

Université de Montréal

La contribution des tâches de réalité virtuelle au désir de communiquer en français langue seconde à l'extérieur de la salle de classe à Montréal

Par  
Kevin Papin

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Ph.D.  
en Sciences de l'éducation  
option Didactique

Octobre 2019

© Kevin Papin, 2019

Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation

---

*Cette thèse intitulée*

**La contribution des tâches de réalité virtuelle au désir de communiquer  
en français langue seconde à l'extérieur de la salle de classe à Montréal**

*Présentée par*

**Kevin Papin**

*A été évaluée par le jury composé des personnes suivantes*

**Ahlem Ammar**

Présidente-rapporteuse

**Patricia Lamarre**

Directrice de recherche

**Walcir Cardoso**

Membre du jury

**Marie-Josée Hamel**

Examineur externe

**Serge S. Larivée**

Représentant de la doyenne

## Résumé

Depuis l'avènement de l'approche communicative, puis actionnelle, en enseignement des langues secondes (L2), des chercheurs comme Ellis (2003) ont relevé les différences individuelles entre apprenants, notamment concernant le désir de communiquer (DDC), défini comme « une disposition à entrer dans un discours à un moment spécifique avec une ou des personnes spécifiques, en utilisant la L2 » (MacIntyre et al., 1998, p. 547). Il a ainsi été suggéré de faire du développement du DDC de plus en plus une priorité en enseignement des L2. À cet égard, la recherche indique que la communication assistée par ordinateur peut permettre d'augmenter le DDC (Rankin et al., 2006; Gonzalez-Lloret, 2017), en influençant l'anxiété langagière et le sentiment de compétence communicative perçue (SCCP), qui sont les deux antécédents directs du DDC.

L'émergence récente de la réalité virtuelle 360 (RV360), qui peut être définie comme un environnement immersif s'appuyant sur des photos ou vidéos reproduisant le monde réel et fournissant à l'utilisateur un fort sentiment de présence, ouvre un nouveau champ d'expérimentation en DdL. Nous proposons que la RV360 permettrait aux apprenants de L2 de prendre part à des simulations quasi authentiques diminuant leur anxiété et augmentant leur SCCP, améliorant ainsi leur DDC à l'extérieur de la salle de classe.

Pour répondre à notre questionnement, nous avons créé puis mis en place trois courtes tâches de simulation RV360 présentant des situations communicatives similaires à celles de la vie quotidienne des apprenants, comme payer son épicerie en français. Ces tâches sont ancrées dans la réalité sociolinguistique de l'environnement d'apprentissage : dans cette étude, Montréal, une métropole bilingue français-anglais ayant une variété régionale de français distincte.

Les 19 participants à cette recherche exploratoire sont des étudiants universitaires internationaux de FLS au niveau débutant. Une méthodologie mixte (prétest et posttest quantitatifs, journaux de bord et entrevues de groupe semi-dirigées) a été adoptée pour suivre l'évolution de leur SCCP, anxiété langagière et DDC, ainsi que pour cerner leurs

défis quant à la pratique du français à Montréal et leur perception des tâches RV360 en tant qu'outil d'apprentissage préparant à la communication authentique en L2.

L'analyse des données indique que les défis à la communication en FLS dans le monde réel proviennent principalement d'une perception négative de son vocabulaire et de sa prononciation, combinée à l'anxiété liée à l'anticipation de ruptures de communication avec des locuteurs francophones. Face à cet écueil, les participants estiment globalement que les tâches RV360 sont un bon outil pour créer un pont entre la salle de classe et le monde réel et ainsi préparer aux interactions en L2 dans le monde réel, même si leur faible degré de difficulté et leur manque de flexibilité nuisent à leur authenticité. Les tâches RV360 ont ainsi contribué positivement (mais à degré variable selon les apprenants) à l'amélioration du DDC, principalement via le renforcement du SCCP.

La discussion des résultats fournit un nouvel éclairage sur les bonnes pratiques d'enseignement et sur l'élaboration de séquences didactiques intégrant la RV360 pour favoriser le DDC au niveau débutant. Ces séquences devraient en priorité intégrer l'enseignement stratégique et mettre l'accent sur la complexification progressive des tâches et la rétroaction, tout en doublant la réalisation des tâches RV360 d'une interaction humain-humain.

**Mot-clés :** désir de communiquer, réalité virtuelle, enseignement des langues par la tâche, simulation, authenticité, apprentissage des langues médié par la technologie.

## **Abstract**

Since communicative approach and task-based language teaching have placed communication at the centre of second language (L2), researchers such as Ellis (2003) have underlined the importance of individual differences between L2 learners, regarding their willingness to communicate (WTC), which is defined as "readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person using the L2" (MacIntyre et al., 1998, p. 547). These researchers have suggested that the development of L2 WTC be made a priority of L2 teaching. In this respect, the literature shows that computer-mediated communication has a positive effect on increasing L2 learners' WTC (Rankin et al., 2006; Gonzalez-Lloret, 2017), by lowering language anxiety and increasing self-perceived communicative competence (SPCC), which are the two main antecedents of L2 WTC.

One avenue for research that has not received much attention is the pedagogical use of 360 virtual reality (VR360), a promising medium for teachers hoping to increase their L2 students' WTC. VR360 can be defined as an immersive digital environment relying on 360 photos/videos from the real world and providing the user with a strong feeling of presence in "real life" situations. We propose that VR360 has the potential to provide learners with semi authentic simulations designed to lower their anxiety and increase their SPCC, leading to increased WTC.

To assess this potential, we designed and implemented three short communicative VR360 tasks presenting learners with communicative situations similar to the ones they could encounter in their daily life, such as paying for groceries using L2 French. The tasks are anchored in the reality of the learning environment: in this case, Montreal, a French-English bilingual metropolis with a distinct regional variety of French.

The 19 participants to this exploratory study are international university students learning L2 French at a beginner level. Mixed methodology (quantitative pre/post tests, reflective journals and semi-structured focus groups) was used to measure and probe their level of SPCC, anxiety and WTC, and to shed light on the challenges they face while trying to

interact in French in Montreal and their perception of the RV360 tasks as a learning tool preparing for real-life L2 use.

The data analysis indicates that the challenges to communication in L2 French in the real world mainly come from a negative perception of one's vocabulary and pronunciation, combined with anxiety due to the anticipation of breakdowns in communication with native French speakers. Faced with this pitfall, participants generally argued that RV360 tasks are a good learning tool to bridge the classroom and the real world and thus prepare them for L2 interaction in the real world, even if the low level of difficulty and the lack of flexibility limit task authenticity. The RV360 tasks thus contributed positively (albeit to varying degrees among learners) to the improvement of their WTC, mainly via the strengthening of their SCCP.

The discussion provides new insights into good teaching practices and the development of learning scenarios incorporating the RV360 to promote WTC at a beginner level. These scenarios should focus on strategic instruction, task complexity and feedback, while relying on a human-human interaction in addition to the completion of the RV360 tasks.

**Keywords:** willingness to communicate, virtual reality, task-based language teaching, simulation, authenticity, computer-assisted language learning.

# Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	v
Table des matières.....	vii
Liste des figures.....	xii
Liste des tableaux.....	xiii
Liste des sigles et abréviations .....	xiv
Remerciements .....	xv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE .....	4
<b>1.1 Approche communicative en enseignement des langues.....</b>	<b>4</b>
1.1.1 Historique et buts.....	4
1.1.2 L'évolution de l'approche communicative vers l'enseignement par la tâche .....	6
1.1.2.1 Genèse de l'enseignement par la tâche.....	6
1.1.2.2 Buts et principes de l'enseignement par la tâche.....	7
1.1.2.3 La perspective actionnelle et ses évolutions récentes.....	9
1.1.2.4 Résumé et état des lieux actuel.....	10
<b>1.2 Contexte pratique et socioculturel .....</b>	<b>11</b>
1.2.1 Spécificités du contexte mcgillois montréalais .....	12
1.2.1.1 Bilinguisme montréalais: la possibilité de vivre uniquement en anglais.....	12
1.2.1.2 Alternance codique et <i>Montreal switch</i> .....	13
1.2.2 Français parlé au Québec.....	14
1.2.2.1 Variation importante entre le français oral parlé au Québec et le français appris en salle de classe au Québec ou ailleurs .....	14
1.2.2.2 Représentations négatives du français québécois .....	15
1.2.3 Défi persistant : la pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe.....	16
<b>1.3 Contexte scientifique .....</b>	<b>17</b>
1.3.1 Stratégies visant à créer un pont entre le monde réel et la salle de classe.....	18
1.3.1.1 Recours au matériel authentique.....	18
1.3.1.2 Simulation et jeu de rôle .....	22
1.3.1.3 Conclusion sur le matériel authentique et la simulation.....	25
1.3.2 Valeur ajoutée des TIC et des réalités virtuelles pour l'authenticité et la simulation en classe de langue .....	25
1.3.2.1 Remarques préliminaires sur les simulations quasi authentiques via les TIC .....	25
1.3.2.2 Réalité virtuelle et simulations authentiques .....	28
1.3.3 Désir de communiquer : de la nécessité de chercher des occasions de communiquer en L2 à l'extérieur de la salle de classe .....	37
1.3.3.1 Concept du bon apprenant .....	37
1.3.3.2 Concept de désir de communiquer .....	38
<b>1.4 Synthèse de la problématique et pertinence de la recherche.....</b>	<b>39</b>
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS .....	41

