	Con	T2	2	3.5	3.5	3	2.5	2.5	17

Figure 1 : aisance perçue (score total)

CC = Classe de contrôle, CI= Classe d'intervention

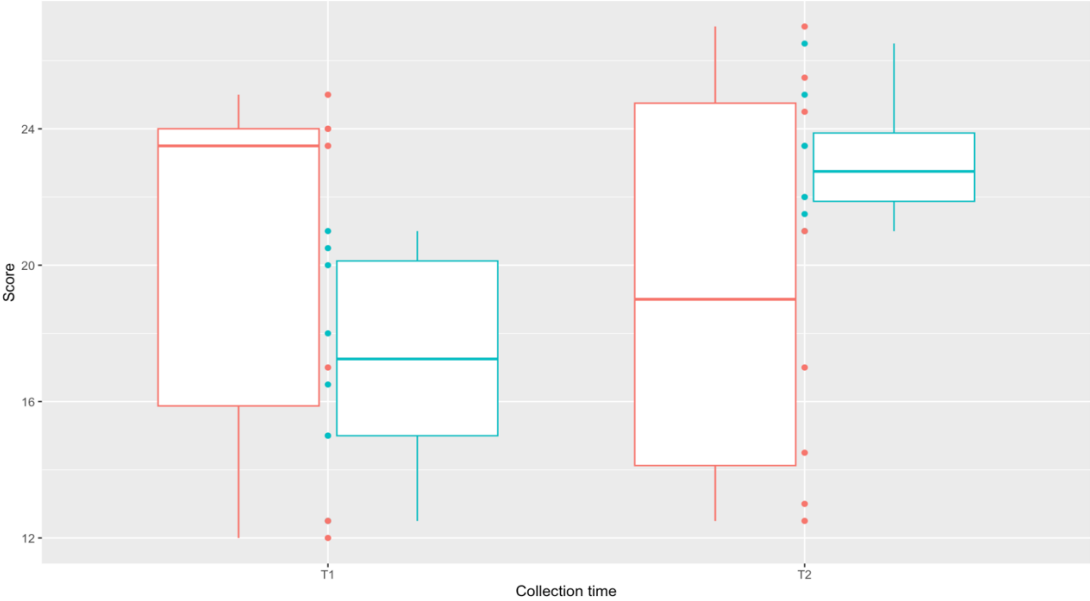


Figure 2 : impression générale