<b>2.1 Désir de communiquer : évolution de la théorisation .....</b>	<b>41</b>
2.1.1 Émergence du concept en L1 .....	42
2.1.2 Désir de communiquer en L2 .....	44
2.1.2.1 Émergence du concept en L2 et début de conceptualisation .....	44
2.1.2.2 Pyramide conceptuelle du DDC en L2 (1998) .....	46
2.1.2.3 Conceptualisation plus récente : le DDC comme un concept situé et dynamique .....	55
2.1.3 Conclusion sur la théorisation autour du concept de DDC .....	59
<b>2.2 Études empiriques récentes : analyse des variations du DDC en L2 dues à des variables propres au contexte et à l'individu.....</b>	<b>60</b>
2.2.1 Facteurs contextuels influant sur le DDC.....	62
2.2.1.1 Environnement à l'extérieur de la classe .....	62
2.2.1.2 Environnement et le contenu de la salle de classe .....	64
2.2.1.3 Limite de cette classification des facteurs contextuels .....	67
2.2.2 Facteurs liés à l'individu influant sur le DDC.....	68
2.2.2.1 Facteurs associables à des différences individuelles .....	68
2.2.2.2 Perceptions personnelles sur la (et sa) langue .....	68
2.2.2.3 Limite de cette classification des variables individuelles et conclusion.....	70
2.2.3 Implications pédagogiques et didactiques .....	71
2.2.4 Conclusion partielle.....	76
<b>2.3 Recension des études empiriques sur la réalité virtuelle en lien avec la communication en L2 .....</b>	<b>77</b>
2.3.1 Réalité virtuelle : un outil de simulation quasi authentique favorisant la communication .....	78
2.3.2 Avantages des mondes virtuels du point de vue psycholinguistique .....	81
2.3.3 Avantages des mondes virtuels du point de vue socioculturel .....	84
2.3.4 Conclusion sur les avantages du recours à la réalité virtuelle pour favoriser le DDC en L2 .....	87
<b>2.4 Recommandations de la recherche pour la création et la mise en place de matériel didactique RV pour la classe de langue.....</b>	<b>93</b>
2.4.1 Création, mise en place et évaluation du matériel didactique .....	93
2.4.1.1 Recommandations du modèle TPACK sur l'intégration des TIC en éducation.....	94
2.4.1.2 Revue de l'évaluation du matériel d'ALAO comme prérequis à la création didactique.....	96
2.4.2 Recommandations pédagogiques et didactiques concernant les réalités virtuelles en classe de L2 .....	105
2.4.2.1 Réflexion sur la place de la technologie dans le curriculum .....	105
2.4.2.2 Réflexion pédagogique: un préalable indispensable à la création didactique .....	106
2.4.2.3 Création de matériel didactique RV : considérations techniques et éthiques.....	107
2.4.2.4 Limites de la réalité virtuelle et implications pédagogiques et didactiques .....	109
<b>2.5 Synthèse du cadre théorique et questions spécifiques de recherche.....</b>	<b>110</b>
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>113</b>
<b>3.1 Approche de recherche .....</b>	<b>113</b>
<b>3.2 Milieu de recherche et public cible .....</b>	<b>115</b>
3.2.1 Contexte institutionnel.....	115
3.2.2 Participants .....	117
<b>3.3 Déroulement de l'étude .....</b>	<b>119</b>
3.3.1 Conception des tâches communicatives utilisant la réalité virtuelle 360 .....	119
3.3.1.1 Choix de la plateforme.....	119
3.3.1.2 Sollicitation et tournage des scénarios communicatifs.....	121
3.3.1.3 Travail d'édition et de postproduction.....	123
3.3.1.4 Description et déroulement des tâches de simulation .....	125
3.3.1.5 Premiers pilotes et apport de modifications.....	129
3.3.2 Sollicitation et recrutement.....	130



3.3.2.1 Sollicitation des professeurs du CEF .....	130
3.3.2.2 Recrutement des participants .....	131
3.3.3 Calendrier récapitulatif du déroulement de l'étude .....	132
<b>3.4 Instruments de collecte des données .....</b>	<b>134</b>
3.4.1 Outils de collecte quantitatifs .....	134
3.4.1.1 Mesure du DDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe .....	135
3.4.1.2 Mesure de l'anxiété langagière en L2 .....	136
3.4.1.3 Mesure du SCCP .....	137
3.4.2 Outils de collecte de données qualitatives .....	138
3.4.2.1 Journaux de bord .....	139
3.4.2.2 Entrevues de groupe .....	140
<b>3.5 Analyse de données .....</b>	<b>143</b>
3.5.1 Analyse statistique .....	143
3.5.2 Analyse qualitative .....	144
3.5.3 Synthèse des outils méthodologiques en lien avec les questions de recherche .....	145
<b>3.6 Synthèse de la méthodologie .....</b>	<b>146</b>
<b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS .....</b>	<b>147</b>
<b>4.1 Description et analyse des données quantitatives .....</b>	<b>149</b>
4.1.1 Statistiques descriptives .....	149
4.1.2 Analyse corrélative .....	152
4.1.3 Synthèse de l'analyse des données quantitatives .....	154
<b>4.2 Présentation et analyse des données qualitatives .....</b>	<b>155</b>
4.2.1 Défis de la communication en FLS à l'extérieur de la salle de classe à Montréal, tels que vécus et rapportés par les étudiants internationaux de FLS .....	156
4.2.1.1 Défis émanant du contexte sociolinguistique montréalais .....	156
4.2.1.2 Multiples facettes de la peur à utiliser la L2 .....	159
4.2.1.3 Anxiétés linguistiques entremêlées .....	164
4.2.2 Perception de la RV360 comme un outil d'apprentissage préparant à l'utilisation authentique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe à Montréal .....	165
4.2.2.1 Réaction globale des apprenants aux tâches de simulation via la RV360 .....	166
4.2.2.2 Tâches de simulation RV360 vécues comme une expérience immersive et réaliste .....	169
4.2.2.3 Niveau de difficulté perçue: une limite à l'authenticité des tâches de simulation RV360 ..	171
4.2.2.4 Suggestions d'amélioration et réflexion sur les modifications à apporter à la plateforme	176
4.2.3 Contribution des simulations RV360 au DDC et à ses deux antécédents: le SCCP et l'anxiété langagière .....	180
4.2.3.1 Impact globalement positif des simulations sur le DDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe .....	180
4.2.3.2 Tâches de simulations RV360 : vecteurs de développement de la confiance en sa compétence communicative .....	192
4.2.3.3 Impact modéré des simulations RV360 sur les craintes liées à la communication .....	197
4.2.3.4 Obstacles restant à la fin de la recherche quant au DDC en L2 .....	201
4.2.4 Synthèse sur l'analyse et l'interprétation des données qualitatives .....	205
4.2.4.1 Synthèse sur les défis de la pratique du FLS à l'extérieur de la salle de classe à Montréal .....	205
4.2.4.2 Synthèse sur l'authenticité perçue des simulations en tant qu'outil préparant à la pratique de la L2 dans le monde réel .....	207
4.2.4.3 Synthèse sur la contribution des simulations RV360 au DDC et à ses deux antécédents directs .....	209
<b>4.3 Méthodes mixtes : émergence de profil d'apprenants en lien avec les tâches communicatives utilisant la RV360 et le désir de communiquer en L2 .....</b>	<b>211</b>
4.3.1 Tableau de synthèse des apprenants quant au développement du DDC .....	212

4.3.2 Profils types d'apprenants en lien avec la RV et le développement du DDC .....	216
4.3.2.1 Caractéristiques générales des apprenants du profil 1 .....	216
4.3.2.2 Caractéristiques générales des apprenants du profil 2 .....	219
4.3.2.3 Caractéristiques générales des apprenants du profil 3 .....	220
4.3.2.4 Caractéristiques générales des apprenants du profil 4 .....	222
4.3.2.5 Synthèse sur les profils généraux d'apprenants .....	223
4.3.3 Analyse de l'expérience de quatre étudiants représentatifs .....	224
4.3.3.1 Profil 1 – Nadia .....	224
4.3.3.2 Profil 2 – Xiao .....	228
4.3.3.3 Profil 3 - Ayana .....	230
4.3.3.4 Profil 4 – Jane .....	233
<b>4.4 Synthèse des résultats .....</b>	<b>236</b>
4.4.1 Synthèse de l'analyse et de l'interprétation des données .....	236
4.4.2 Principaux résultats de recherche .....	238
<b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION .....</b>	<b>240</b>
<b>5.1 Pertinence du recours à la RV360 en tant qu'outil d'apprentissage et de préparation pour la communication authentique en L2 en contexte montréalais .....</b>	<b>241</b>
5.1.1 Défis des étudiants internationaux à Montréal : des données empiriques confirmant les difficultés anticipées .....	241
5.1.2 Mise en parallèle des perceptions des étudiants avec le cadre d'évaluation de Chapelle (2001) sur le caractère approprié de la tâche .....	243
5.1.2.1 Aperçu général concernant le caractère approprié des tâches RV360 .....	243
5.1.2.2 Points forts des simulations RV360 en lien avec le cadre de Chapelle .....	246
5.1.2.3 Axes d'amélioration des simulations RV360 en lien avec le cadre de Chapelle .....	248
5.1.3 Synthèse des résultats et de la discussion en lien avec les questions spécifiques de recherche 1 et 2 .....	251
<b>5.2 Contribution partielle, mais réelle des tâches de simulations au DDC et à ses antécédents .....</b>	<b>253</b>
5.2.1 Bilan globalement positif, mais nuancé .....	253
5.2.1.1 Tâches de simulation: une pratique renforçant le SCCP .....	254
5.2.1.2 Impact réel, mais limité des tâches de simulation sur l'anxiété langagière .....	258
5.2.1.3 Contribution variable des tâches de simulation au DDC .....	259
5.2.2 Synthèse des résultats et de la discussion en lien avec la question spécifique de recherche 3 .....	262
<b>5.3 Retombées didactiques des résultats et considérations pédagogiques .....</b>	<b>263</b>
5.3.1 Implications didactiques de la recherche pour la création de matériel RV360 .....	264
5.3.1.1 Visée authentique: le fil conducteur de la création didactique .....	264
5.3.1.2 Importance d'avoir des objectifs d'apprentissage pas seulement non linguistiques .....	265
5.3.1.3 Ludification: une garantie d'une pratique plus flexible et peu anxiogène .....	266
5.3.1.4 Considérations techniques .....	268
5.3.2 Implications didactiques et pédagogiques pour la mise en place de tâches de simulation RV360 en salle de classe dans le but de favoriser le DDC dans le monde réel .....	270
5.3.2.1. Le rôle à jouer de l'enseignement stratégique .....	271
5.3.2.2 Besoin de complexification des tâches RV360 .....	273
5.3.2.3 Place de la rétroaction .....	280
5.3.2.4 Réflexions sur un cadre d'intégration des tâches RV360 à une séquence pédagogique en vue du développement DDC .....	282
5.3.4 Synthèse des retombées didactiques des résultats et des considérations pédagogiques .....	286
<b>5.4 Synthèse de la discussion .....</b>	<b>288</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>290</b>
<b>6.1 Synthèse des résultats et de la discussion .....</b>	<b>290</b>

<b>6.2 Contribution et retombées de l'étude .....</b>	<b>292</b>
<b>6.3 Limites de l'étude .....</b>	<b>294</b>
6.3.1 Limites potentielles à la validité interne.....	294
6.3.2 Biais liés aux participants et à la technologie.....	295
<b>6.4 Axes de recherche à privilégier pour de futures études.....</b>	<b>297</b>
6.4.1 Recommandations d'études futures s'intéressant aux différences individuelles .....	297
6.4.2 Recommandations d'études futures s'intéressant au DDC et à l'influence du contexte social sur l'utilisation de la L2.....	299
6.4.3 Autres pistes à explorer lors de prochaines études .....	300
<b>6.5 Réflexions conclusives .....</b>	<b>301</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>303</b>
<b>Annexe A: Outils de collecte de données quantitatives (sondage en 3 parties) .....</b>	<b>341</b>
<b>Annexe B: Journaux de bord à compléter à la maison.....</b>	<b>344</b>
<b>Annexe C: Guide de discussion pour les entrevues de groupe .....</b>	<b>347</b>
<b>Annexe D: Extrait (p. 1) du formulaire de dépôt de la demande de certificat d'éthique .....</b>	<b>348</b>
<b>Annexe E: Certificats d'éthiques délivrés par le CPÉR (Université de Montréal) et le Research Ethics Board (Université McGill).....</b>	<b>349</b>
<b>Annexe F: Formulaire de contentement distribué lors du recrutement.....</b>	<b>352</b>
<b>Annexe G: Courriel de sollicitation envoyé aux commerçants montréalais.....</b>	<b>356</b>
<b>Annexe H: Formulaire de consentement pour la captation d'images.....</b>	<b>357</b>
<b>Annexe I: Scripts des trois simulations utilisées sur le site www.ImmerseMe.co ...</b>	<b>359</b>
<b>Annexe J: Présentation utilisée lors de la sollicitation et du recrutement des participants.....</b>	<b>362</b>
<b>Annexe K: Synthèse de la triangulation des données quantitatives et qualitatives ayant servis à établir les profils types d'apprenants en lien avec la RV et le développement du DDC.....</b>	<b>365</b>
<b>Annexe L: Grille de codage utilisée pour l'analyse des données qualitatives .....</b>	<b>366</b>

## Liste des figures

Figure 1.1: Exemples de mondes et d'environnements virtuels pouvant être utilisés en enseignement des L2.....	29
Figure 1.2: Exemples de dispositifs de réalité virtuelle 360 pouvant être utilisés en enseignement des L2.....	33
Figure 2.1: Pyramide des facteurs influant sur le désir de communiquer (traduit de: MacIntyre et al., 1998, p.547).....	47
Figure 2.2: Modèle final de l'interaction entre les trois variables de l'action-contrôle et l'anxiété langagière, le SCCP et le DDC (traduit de: MacIntyre et Doucette, 2010, p. 168). ....	58
Figure 2.3: Approches méthodologiques utilisées dans la recherche sur le DDC (2000-2014), d'après Zarrinabadi et Tanbakooei (2016). ....	60
Figure 2.4: Relation entre motivation, sentiment de compétence, anxiété et désir de communiquer en L2 (adapté d'Öz et al., 2015). ....	61
Figure 2.5: Approches méthodologiques utilisées dans la recherche VRALL, d'après la méta analyse de Lin et Lan (2015).....	79
Figure 2.6: Visite virtuelle de Londres, utilisée à des fins d'enseignement de la L2 (dans Shih, 2015, p.408).....	86
Figure 2.7: Modèle TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) de Koehler et Mishra (2009).....	94
Figure 2.8: Les éléments d'une tâche médiatisée (Guichon et Nicolaev, 2009, p. 5).....	95
Figure 2.9: Lien supposé de l'introduction de tâches communicatives utilisant la RV360 sur le DDC, l'anxiété langagière et le SCCP en L2 (les flèches en pointillés indiquent les impacts supposés). ....	112
Figure 3.1: Aperçu de l'interface utilisateur d'ImmerseMe. ....	120
Figure 3.2: Un exemple d'embranchement des vidéos dans un des scénarios de simulation virtuelle. ....	124
Figure 4.1: Pratique rapportée du FLS à l'extérieur de la salle de classe, caractère récent des interactions et type de l'interaction. ....	189
Figure 4.2: Synthèse de la triangulation des données quantitatives et qualitatives pour l'émergence de profils types d'apprenants en lien avec la RV et le développement du DDC. ....	214
Figure 5.1: Recommandation de structure pour une séquence didactique intégrant les tâches de simulation RV360 dans le but de développer le DDC en L2.....	282
Figure 5.2: Modèle de l'apprentissage des langues dans les mondes virtuels (traduit de: Luccioni et al., 2015). ....	286

## Liste des tableaux

Tableau 2.1: Synthèse des échelles de mesure quantitative et des outils de collecte de données quantitatives utilisés dans la recherche sur le DDC et ses antécédents, en contexte montréalais bilingue ou en lien avec la recherche sur la RV. ....	89
Tableau 3.1: Information sur les participants à la recherche (n=19). ....	118
Tableau 3.2: Calendrier récapitulatif du déroulement de l'étude. ....	132
Tableau 3.3: Synthèse sur les outils de collecte et d'analyse des données en lien avec les questions de recherche. ....	145
Tableau 4.1: Synthèse de la participation de chaque étudiant aux différentes étapes de la collecte de données. ....	148
Tableau 4.2: Résultats obtenus lors du prétest et du posttest (niveaux d'anxiété, de SCCP et de DDC). ....	150
Tableau 4.3: Répartition des évolutions des taux d'anxiété, de SCCP et de DDC observées entre le prétest et le posttest. ....	151
Tableau 4.4: Corrélations entre l'anxiété, le SCCP et de DDC observées au prétest et au posttest. ....	153
Tableau 4.5: Perception du matériel de RV comme outil d'outil d'apprentissage. ....	167
Tableau 4.6: Probabilité rapportée de transposer l'expérience RV360 dans le monde réel. ....	182
Tableau 4.7: Lien rapporté entre la réalisation des tâches de simulations en RV360 et le DDC en FLS à l'extérieur de la salle de classe. ....	184
Tableau 4.8: Lien entre la réalisation des tâches de simulations en RV360 et l'utilisation rapportée du FLS à l'extérieur de la salle de classe. ....	185
Tableau 4.9: Sentiment de progression entre les simulations. ....	192
Tableau 4.10: Les facteurs freinant l'utilisation de la L2 à l'extérieur de la salle de classe, rapportés par les participants. ....	202
Tableau 4.11: Principaux points positifs et négatifs identifiés par les étudiants concernant les simulations RV360 créées dans le but de favoriser la communication en FLS à l'extérieur de la salle de classe. ....	208
Tableau 5.1: Les principales forces et faiblesses des tâches de simulations RV360 pour l'apprentissage de la L2 en relation avec le cadre d'évaluation de Chapelle (2001), basées sur les commentaires des participants. ....	245
Tableau 5.2: Occurrence des termes liés au sentiment de préparation en lien avec la pratique des simulations RV360 dans les commentaires d'étudiants. ....	255

## Liste des sigles et abréviations

AC : appréhension de communication

ALAO : apprentissage des langues assisté par ordinateur

ALE : anglais langue étrangère

CALL : *computer-assisted language learning* (ALAO, en français)

CEF : Centre d'enseignement du français de l'université McGill

DDC : désir de communiquer (*Willingness to Communicate - WTC*, en anglais)

DdL : didactique des langues

EV : entrevue(s) de groupe

FLE : français langue étrangère

FLS : français langue seconde

JB : journal/journaux de bord

L2 : langue(s) seconde(s)

LE : langue étrangère

RV(360) : réalité virtuelle (360)

SCCP : sentiment de compétence communicative perçu (*Self-Perceived Communication Competence*, en anglais)

TIC : technologies de l'information et de la communication

VRALL : *virtual reality assisted language learning* (apprentissage des langues assisté par la réalité virtuelle)

## Remerciements

Je te tiens tout d'abord à remercier du fond du cœur ma directrice de recherche, la professeure Patricia Lamarre. Merci/*Thank you* Patricia pour ta passion communicative pour la recherche, ta disponibilité en personne et à distance, ainsi que pour ta bonne humeur à toute épreuve, qui m'ont permis de ressortir de chacune de nos rencontres plus motivé que je ne l'étais en arrivant, et qui m'ont aidé à tenir le cap au fil des années.