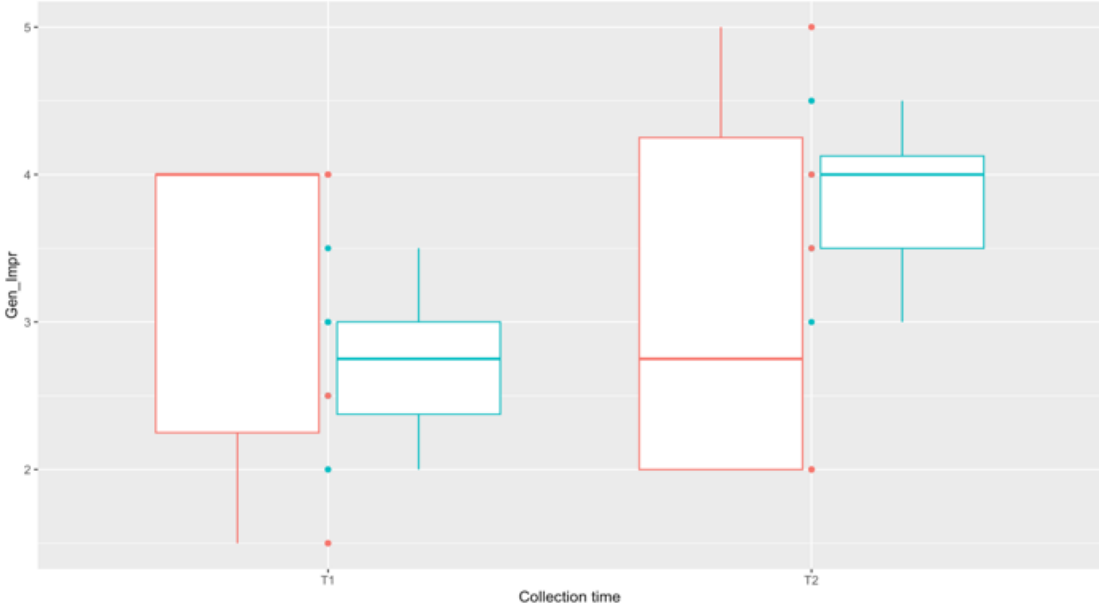


Figure 3 : fluidité

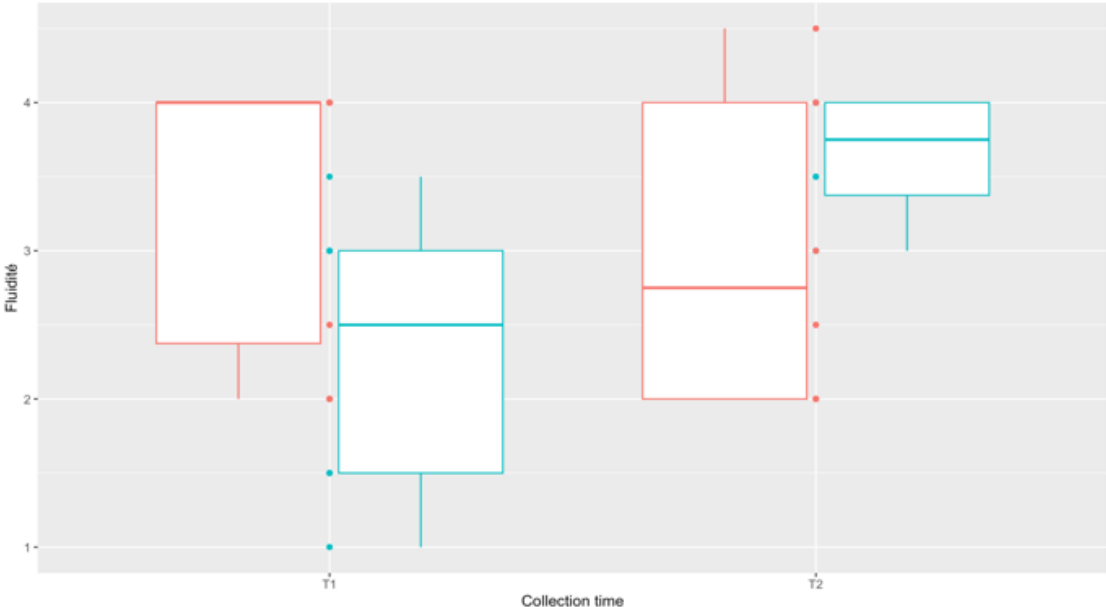


Figure 4 : compréhension

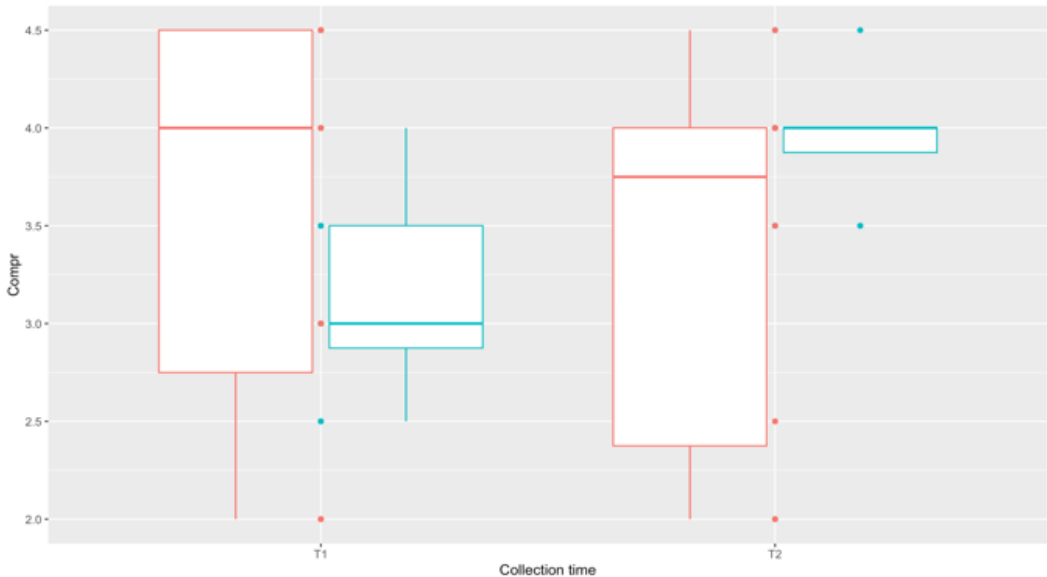


Figure 5 : réussite de la tâche