Merci également aux membres du jury, la professeure Ahlem Ammar (Université de Montréal) et le professeur Walcir Cardoso (Université Concordia) pour leur lecture attentive et leurs commentaires constructifs et pertinents tout au long des étapes de mon projet de recherche. Merci Walcir de m'avoir poussé à me dépasser et à me réaliser dans le domaine de l'ALAO, tout en m'aidant à me développer professionnellement.

Je remercie par ailleurs Scott Cadwell, PDG de la compagnie ImmerseMe, d'avoir gracieusement accepté de me soutenir dans la création de nouvelles simulations virtuelles pour sa plateforme. Ses conseils techniques avisés et sa disponibilité malgré nos 12 heures de décalage horaire ont permis d'avancer rapidement dans la mise en ligne du matériel didactique virtuel.

À mes collègues du Centre d'enseignement du français (CEF) de l'Université McGill, je dis également un grand merci. En premier lieu à Alida Soucé, qui m'a si généreusement ouvert les portes de sa classe, et qui a fait murir ma réflexion quant à mon projet de recherche lors de nos discussions informelles, souvent autour d'une boisson chaude. Merci également à Gabriel Michaud, avec qui j'ai partagé les joies et parfois les frustrations du doctorat alors que nous progressions en parallèle dans notre parcours doctoral. Enfin, j'aimerais saluer le soutien, la flexibilité et les encouragements de Natallia Liakina, directrice du CEF, sans lesquels il m'aurait été beaucoup plus difficile de mener à terme ce projet exigeant.

Bien entendu, je remercie mon conjoint, Mohammad, qui a su me convaincre de finalement me lancer dans le doctorat il y a 5 ans et sur qui je continue de pouvoir compter dans la vie académique, professionnelle et personnelle. Merci également à mon père, Joël, et à ma mère, Maryse, pour leur écoute attentive au bout du fil, mais surtout pour le sens du travail accompli qu'ils m'ont inculqué. Merci à mon amie, Julie, qui m'a observé évoluer, avec curiosité, compréhension et bienveillance, à travers ce projet de longue haleine.

Enfin, je tiens à remercier le personnel de l'Université de Montréal, notamment Nicole Gaboury, technicienne en gestion des dossiers étudiants, pour son accompagnement dans les différentes étapes du processus doctoral et pour sa gentillesse réconfortante envers les étudiants du département de didactique.



## INTRODUCTION

Depuis les années 80-90, l'approche communicative s'est imposée comme un pilier dans l'enseignement des langues. Plutôt que d'enseigner et d'apprendre la langue uniquement du point de vue du code linguistique, cette approche a proposé de le faire en communiquant et en mettant l'accent sur la négociation du sens (Ellis, 2003). L'approche communicative a par la suite vu émerger un nouveau paradigme : celui de l'enseignement par la tâche, lors duquel les apprenants de langue seconde (L2) ou étrangère (LE) acquièrent la langue à travers l'échange autour de la résolution de tâches qui ne sont pas nécessairement linguistiques (Prabhu, 1987; Nunan, 2006). Toutefois, au-delà de cette évolution dans l'approche, des stratégies d'enseignement comme le recours au matériel authentique et à la simulation restent des moyens privilégiés de favoriser la communication et le développement de la compétence communicative (Richards et Rodgers, 2001).

Tout au long de cette évolution théorique en didactique, la recherche s'est intéressée aux pratiques exemplaires en enseignement des langues. Ainsi, le recours au matériel authentique, à la simulation ou encore aux technologies de l'information et de la communication (TIC) est apparu comme une stratégie d'enseignement efficace (Beatty, 2010). Toutefois, comme l'ont fait remarquer certains chercheurs, l'attention devrait non seulement se porter sur le développement de la compétence communicative, mais aussi sur celui du désir de communiquer (DDC) en L2 (MacIntyre, Dörnyei, Clément et Noels, 1998). Cet élément clé, menant directement à la communication, est multifactoriel et influencé principalement par le niveau d'anxiété et de sentiment de compétence en L2 (Shirvan, Khajavy et Taherian, 2017).

À Montréal, contexte où se déroule notre étude, les étudiants internationaux (ou interprovinciaux) universitaires suivant des cours de français langue seconde (FLS) se heurtent à de nombreux défis lorsqu'ils désirent pratiquer la langue à l'extérieur de la salle de classe. Montréal étant une métropole bilingue français-anglais, ces étudiants font souvent face à la frustration associée au *Montreal switch* (Godfrey-Smith, 2015), qui voient des locuteurs francophones leur répondre en anglais plutôt qu'en français. Ceci est sans compter sur la particularité du français oral québécois, une variété régionale encore sous-représentée dans le matériel didactique (Veilleux, 2012), qui

déstabilise parfois les apprenants lors de la communication en dehors de la salle de classe et peut diminuer *in fine* leur DDC en L2 (Godfrey-Smith, 2017).

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé dans cette recherche de réfléchir à des dispositifs permettant d'augmenter le DDC de ces apprenants. Si les pistes actuellement suggérées par la recherche vont dans la bonne direction, il semble que certains outils, notamment les TIC, n'ont pas atteint leur potentiel maximum. La réalité virtuelle 360 (RV360), qui utilise des vidéos immersives quasi authentiques, est par exemple encore peu exploitée par les concepteurs de matériel didactique (Sadler, 2017). Or, la recherche a démontré que le recours aux TIC, et plus spécifiquement aux activités de communication en ligne, pouvait diminuer l'anxiété langagière et augmenter le sentiment de compétence communicative perçue (SCCP), les deux antécédents directs du DDC (Compton, 2004; Freiermuth et Jarrell, 2006). Nous nous demanderons donc dans cette recherche en quoi le recours à des tâches RV360 que nous avons créées peut contribuer au DDC en FLS des apprenants internationaux de FLS à l'extérieur de la classe à Montréal.

Dans le chapitre 2, nous effectuerons donc tout d'abord un survol de la littérature concernant le DDC en L2 afin de relater le développement de ce modèle théorique et de revenir sur les principaux résultats des recherches empiriques quant à la manière d'influencer le DDC en DdL. Par la suite, nous verrons en quoi la recherche empirique tend à démontrer que le recours à la RV360 permettrait de contribuer au DDC en L2, en influençant les deux antécédents directs du DDC : l'anxiété langagière et le SCCP.

Pour ce faire, nous verrons au chapitre 3 que cette recherche se propose de mettre en place trois tâches de simulation quasi authentiques utilisant la RV360 dans le cadre d'un cours de FLS donné au niveau universitaire à Montréal à des apprenants débutants. Grâce à des échelles de mesure quantitatives reconnues, il sera possible de suivre l'évolution des niveaux d'anxiété, de SCCP et de DDC avant et après la réalisation des tâches RV360. Par ailleurs, le volet qualitatif de ce projet permettra d'explorer plus en profondeur le ressenti et l'expérience des apprenants face à l'introduction de ce matériel, ainsi que son impact sur leur DDC en L2 dans leur vie quotidienne à l'extérieur de la salle de classe.

Le chapitre 4 portera ensuite la présentation et l'analyse des résultats obtenus. Ceci se fera en lien avec nos trois questions spécifiques de recherche. Il s'agira en premier lieu d'identifier les principaux défis à la communication en FLS à l'extérieur de la salle de classe rapportés par les apprenants de FLS à Montréal. Par la suite, nous jaugerons la réaction des apprenants à l'introduction des trois tâches RV360 afin de déterminer si elles leur semblent constituer une bonne préparation à la communication authentique en L2 à l'extérieur de la salle de classe. Viendra ensuite l'interprétation des résultats directement en lien avec le DDC et ses deux antécédents. Nous tâcherons alors d'évaluer la contribution des tâches RV360 au DDC en L2 chez les participants.

Dans le chapitre 5, nous discuterons finalement des résultats précédents en les mettant en parallèle avec la littérature recensée au chapitre 2. De plus, nous discuterons des forces et des faibles de la plateforme (identifiées au chapitre 4) afin de formuler des recommandations quant à la création et l'intégration de tâches de simulation RV360 en classe de L2 dans le but de développer le DDC en L2.

En somme, cette étude a l'avantage d'explorer plus en détail les implications pédagogiques du DDC en L2, parent pauvre de ce champ de recherche (Gregersen et MacIntyre, 2013). Par ailleurs, elle étudie la possibilité de répliquer dans d'autres contextes d'apprentissage, où la langue parlée en société varie de la langue standard étudiée en classe. Finalement, cette recherche a le potentiel d'ouvrir la voie à la création de programmes de préparation à la communication authentique pour un public plus large, comme ceux des immigrants au Québec.

# CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Cette étude s'inscrit dans le thème de l'approche communicative, une théorie dans l'enseignement des langues apparue dans les années 70 et mettant l'accent sur les besoins langagiers des apprenants et l'interaction dans le processus d'acquisition de L2. Nous verrons dans ce chapitre les fondements et l'évolution de ce paradigme, qui oriente et guide encore fortement la didactique des langues (DdL).

Ensuite, nous aborderons dans la deuxième partie de ce chapitre le contexte pratique et socioculturel de notre étude, qui justifie selon nous un besoin d'intervention didactique pour répondre aux défis de certains étudiants de FLS montréalais.

Enfin, il sera question du contexte scientifique de notre étude. Nous y effectuerons un survol des stratégies recommandées par la recherche en DdL pour favoriser la communication en L2, afin d'identifier des lacunes dans la recherche, qu'il serait selon nous pertinent de combler.

Tout ceci nous amènera finalement à formuler une question générale de recherche.

## 1.1 Approche communicative en enseignement des langues

Cette partie présentera les origines de l'approche communicative en DdL, puis s'intéressera à l'enseignement par la tâche, qui est un prolongement plus récent de cette approche.

### 1.1.1 Historique et buts

Après une longue période dominée par l'enseignement des langues via l'approche traditionnelle (p. ex. traduction de textes de grands auteurs de la langue étudiée vers la L1) puis la « méthode de l'Armée » (dans laquelle l'apprenant recevait un intrant ne faisant pas l'objet d'un enseignement explicite), les années 50-60 ont vu l'émergence et le développement des approches audio-orales et audiovisuelles, qui mettaient l'accent sur la structure linguistique (on parle aussi d'approches structurales) tout en restant majoritairement axées sur l'oral (Landriault, 1982). Les prémisses de l'approche communicative apparaissent, elles, un peu plus tard. C'est le sociolinguiste Hymes qui

introduit le concept de compétence communicative, qu'il définit comme la capacité à utiliser la compétence langagière dans une variété de situations de communication (1972). Ces théorisations sont ensuite reprises par les didacticiens de L2 dans les années 70-80, qui rejettent alors les approches audio-orales et audiovisuelles (jugées trop artificielles) et proposent l'avènement de l'approche communicative afin de faciliter l'acquisition des langues secondes. Progressivement, avec notamment les travaux de Long (1981), l'accent est mis sur la communication, l'interaction et l'exposition à un intrant linguistique compréhensible<sup>1</sup> pour favoriser le développement de la compétence orale et écrite chez les apprenants. L'approche communicative repose sur le principe selon lequel l'interaction devait devenir à la fois le moyen et le but de l'apprentissage, à savoir préparer les apprenants à utiliser la langue dans des situations de communications de la vie réelle (Ellis, 2003). Comme l'indique Stern (1983), ceci contrastait avec les didacticiens de L2 qui s'étaient inspirés des travaux de Chomsky (en L1), et qui donnaient la priorité à la compétence linguistique. Ces changements ont notamment amené le Conseil de l'Europe à faire du développement de la compétence communicative un but ultime en favorisant le développement des quatre compétences langagières définies alors comme la compréhension écrite et orale, et la production écrite et orale (Richards et Rodgers, 2001). Au lieu de privilégier l'enseignement de structures formelles décontextualisées, cette nouvelle approche propose de privilégier l'acte de communication, c'est-à-dire de mettre l'accent sur le message et son intelligibilité plutôt que sur la correction linguistique en soi.

Cependant, plus récemment, des critiques se sont élevées contre cette approche. On peut notamment penser à la critique de Bax (2003a), quant au manque de prise en compte du contexte d'apprentissage et des variables propres à l'étudiant. Quant à Dörnyei (2009), il indique que l'approche communicative a été décrite de manière vague avec le terme *apprendre en faisant*. Ceci laisse supposer, selon Dörnyei, que la compétence communicative de l'apprenant se développe automatiquement en participant à des activités de communication, ce qui n'est pas justifié. Il réclame ainsi une *principled communicative approach*, visant entre autres un rééquilibrage entre l'enseignement de la forme<sup>2</sup> et la recherche de sens dans la communication, ainsi que l'exposition forte à du matériel authentique en vue de préparer une tâche communicative réaliste. Le tout doit

---

<sup>1</sup> Voir modèle de Krashen (1985).

<sup>2</sup> Pour une définition du *focus-on-form*, voir Doughty et Williams (1998).

selon l'auteur se faire dans un cadre contrôlé afin de favoriser l'acquisition des contenus linguistiques de première importance en relation avec l'activité de communication. Ceci va dans le sens des mises en garde, récurrentes dans la littérature en DdL depuis les années 70, quant au choix de l'enseignant de trop axer son enseignement communicatif sur la forme ou, à l'inverse, sur le sens (Morrow, 1977; Spada, 2007).

Ces critiques et d'autres ont ainsi amené l'approche communicative à muter (plutôt que disparaître) vers un nouveau paradigme, basé sur la réalisation de tâches.

## **1.1.2 L'évolution de l'approche communicative vers l'enseignement par la tâche**

Nous verrons dans cette sous-partie comment, après son apparition dans les années 70, l'approche communicative a progressivement mué vers l'enseignement par la tâche. Il s'agira également ici de décrire les fondements théoriques de ce nouveau paradigme en DdL.

### **1.1.2.1 Genèse de l'enseignement par la tâche**

À la suite de la remise en question de l'approche communicative, une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues a lieu. Stern (1990, 1992) suggère ainsi de prendre en compte la dimension analytique expérientielle<sup>3</sup> à l'apprentissage des langues. Ces deux types de stratégies doivent selon Stern évoluer conjointement et non séparément. On voit donc se dessiner une mutation de l'approche communicative visant à réconcilier l'enseignement de la forme avec la communication dans le cadre de tâches authentiques, organisées autour de projets et de contenus pas seulement langagiers.

On voit par ailleurs apparaître à la même époque le concept de tâche communicative (Nunan, 1991), qui deviendra le centre d'une approche d'enseignement des langues basée sur cinq caractéristiques : l'apprentissage de la communication, le recours à du matériel authentique (tous

---

<sup>3</sup> Le terme analytique réfère aux stratégies relatives à l'apprentissage des codes linguistiques (y compris l'enseignement/apprentissage analytique et des fonctions langagières) tandis que l'expérientiel fait référence à des activités et thématiques significatives pour les apprenants (notamment en lien avec leur milieu de vie) les incitant ainsi à communiquer. Cet accent sur l'expérience sera d'ailleurs repris et adapté plus tard par Nunan (1995).

deux déjà présents dans l'approche communicative), la possibilité donnée à l'apprenant de réfléchir au processus d'apprentissage (enseignement stratégique), l'augmentation du rôle de l'expérience personnelle dans l'apprentissage et enfin la tentative de lier apprentissage en classe et activation des connaissances à l'extérieur de la salle de classe (Ellis, 2003). Il apparaît donc que le rôle de l'expérience est accentué dans cette approche (Stern, 1992), qui a depuis pris racine dans le monde de l'enseignement des langues, tout en gardant l'accent sur la communication et l'interaction.

### **1.1.2.2 Buts et principes de l'enseignement par la tâche**

L'enseignement par la tâche conserve des éléments fondamentaux empruntés à l'approche communicative, tels que l'accent sur la communication réelle et la réalisation d'activités significatives du point de vue du sens pour les apprenants, afin de les aider dans leur processus d'apprentissage (Richards et Rodgers, 2001). Comme le fait remarquer Ellis (2003), il existe de nombreuses définitions de ce qu'est une tâche puisque ce concept a été défini sous différents aspects, notamment : sa portée, la perspective dans laquelle elle s'inscrit, son authenticité, les compétences linguistiques requises pour la réaliser, les processus psychologiques impliqués dans sa réalisation ou encore son résultat. Nous pourrions ainsi retenir la définition de Bygate, Skehan et Swain (2001) selon laquelle une tâche est une activité qui requiert l'utilisation de la langue par les apprenants, avec une insistance sur le sens, pour atteindre un objectif. Pour ce faire, les apprenants doivent pallier des manques d'information, de raisonnement ou d'opinion (Prahbu, 1987). Selon Nunan (2006), les tâches ont pour but de favoriser le processus d'apprentissage via la négociation du sens et elles préparent l'apprenant à des situations de la vie réelle auxquelles il pourrait avoir à faire face et réagir. En somme, « une tâche est une activité dans laquelle une personne s'engage afin d'atteindre un objectif, et qui nécessite l'utilisation de la langue » (Van den Branden, 2006, p. 4). Cependant, comme le suggère Nunan (2006), chercher à atteindre une définition unifiée de la tâche en DdL s'avère d'une utilité limitée. Ollivier et al. (2008) convergent dans ce sens et préfèrent, pour la définir, se baser sur les caractéristiques communes des tâches pour l'enseignement-apprentissage des langues, soit : la dimension langagière (la DdL s'intéresse à la mise en place de tâches qui nécessitent au moins une activité langagière); le lien avec la vie réelle (Long, 1985); la focalisation sur le sens plus que sur la forme (Nunan, 2004); l'intention (la

tâche est motivée par l'intention d'action de celui qui la réalise); le plan de travail (*workplan*, en anglais) nécessaire à la réalisation de la tâche et faisant appel à des processus cognitifs et ressources internes (Ellis, 2003); le produit ou le résultat (qui peuvent être tangibles – p. ex. un texte, une vidéo – ou intangibles, comme une décision); les interactions sociales<sup>4</sup> (la tâche, même si elle est individuelle, étant réalisée non seulement pour soi, mais pour les autres).