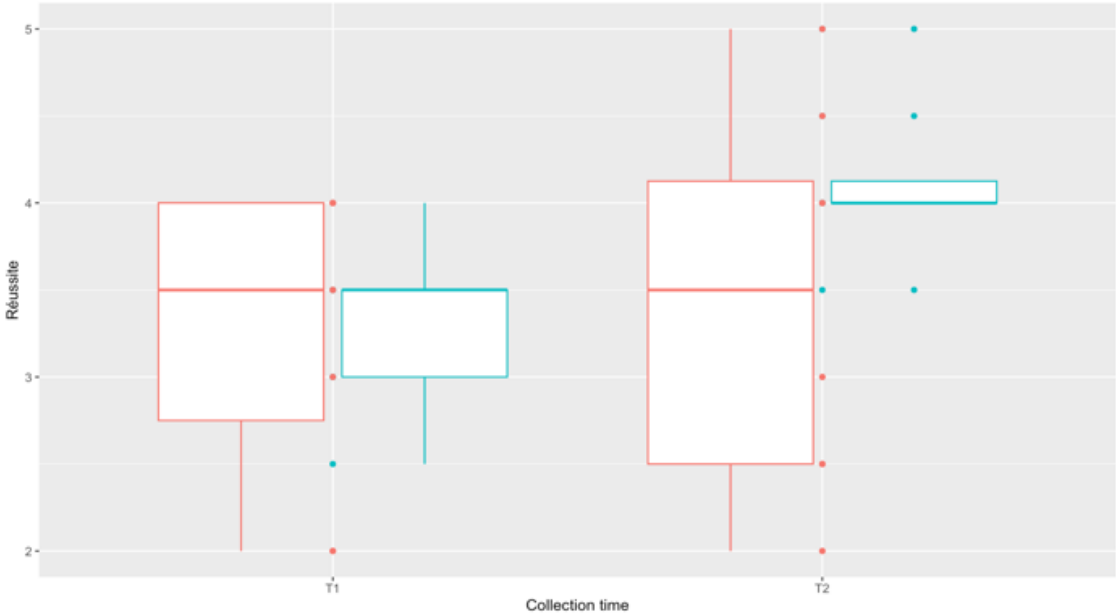


Figure 6 : aisance

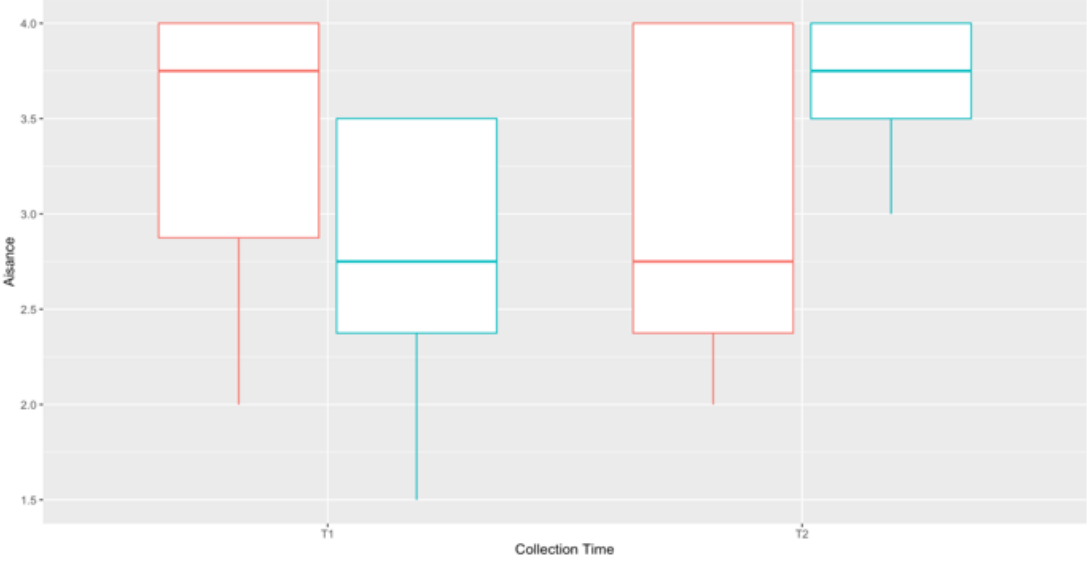


Figure 7 : prononciation

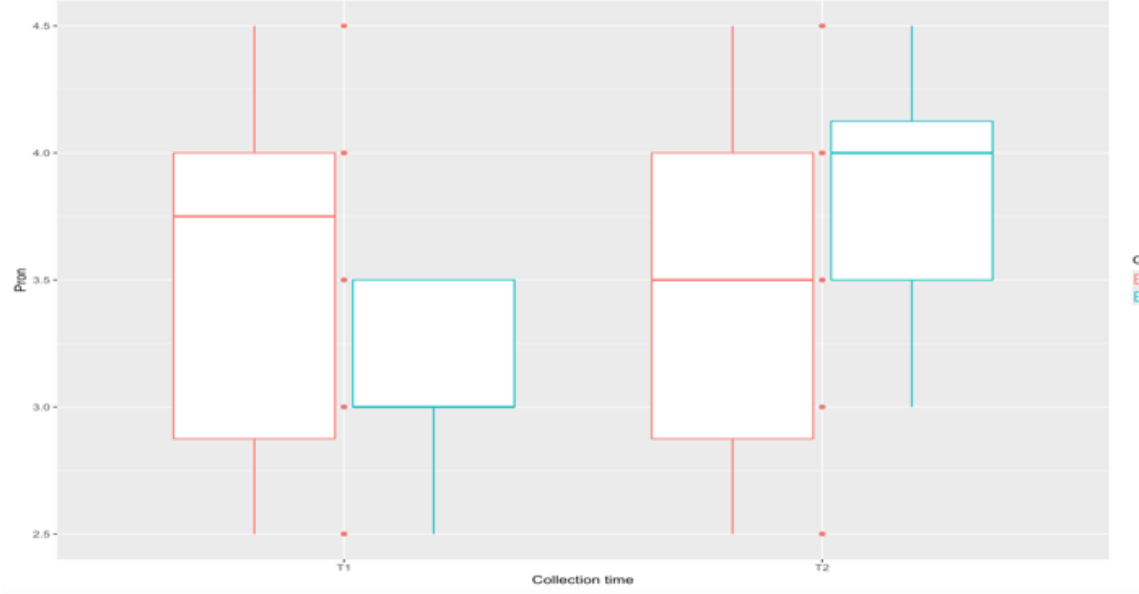
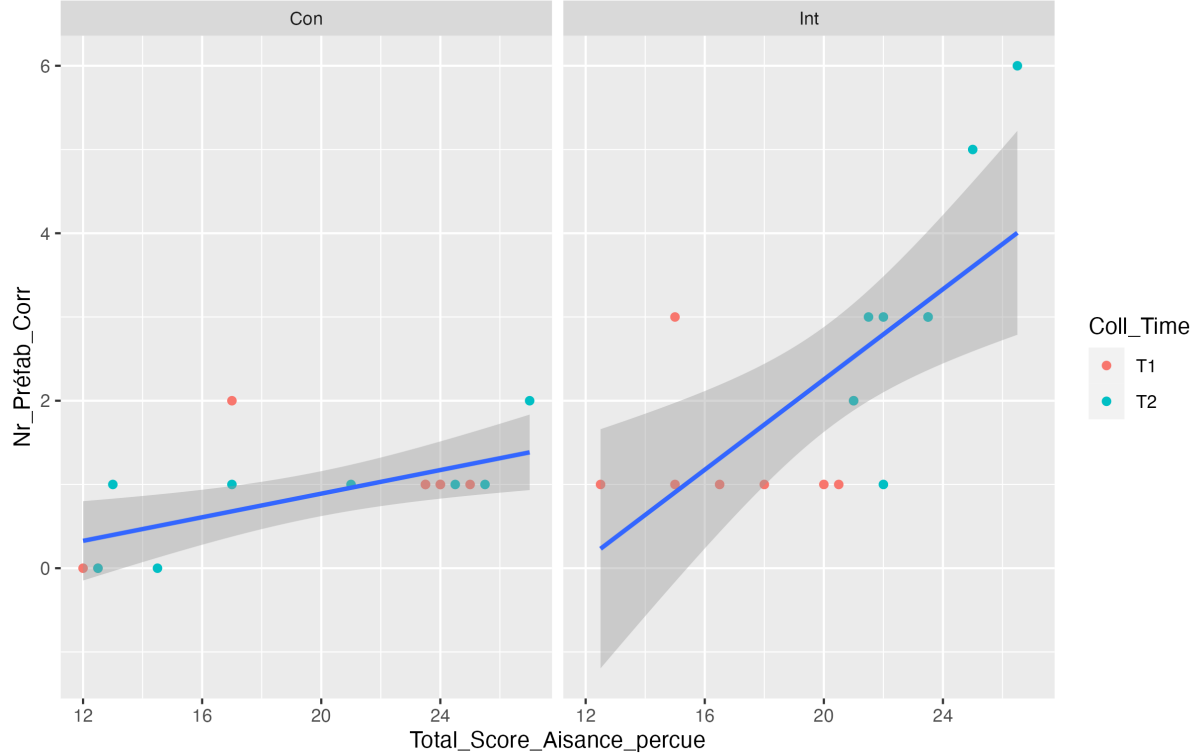