Guichon et Nicolaev (2011) distinguent quatre grands types ou formats de tâches en DdL: les tâches d'échange d'information (p. ex. expliquer et comparer le contenu de différents documents assignés parmi les différents apprenants d'un groupe), les tâches d'échange d'opinion (p. ex. débattre sur un forum de discussion d'un sujet controversé), les tâches de prise de décision (p. ex. se mettre d'accord entre apprenants sur une liste de cinq objets à emporter en voyage) et les tâches de résolution de problème (p. ex. chercher individuellement et en équipe des informations sur un sujet déterminé afin de trouver une solution à une situation contraignante). Toutefois, comme le mentionnent les auteurs, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude quel type de tâche influence un type d'apprentissage en particulier, même si chaque type de tâche permet de faciliter (mais non de garantir) l'acquisition de certaines compétences (Ellis, 2003). De plus, il existe différentes options pour encadrer les tâches (Ellis, Skehan, Shintani et Lambert, 2019), qu'il s'agisse de la manière dont la tâche est réalisée (un apprenant détient l'ensemble des informations dans une tâche monologique, alors que deux ou plusieurs apprenants partagent des informations de manière complémentaire dans une tâche dialogique) ou du nombre de résultats possibles de la tâche (unique ou très limité pour les tâches fermées, mais plus vaste pour les tâches ouvertes).

Par ailleurs, notons que la manière d'introduire et d'enseigner la forme linguistique reste un grand sujet de débat dans le cadre d'un enseignement par la tâche. Ainsi, certains, comme Long (2015), proposent une approche dite pure, lors de laquelle l'enseignement de la forme se fait seulement en réaction à une erreur ou à un besoin linguistique exprimé durant la réalisation de la tâche. D'autres (Ellis, 2003) ont une approche plus flexible et envisagent des tâches non dirigées (ne visant clairement aucun objectif linguistique) et des tâches dirigées (nécessitant l'emploi de certaines structures linguistiques prédéterminées). À l'heure actuelle, le débat sur la place de l'enseignement

---

<sup>4</sup> Ce dernier point s'applique en particulier aux tâches dans le cadre de la perspective actionnelle, que nous aborderons dans la prochaine section.



de la forme reste ouvert. Toutefois, selon le modèle largement reconnu de Willis (1996), une séquence d'enseignement par la tâche est divisée en trois parties : la pré-tâche, la tâche et la post-tâche. Ainsi, dans un premier temps, la pré-tâche permet d'introduire le sujet et la tâche, qui ensuite sera réalisée avant que ne soit effectuée une analyse pratique des documents utilisés pour la réalisation de la tâche. La tâche, si elle s'étend sur une longue période, peut alors être considérée comme un apprentissage par projet (Larsen-Freeman, 2000), encore aujourd'hui appelé « super-tâches » (Gudkova, Emelina, Yashchenko et Burenkova, 2019, p. 258). Finalement, il faut faire remarquer que l'enseignement des langues par la tâche est un domaine de la DdL en constante évolution et faisant actuellement encore l'objet de nombreuses recherches théoriques portant notamment sur l'évaluation par la tâche (Norris, 2016) ou la formation des enseignants de langue à l'approche par la tâche (Van den Branden, 2016). Bien entendu, comme le rappellent Ellis et al. (2019), l'enseignement par la tâche n'échappe pas, comme les approches qui l'ont précédé, aux critiques. Il a par exemple été suggéré de mener des études comparatives sur les bienfaits de l'enseignement par la tâche sur l'acquisition de la L2, par rapport à une approche privilégiant l'enseignement de la forme (Sheen, 2006). Certains, comme Littlewood (2014), doutent également qu'un enseignement par la tâche ne soit pas adapté dans certaines cultures d'apprentissage centrées sur l'enseignant comme unique source de savoirs.

### **1.1.2.3 La perspective actionnelle et ses évolutions récentes**

En Europe, le Conseil de l'Europe est depuis plusieurs années prolifique en termes d'approche d'enseignement. En 2001, celui-ci définit une nouvelle perspective dite actionnelle en enseignement-apprentissage des langues, qui ne se veut pas une méthode en soi. Dans cette perspective, l'apprenant-usager est un acteur social qui utilise la langue pour « accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Le Conseil précise que ces activités langagières « s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (p. 15).

Comme le souligne Puren (2004, 2006), la perspective actionnelle dépasse la notion d'interaction de l'approche par tâches pour se concentrer sur la co-action<sup>5</sup> (agir avec les autres et non sur les autres) et constitue un enrichissement (plutôt qu'une remise à plat) de l'approche communicative<sup>6</sup> et des approches qui l'ont précédée. La notion de tâche reste ainsi présente dans cette nouvelle perspective. La tâche est vue comme une activité d'apprentissage et l'action comme une activité sociale (Puren, 2004). En somme, la perspective actionnelle opère en « décloisonnant l'apprentissage et l'usage et en reliant la communication à l'action sociale » (Bourguignon, 2006, p. 1). Ceci marque une différence avec l'approche par tâches, qui n'a pas nécessairement une visée sociale, si l'on pense par exemple aux tâches basées sur des scénarios fictifs (p. ex. écrire un discours de bienvenue pour l'arrivée – fictive – d'étudiants étrangers dans un établissement scolaire).

La perspective actionnelle continue à l'heure actuelle d'évoluer, avec notamment l'arrivée d'une approche socio-interactionnelle, dans le cadre Projet eLANG du Centre européen pour les langues vivantes (Ollivier et al., 2018). Cette approche repose sur l'idée que la communication et l'action, deux piliers de la perspective actionnelle, font avant tout appel à l'interactionnel et à la subjectivité. Autrement dit, c'est l'interaction sociale (subjective du point de vue de chaque interlocuteur) qui est à la base de toute action et communication. L'idée est alors de créer des « tâches ancrées dans la vie réelle », offrant des interactions non seulement au sein du groupe apprenants-enseignant (cas des tâches collaboratives, notamment), mais aussi avec des intervenants extérieurs, avec qui il est nécessaire d'agir et de communiquer pour réaliser la tâche (Ollivier et al., 2018, p. 36).

#### **1.1.2.4 Résumé et état des lieux actuel**

En résumé, l'approche communicative a évolué vers un enseignement par tâche orienté sur le sens plutôt que sur la forme. En Europe, elle s'est orientée vers la perspective actionnelle, afin de favoriser la compréhension interculturelle et de faire de l'apprenant un acteur social (Puren, 2006). Dans les deux cas, il s'agit d'apprendre la langue en communiquant, et non pour communiquer (Van den Branden, 2012). De plus, nous l'avons dit, ces deux approches s'appuient fortement sur

---

<sup>5</sup> Il est d'ailleurs fréquent d'entendre parler de perspective « co-actionnelle » dans le domaine de la DdL en Europe.

<sup>6</sup> Bourguignon (2006) utilise le terme d'approche « communic-actionnelle » en référence à celui de « co-action » de Puren (2004).

le matériel didactique authentique ou quasi authentique, offrant ainsi une simulation du monde réel en salle de classe et créant un pont entre ces deux contextes d'apprentissage. On comprend donc à quel point il est important de se demander comment améliorer le soutien à l'apprentissage des langues avec du matériel authentique (ou quasi authentique) prenant en compte le contexte d'apprentissage. Ceci prend tout son sens dans des contextes où il existe de fortes variations<sup>7</sup> entre la langue enseignée en classe et celle parlée à l'extérieur, comme nous allons le voir.

## 1.2 Contexte pratique et socioculturel

Nous l'avons vu, l'enseignement par la tâche se caractérise par le recours à des supports didactiques authentiques dans le but de préparer les apprenants à la pratique de la L2 dans le monde réel. En effet, l'enseignement des langues « n'est pas un ensemble de techniques coupées de l'univers social, de l'existence réelle des sujets parlants » (Chiss et Puech, 1997, p. 55). À cet égard, la sociodidactique, dont le but est de « reconfigurer la problématisation des questions didactiques en les pensant comme des situations sociales et plus précisément sociolinguistiques » (Blanchet 2012, p. 13), incite à la prise en compte du contexte social d'apprentissage. Bien entendu, qui parle de contextes sociolinguistiques particuliers parle aussi de pratiques langagières particulières. Ainsi, Rispaïl et Blanchet (2011, p. 66) ajoutent que « la notion de *variation*, à la fois didactique, politique et linguistique, est ainsi promue au cœur de la sociodidactique, dont elle constitue un fondement sur lequel est construit tout l'édifice ». Cette vision a une résonance toute particulière dans le contexte où se situe notre étude : l'université McGill, à Montréal (Québec).

Du point de vue sociolinguistique, cette province est en effet caractérisée par une variation linguistique de type régional, principalement à l'oral<sup>8</sup> : sa variété de français s'est développée en fort contact avec l'anglais et en faible contact avec la France pendant une longue période, suite à la conquête de la Nouvelle France par l'Angleterre au 18<sup>e</sup> siècle (Bouchard, 1998; McRoberts, 1988). Il existe aussi au Québec un décalage particulièrement conséquent entre le français écrit et

---

<sup>7</sup> Weinreich, Labov et Herzog (1968), par exemple, indiquaient déjà que la langue n'est pas une structure figée et qu'elle varie selon le contexte social d'utilisation. Plus tard, des auteurs comme Blanchet (2000) définiront la variation linguistique autour de trois pôles liés aux pratiques, aux représentations et aux institutionnalisations.