Figure 8 : corrélation nombre de SP et aisance perçue



## Annexe L : tableaux et graphiques : comparaison « inter-rater »

Tableau 1 : comparaison « inter-rater » : score total (Classe d'intervention)

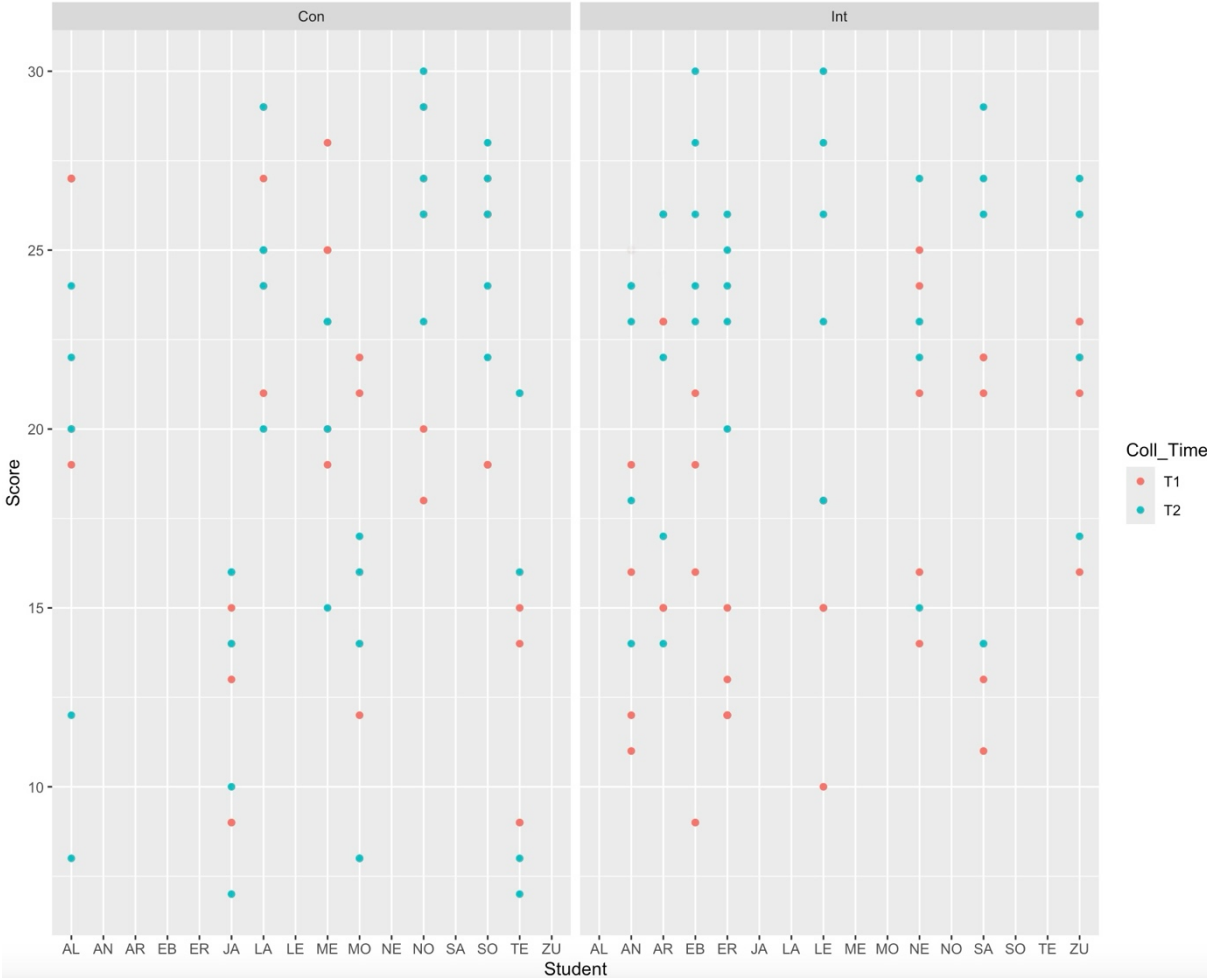
Student	Group	Coll_Time	Rater 1	Rater 2	Rater 3	Rater 4	Rater 5	Average
AN	Int	T1	16	25	12	19	11	16,5
EB	Int	T1	19	16	9	21	9	15
AR	Int	T1	23	26	15	23	15	20,5
SA	Int	T1	22	21	13	22	11	18
LE	Int	T1	15	18	15	18	10	15
ER	Int	T1	15	12	13	12	12	12,5
ZU	Int	T1	21	23	16	22	23	21
NE	Int	T1	21	25	14	24	16	20
AN	Int	T2	23	24	18	24	14	21,5
EB	Int	T2	24	28	26	30	23	26,5
AR	Int	T2	26	22	17	26	14	21
SA	Int	T2	29	27	14	26	14	22
LE	Int	T2	23	26	18	30	28	25
ER	Int	T2	23	20	25	26	24	23,5
ZU	Int	T2	22	26	17	27	26	23,5
NE	Int	T2	22	27	15	23	23	22