<sup>8</sup> Le français écrit au Québec étant relativement proche de celui utilisé en Europe, alors que le français oral québécois possède plusieurs caractéristiques qui l'éloignent de la variété de français supposée internationale (Nemni, 1998).

le français oral entendu en contexte social (Levine, 1997). Ceci implique que le français parlé dans le monde réel peut fortement varier de la norme enseignée dans les classes de FLS à Montréal ou à l'étranger. De ce fait, même si on pourrait penser qu'une ville francophone comme Montréal constitue un excellent contexte pour les étudiants internationaux de FLS souhaitant pratiquer leur oral à l'extérieur de la salle de classe, nous allons voir que plusieurs obstacles se dressent devant une telle pratique.

### **1.2.1 Spécificités du contexte mcgillois montréalais**

Montréal, deuxième plus grande ville du Canada, avec une population métropolitaine estimée à 4,053,360 habitants (Statistiques Canada, 2016), est également la plus grande ville francophone nord-américaine. Toutefois, la ville est historiquement caractérisée par un fort bilinguisme français-anglais (Lepage et Corbeil, 2013). Depuis la Révolution tranquille<sup>9</sup>, même si le français a largement pris une place prédominante dans la sphère scolaire et publique (Mc Andrew, Audet et Bakhshaei, 2016), le recours à l'anglais reste très ancré, notamment dans le centre-ville (*downtown*) de Montréal, où se situe d'ailleurs l'université McGill. Nous verrons plus en détail dans les sous-parties suivantes que malgré le fort potentiel de prise de risques linguistiques (Cervantes, 2013; Slavkov et Séror, 2019) que Montréal a en apparence à offrir, les incitatifs à y pratiquer le FLS sont parfois limités en raison de ses spécificités sociolinguistiques.

#### **1.2.1.1 Bilinguisme montréalais: la possibilité de vivre uniquement en anglais**

Les données sur le bilinguisme fournies par Statistiques Canada (2011) révèlent, chez la population montréalaise (tous profils linguistiques confondus), un taux de bilinguisme français-anglais de 53.4%, chiffre qui monte à 67.6% chez les 20-44 ans. Celui-ci est plus prononcé chez les personnes de langue maternelle anglaise (69.3%), mais il est à noter que plus de la moitié des personnes de langue maternelle française (50.9%) et des personnes allophones (52%) se déclarent officiellement bilingues. Autrement dit, l'anglais est une langue répandue à Montréal. De plus, notons que plus

---

<sup>9</sup> Ce terme fait référence à la période de réforme politique, linguistique et culturelle d'affirmation de la collectivité francophone, ayant été témoin d'un retour du français comme langue officielle de la société au Québec, dans les années 60-70. Un des moments forts de cette révolution globalement pacifique a été l'adoption de la loi 101, qui a généralisé l'instruction en français à l'immense majorité des enfants d'immigrants dans le secteur français, et s'est accompagnée de l'émergence rapide des programmes d'immersion française et de programmes bilingues dans le secteur anglais (Lamarre, 2007).

de 60% des habitants à Montréal déclarent comprendre l'anglais, soit uniquement (7.4%), soit en plus du français (53.9%). Ceci est très révélateur des dynamiques et comportements linguistiques bilingues de Montréal, ville dans laquelle il est possible, les statistiques le laissent entendre, de communiquer en anglais et d'être compris dans la majorité des situations. Toutefois, comme nous allons le voir, le taux de bilinguisme montréalais ne favorise pas nécessairement la pratique du français chez les étudiants internationaux de FLS.

Dans le cas d'étudiants étrangers apprenant le français, il n'est en effet pas surprenant de voir un Montréalais bilingue faire passer une conversation vers l'anglais. Cette langue est, dans ce cas-ci, perçue comme la langue la mieux maîtrisée par l'apprenant étranger de français, plus à l'aise en anglais de par sa posture internationale.

### **1.2.1.2 Alternance codique et *Montreal switch***

La connaissance des deux langues permet aussi à un élément caractéristique du paysage sociolinguistique montréalais d'exister: l'alternance codique (*code-switching*). Celle-ci a été définie par les sociolinguistes comme « le mélange, par les personnes bilingues, de deux langues dans le discours, souvent sans changement d'interlocuteur ou de sujet [de conversation] » (Poplack, 2001, p. 1). À Montréal, il n'est en effet pas rare de voir des locuteurs, à l'aise dans les deux langues officielles, alterner entre celles-ci (Lamarre, 2013). Dans les années 80 déjà, un certain nombre d'études sur les processus d'accommodation du discours chez les personnes bilingues avait révélé qu'à Montréal, le recours à la langue commune la plus maîtrisée entre deux interlocuteurs est privilégié (Bourhis, 1984). La théorie d'accommodation de la communication, développée entre autres par Bourhis et Taylor (1987), tente ainsi d'expliquer ce qui pousse un locuteur bilingue à changer (ou non) de langue face à un autre interlocuteur.

Dans le cas d'étudiants étrangers ayant de la difficulté à s'exprimer en français, ce phénomène prend un autre sens avec ce que l'on appelle le *Montreal switch* (Godfrey-Smith, 2015), qui voit des locuteurs francophones leur répondre en anglais plutôt qu'en français. Aussi réconfortant que cela puisse être pour des apprenants de FLS, et même s'il s'agit souvent d'un geste de sympathie

(voir d'empathie<sup>10</sup>) envers l'interlocuteur, le *Montreal switch* n'incite pas à améliorer l'expression ou la compréhension orale en français. Au contraire, ceci peut provoquer de l'anxiété langagière et une perception négative de leur compétence communicative chez les apprenants FLS, ce qui affecte négativement leur expérience d'utilisation du français (Godfrey-Smith, 2017).

En résumé, malgré le fort potentiel que Montréal semble offrir en matière de pratique du FLS à l'extérieur de la salle de classe, ses caractéristiques sociolinguistiques ne contribuent pas à la nécessité (et donc au désir) de communiquer en français chez les apprenants de L2.

## **1.2.2 Français parlé au Québec**

En plus du manque d'incitatif à essayer de communiquer en français à l'extérieur de la salle de classe, la variété de français québécois oral, parfois perçue de manière négative, présente une autre entrave à la pratique du FLS chez les étudiants internationaux à Montréal.

### **1.2.2.1 Variation importante entre le français oral parlé au Québec et le français appris en salle de classe au Québec ou ailleurs**

Pour de nombreux étudiants internationaux ayant déjà suivi des cours de français dans leur pays d'origine, comme c'est le cas dans cette étude, la confrontation à la réalité du français parlé québécois peut souvent être un choc, car il est très différent du français oral entendu jusqu'alors, notamment du point de vue de la prosodie et de la prononciation des voyelles (Bourhis et Lepicq, 1993). Cette difficulté liée à la variété de français oral québécois a été identifiée depuis longtemps puisqu'elle existe même pour les locuteurs francophones européens (Léon et Memmi, 1968) et peut rendre difficile la compréhension orale<sup>11</sup>. Ainsi, une étude menée en 2012 auprès d'allophones en classe de francisation à Montréal a démontré que « le taux de réussite de l'évaluation de la compréhension orale du registre familier du français québécois est statistiquement inférieur au taux de réussite de la compréhension orale du registre neutre » (Boucher, 2012, p. 61).

---

<sup>10</sup> Radio Canada (2017). Apprendre le français à Montréal : un obstacle inattendu. *Corde sensible*. Disponible à : <http://ici.radio-canada.ca/grandmontreal/corde-sensible>. Visionné le 2 mars 2017. Diffusé la première fois le 27 février 2017.

<sup>11</sup> Comme le rappelle Bourhis et Lepicq (1993), ces considérations ne s'appliquent qu'au français populaire dit « vernaculaire » et excluent le français écrit au Québec, qui lui suit les normes du français standard.

En dépit de ces obstacles, il convient de noter que d'après un sondage<sup>12</sup> réalisé auprès de 94 étudiants de niveau élémentaire du Centre d'enseignement de français (CEF) de McGill, il existe un fort désir d'apprendre à se familiariser avec les particularités du français québécois. Néanmoins, beaucoup d'étudiants mentionnent souhaiter en priorité apprendre la variété de français « international » (Nemni, 1998). Ce type de discours peut sembler contradictoire, mais il ne faut pas oublier que la plupart des étudiants inscrits dans les cours du CEF n'ont pas pour intention de rester au Québec après leur formation et perçoivent le français « international » comme plus utile, une fois de retour dans leur pays d'origine. Dans ce contexte, il convient à nouveau de s'interroger sur la manière d'exposer les apprenants au français oral québécois en classe de FLS à Montréal, si l'on souhaite inciter à la pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe.