Tableau 2 : comparaison « inter-rater » : score total (Classe de contrôle)

Student	Group	Coll_Time	Rater 1	Rater 2	Rater 3	Rater 4	Rater 5	Average
JA	Con	T1	14	13	9	15	9	12
TE	Con	T1	14	16	9	15	9	12,5
ME	Con	T1	25	25	20	28	19	23,5
LA	Con	T1	25	24	21	29	27	25
NO	Con	T1	26	27	18	29	20	24
SO	Con	T1	26	27	19	26	19	23,5
MO	Con	T1	21	16	12	22	14	17
AL	Con	T1	27	27	19	27	20	24
JA	Con	T2	16	16	14	7	10	12,5
TE	Con	T2	16	21	7	21	8	14,5
ME	Con	T2	23	20	15	23	23	21
LA	Con	T2	25	25	20	29	24	24,5
NO	Con	T2	23	29	27	30	26	27
SO	Con	T2	22	28	27	24	26	25,5
MO	Con	T2	16	14	8	17	8	13
AL	Con	T2	20	22	12	24	8	17



Figure 1 : évaluation « aisance perçue » élèves individuels par tous les évaluateurs-trices



## Annexe M : tableaux et graphiques : auto-évaluation

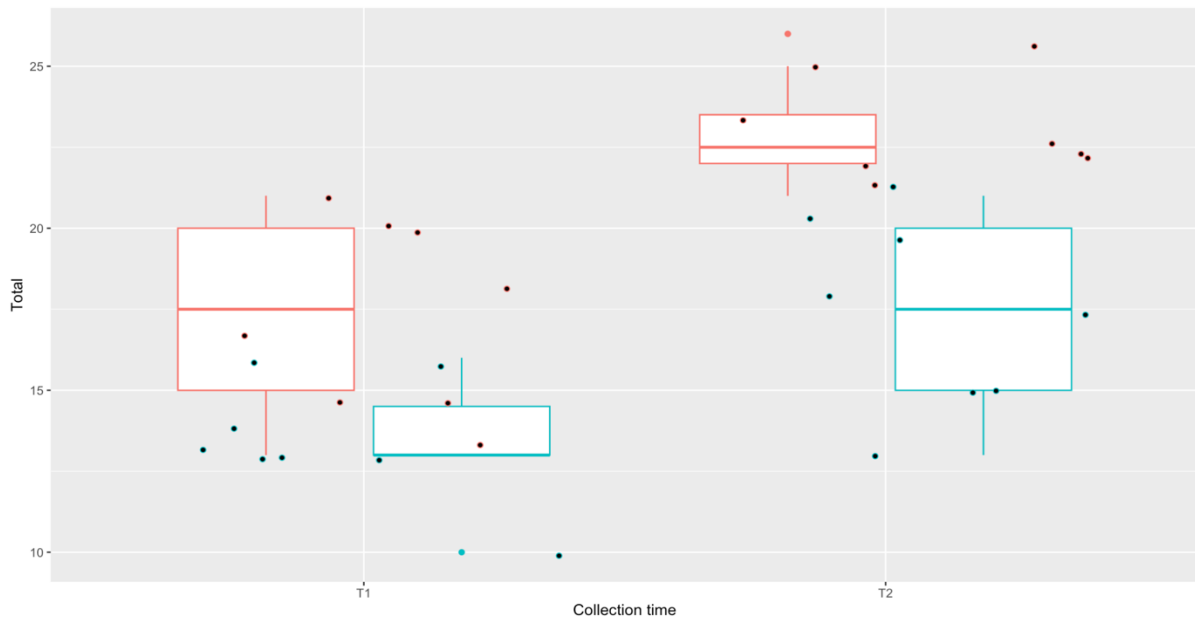
Tableau 1 : auto-évaluation : classe d'intervention

Stu- dent	Coll_Time	Imprés- sion Générale	Com- préhensi- bilité	Pronon- ciation	Réussite de la tâche	Fluidité	Aisance	Total
AN	T1	2	3	2	2	3	2	14
EB	T1	2	2	2	3	2	2	13
AR	T1	2	2	2	3	2	2	13
SA	T1	2	1	3	3	2	2	13
LE	T1	2	2	3	2	2	2	13
ER	T1	3	2	4	4	1	2	16
ZU	T1	2	4	3	3	2	2	16
NE	T1	2	2	1	1	2	2	10
AN	T2	4	4	3	4	2	3	20
EB	T2	3	3	3	4	2	3	18
AR	T2	2	2	3	2	2	3	14
SA	T2	4	3	2	4	3	3	19
LE	T2	4	4	4	4	4	4	24
ER	T2	4	3	4	4	2	3	20
ZU	T2	4	4	4	4	4	4	24
NE	T2	4	4	4	5	3	3	23

Tableau 2 : score total hétéro-évaluation vs. auto-évaluation

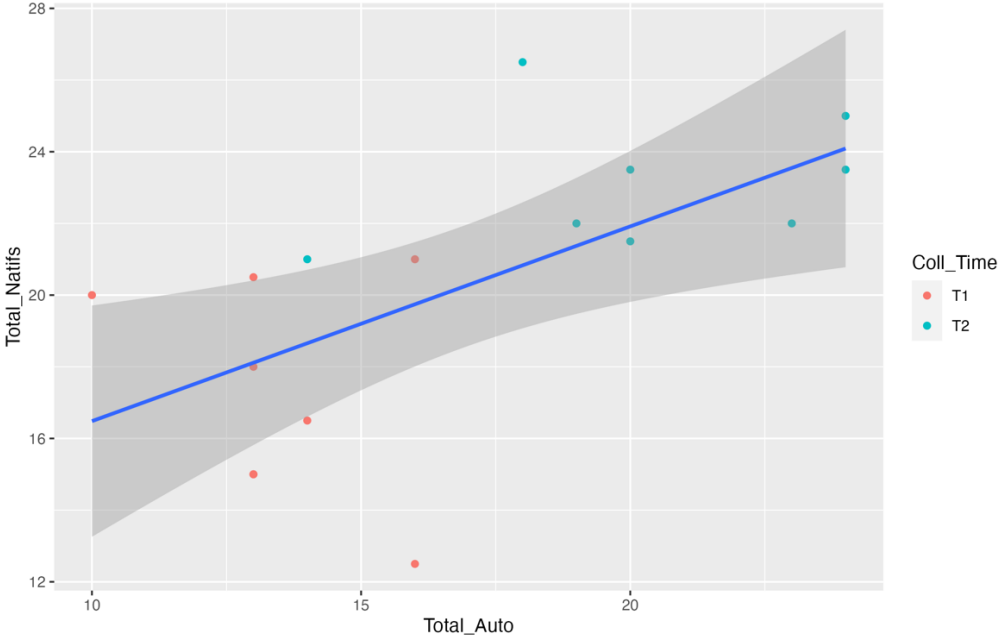
T	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
Elèves	Évaluation externe		Auto-évaluation	
AN	16.5	21.5	14	20
EB	15	26.5	13	18
AR	20.5	21	13	14
SA	18	22	13	19
LE	15	25	13	24
ER	12.5	23.5	16	20
ZU	21	23.5	16	24
NE	20	22	10	23

Figure 1 : comparaison auto-évaluation et hétéro-évaluation de l'aisance



hétéro-évaluation, auto-évaluation

Figure 2 : corrélation auto-évaluation et hétéro-évaluation



## Annexe N : tableaux et graphiques : aisance énonciative

Tableau 1 : syllabes, temps de phonation, temps de parole, pauses, nombre de réparations

Student	Group	Coll_Time	syllabes	Temps de phonation (s)	Temps de parole (s)	Pauses (s)	Nombre de réparations
AN	Int	T1	41	35	23	12	2
EB	Int	T1	57	58	32	26	2
AR	Int	T1	57	17	17	0	0
SA	Int	T1	72	29	27	2	2
LE	Int	T1	65	55	39	16	0
ER	Int	T1	115	160	95	65	15
ZU	Int	T1	45	25	22	3	0
NE	Int	T1	44	19	16	3	0
JA	Con	T1	60	55	44	11	2
TE	Con	T1	41	43	37	6	3
ME	Con	T1	40	13	13	0	0
LA	Con	T1	34	13	13	0	0
NO	Con	T1	54	21	21	0	0
SO	Con	T1	60	23	23	0	1
MO	Con	T1	33	21	17	4	0
AL	Con	T1	30	13	13	0	0
AN	Int	T2	50	28	15	13	1
EB	Int	T2	47	21	21	0	0
AR	Int	T2	57	46	33	13	1
SA	Int	T2	28	18	18	0	1
LE	Int	T2	45	24	24	0	1
ER	Int	T2	71	51	41	10	1
ZU	Int	T2	68	28	28	0	1
NE	Int	T2	43	16	16	0	1
JA	Con	T2	47	48	36	12	2
TE	Con	T2	37	32	26	6	2
ME	Con	T2	37	29	26	3	0

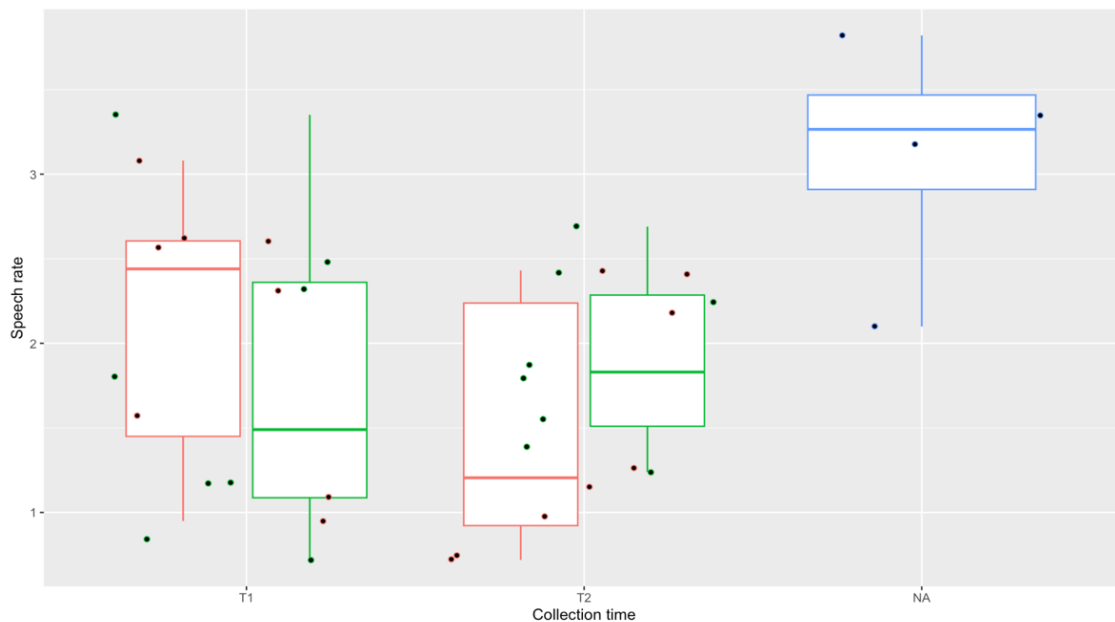
LA	Con	T2	24	11	11	0	0
NO	Con	T2	53	22	22	0	0
SO	Con	T2	56	22	22	0	0
MO	Con	T2	28	39	30	9	3
AL	Con	T2	15	20	13	7	1
NU	Nat		42	20	20	0	0
AK	Nat		54	17	17	0	0
MA	Nat		84	22	22	0	0
AM	Nat		57	17	17	0	0

Tableau 2 : mesures aisance énonciative : débit de parole, rapport de temps de phonation, fréquence de réparations

Student	Group	Coll_Time	débit de parole	rapport de temps de phonation	fréquence de réparations par minute
AN	Int	T1	1,17	0,66	5,1
EB	Int	T1	0,84	0,62	1,7
AR	Int	T1	3,35	1	0
SA	Int	T1	2,48	0,93	4,4
LE	Int	T1	1,18	0,71	0
ER	Int	T1	0,72	0,59	5,6
ZU	Int	T1	1,8	0,88	0
NE	Int	T1	2,32	0,84	0
JA	Con	T1	1,09	0,8	3,3
TE	Con	T1	0,95	0,9	4,4
ME	Con	T1	3,08	1	0
LA	Con	T1	2,62	1	0
NO	Con	T1	2,57	1	0
SO	Con	T1	2,6	1	2,6
MO	Con	T1	1,57	0,81	0
AL	Con	T1	2,31	1	0
AN	Int	T2	1,79	0,53	2,1
EB	Int	T2	2,24	1	0
AR	Int	T2	1,24	0,73	1,3

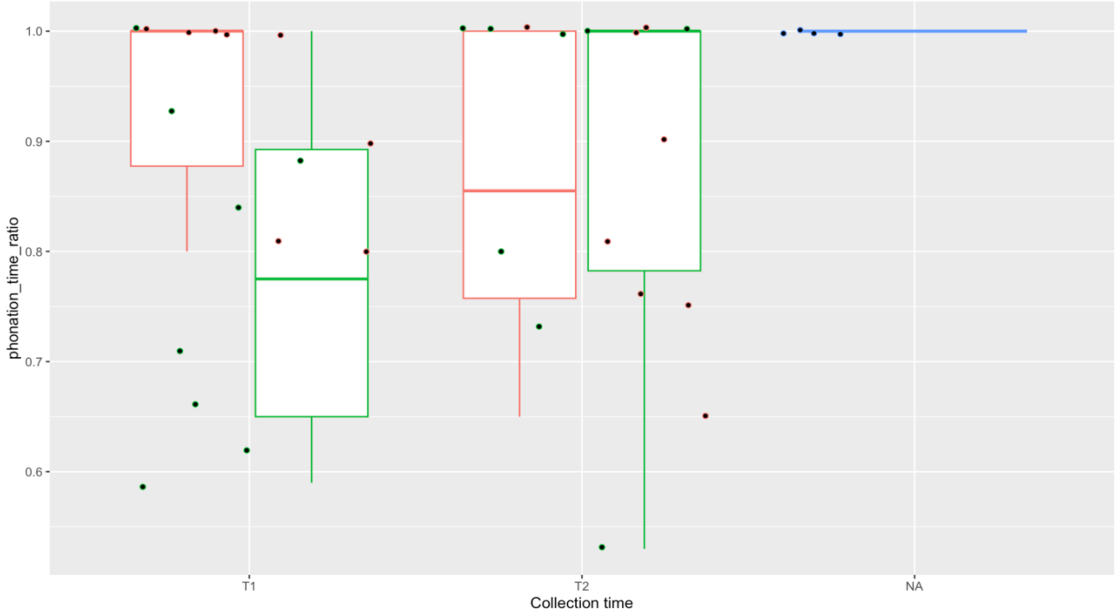
SA	Int	T2	1,55	1	3,3
LE	Int	T2	1,87	1	2,5
ER	Int	T2	1,39	0,8	1,2
ZU	Int	T2	2,42	1	2,1
NE	Int	T2	2,69	1	3,7
JA	Con	T2	0,98	0,75	2,5
TE	Con	T2	1,15	0,81	3,7
ME	Con	T2	1,26	0,9	0
LA	Con	T2	2,18	1	0
NO	Con	T2	2,41	1	0
SO	Con	T2	2,43	1	0
MO	Con	T2	0,72	0,76	4,6
AL	Con	T2	0,75	0,65	3
NU	Nat		2,1	1	0
AK	Nat		3,18	1	0
MA	Nat		3,82	1	0
AM	Nat		3,35	1	0

Figure 1: debit de parole



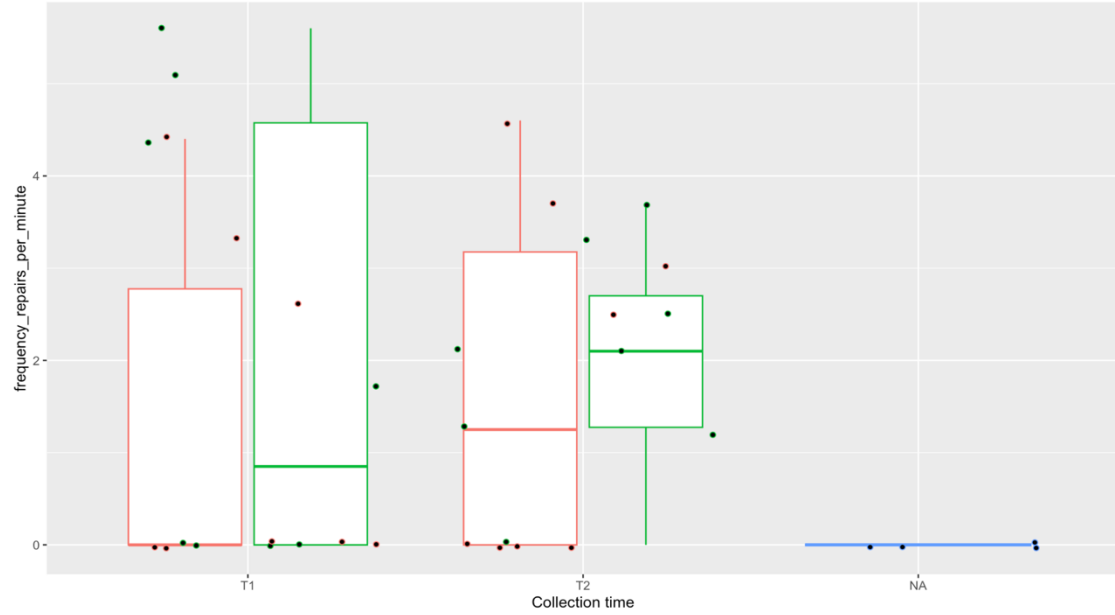
CC = Classe de contrôle, CI = Classe d'intervention, élèves natif-ve-s

Figure 2: rapport de temps de phonation



CC = Classe de contrôle, CI = Classe d'intervention, élèves natif·ve·s

Figure 3: fréquence de réparations par minute



CC = Classe de contrôle, CI = Classe d'intervention, élèves natif·ve·s



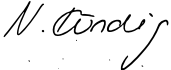
## Déclaration sur l'honneur

Je soussigné-e déclare sur l'honneur avoir préparé personnellement le travail rendu. Celui-ci n'a pas d'autres sources que celles que j'ai indiquées systématiquement dans le texte (avec les citations entre guillemets) et dans les références bibliographiques.

Lieu : Lausanne

Date : 09.09.24

Nom et prénom : Kündig Nora

Signature : 

- J'ai eu recours à un outil d'intelligence artificielle au cours de la conception et de la rédaction de ce travail pour les parties suivantes du texte :

J'ai utilisé le moteur de traduction "deepL" pour la formulation de certaines phrases.

J'ai utilisé l'intelligence artificielle "Chatgpt" pour certaines questions méthodologiques du travail.

- J'ai eu recours à l'aide de tiers (humain ou outil d'intelligence artificielle pour la relecture / correction des parties du texte :

J'ai utilisé l'intelligence artificielle "Chatgpt" pour la correction de certaines parties du texte.

J'ai fait relire le texte entier à une personne francophone.