### **1.2.2.2 Représentations négatives du français québécois**

Comme mentionné auparavant, dans une approche sociodidactique, la question de la présentation de la langue dans son contexte social d'apprentissage ne peut être ignorée (Rispaill et Blanchet, 2011). Or, il est à noter que les représentations négatives de ce français local émanent en grande partie de la société québécoise elle-même. Une étude a en effet révélé que les attitudes et croyances des Québécois face à la langue vernaculaire parlée au Québec étaient plutôt négatives (Bouchard et Maurais, 2001), même si le franco-québécois standard a remplacé le français européen comme modèle en soi (Kraus, 2006; Laur, 2002). Même les enseignants de FLS en francisation au Québec semblent voir dans les québécismes une variation face à la norme, et nombre d'entre eux favorisent encore un enseignement basé sur la norme écrite lorsqu'il s'agit d'enseigner l'oral (Calinon, 2009); les québécismes étant souvent donnés en exemple d'anglicismes lexicaux à proscrire (Veilleux, 2012). Or, il semble que les apprenants de FLS à Montréal plébiscitent l'enseignement de la variété de français oral québécois (Damay, 2018). On le voit donc, au Québec, la sensibilisation des apprenants de FLS à la variation linguistique présentée par le français oral québécois ne fait pas consensus.

---

<sup>12</sup> Questionnaire Google Forms administré dans le cadre d'une analyse de besoin, en vue de la refonte d'un cours de FLS au CEF. Ce questionnaire est disponible à : <https://goo.gl/forms/MFMfi18M7PmOrPbo2>

Ces perceptions négatives sur le français québécois existent d'ailleurs aussi à l'extérieur de la province. Ainsi, comme le fait remarquer Salien (1998), aux États-Unis, les professeurs de français langue étrangère (FLE) ont des attitudes négatives sur le français québécois et préfèrent souvent enseigner un français plus « international » bien qu'ils habitent parfois à quelques heures de la frontière avec le Québec. Cette attitude, note l'auteur, est dommageable pour les étudiants américains désirant étudier par la suite au Québec. Ceci est d'autant plus préoccupant dans le contexte mcgillois où les États-Unis constituent près de 22% des effectifs d'étudiants internationaux<sup>13</sup>.

### **1.2.3 Défi persistant : la pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe**

En conclusion, la sensibilisation à la variété de français oral québécois chez les étudiants internationaux et les nouveaux arrivants au Québec (à Montréal) reste limitée en classe de langue. Ceci n'encourage pas la communication en français avec des locuteurs natifs à l'extérieur de la salle de classe, un défi qui, nous l'avons vu, est accentué par le fort taux de bilinguisme montréalais et la possibilité de vivre Montréal uniquement en anglais. Plusieurs enseignants de langue au CEF de McGill, conscients également du manque de temps disponible en classe pour des pratiques orales (de type répétition ou simulation), soulignent ainsi l'importance de la recherche d'initiatives pour inciter les étudiants internationaux à interagir à l'oral en français dans des situations réelles à Montréal.

Sylvén et Sundqvist (2017) indiquent que la pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe est devenue plus accessible grâce au recours aux TIC. Qu'elle soit extracurriculaire (liée aux autres activités de classe) ou extramurale (détachée du contexte scolaire), les auteurs font remarquer qu'une telle pratique contribue positivement aux attitudes envers la L2. Cependant, cette facilité d'accès à des contenus se heurte, dans notre contexte pratique et socioculturel, au défi de la variation linguistique locale. Or, comme le rappelle Thomson (2011), le manque d'exposition préalable à différentes variétés d'accents entrave la perception et la production des sons en L2. Même s'il est facile pour des apprenants de FLS d'accéder à des contenus présentant la variété

---

<sup>13</sup> Université McGill (2017). Enrolment reports. Disponible à : <https://www.mcgill.ca/es/registration-statistics>. Consulté le 2 mars 2017.



locale de français québécois (p. ex. des reportages en ligne), l'interaction avec des locuteurs francophones dans la vie réelle présente un niveau de difficulté supplémentaire, auquel l'exposition à de l'intrant linguistique ne saurait entièrement préparer (notamment aux niveaux débutants).

Notons également que bien que des études (Arias-Valenzuela, Amiot et Ryder, 2016; Mäinich, 2015) montrent que la variété de français oral (notamment le joual) parlée au Québec n'est pas sans poser des difficultés d'adaptation aux étudiants internationaux venant étudier à Montréal (y compris aux francophones), aucune étude à notre connaissance n'a cherché à dresser un portrait d'ensemble des perceptions des étudiants internationaux apprenant le FLS à Montréal.

Tout ceci n'incite bien entendu pas toujours à la pratique de la L2 en autonomie chez les apprenants de FLS à Montréal. Il conviendrait donc de réfléchir à des matériels didactiques visant à faciliter l'accès à de l'intrant linguistique présentant la variété de français locale, tout en préparant à la réalité des interactions quotidiennes en FLS (dans le but de créer un pont entre l'apprentissage formel en classe et informel, à l'extérieur).

### **1.3 Contexte scientifique**

Nous l'avons vu, le contexte montréalais n'est pas nécessairement favorable à la pratique orale du FLS à l'extérieur de la classe. Il convient donc de s'interroger sur les propositions déjà faites dans le cadre de la didactique de l'oral pour créer un pont entre le monde réel et la salle de classe. Ainsi, nous verrons que l'exposition à du matériel didactique authentique et le recours à la simulation constituent deux stratégies mises en avant par la recherche. Nous tenterons également d'exposer en quoi des technologies novatrices comme la (les) réalité(s) virtuelle(s) semblent prometteuses à cet égard.

### **1.3.1 Stratégies visant à créer un pont entre le monde réel et la salle de classe**

Les didacticiens de L2 ont depuis longtemps réfléchi aux bonnes pratiques permettant de créer un lien entre le contexte d'apprentissage formel (la salle de classe) et informel (le monde réel)<sup>14</sup>. Nous verrons ici que deux stratégies se démarquent pour atteindre cet objectif: le recours au matériel authentique et à la simulation.

#### **1.3.1.1 Recours au matériel authentique**

Dès le 19<sup>e</sup> siècle, Henry Sweet est un des premiers linguistes à utiliser des textes authentiques dans ses ouvrages, car ils font justice aux caractéristiques de la langue (Sweet, 1899). Toutefois, comme le rappelle Gilmore (2007), jusqu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, la méthode naturelle et la méthode audio-orale en enseignement des langues ont imposé du matériel élaboré artificiellement. Ce n'est qu'à partir des années 70 que l'on observe un regain d'intérêt pour le recours à l'authentique. Il existe en effet un sentiment d'échec chez plusieurs didacticiens de L2 de l'époque, qui réalisent que le matériel non authentique ne permet pas d'aider les apprenants dans leur acquisition d'une compétence pratique à communiquer dans le monde réel (Crystal et Davy 1975). Dans les décennies suivantes, l'essor de l'approche communicative a en effet permis de souligner l'importance de l'authenticité dans le matériel didactique, l'accent étant mis sur le développement de la capacité à communiquer dans des situations de la vie réelle. Toutefois, la définition de l'authenticité faisant encore l'objet de débat, quelques précisions s'imposent avant de présenter un aperçu des bienfaits du recours au matériel authentique en classe.

#### *Survol des tentatives de définition du concept d'authenticité*

Comme le soulignent Al Azri et Al-Rashdi (2014) dans leur recension, le matériel authentique et l'authenticité peuvent être interprétés de différentes manières. Certains, comme Martinez (2002), Carter et Nunan (2001) ou encore Wong, Kwok et Choi (1995) définissent le matériel authentique comme un matériel préparé par des locuteurs natifs et qui n'est pas destiné à être utilisé à des fins

---

<sup>14</sup> Nous utilisons ici le terme « formel » pour faire référence à l'apprentissage de la L2 encadré par l'enseignant (même si l'enseignement par la tâche tend souvent à créer une certaine informalité dans la salle de classe, comparé aux méthodes d'enseignement des années 50-60) et le terme « informel » pour renvoyer à l'apprentissage de la L2 qui se fait dans le monde réel à travers des expériences d'interaction en L2 n'étant pas directement encadrées par l'enseignant.

pédagogiques. On peut par exemple penser à un article de presse ou à un bulletin météo. Toutefois, comme le fait remarquer Long (1996), cette approche a perdu en influence depuis que certains auteurs, comme Widdowson (1976), ont fait valoir que l'authenticité n'est pas intrinsèque au texte, mais se situe plutôt dans la relation entre le texte et le lecteur. De plus, si on se place dans un contexte mondialisé d'anglais *lingua franca* (Jenkins, 2007), la définition potentiellement ardue de ce qu'est un locuteur natif (en termes d'accent, notamment) rend la définition Wong et al. (1995) difficile à maintenir.

D'autres auteurs comme Kilickaya (2004, p. 1) conçoivent le matériel authentique avant tout comme une « exposition à la langue réelle et à l'utilisation dans sa propre communauté ». Ceci rejoint la définition de Little, Devitt et Singleton (1989, p. 25), qui voient le matériel authentique comme « ayant été produit pour remplir des buts sociaux dans la communauté linguistique ». Au-delà de la variation des définitions, la littérature a mis en lumière deux types d'authenticité, avec d'un côté la notion d'*authenticity* et de l'autre celle de *genuineness* (une distinction qui n'existe pas en français). Ici, l'authenticité (*authenticity*) n'est pas atteinte si l'introduction de matériel réel intouché (*genuineness*) est utilisée pour la réalisation d'une tâche ou d'une interaction à visée de pure pédagogie de la L2, comme la traduction, la mémorisation ou encore l'explication de texte (Widdowson, 1976).

Face à ces visions divergentes, certains, comme Guariento et Morley (2001), ont essayé de complexifier le concept d'authenticité en plusieurs aspects, à savoir : l'objectif authentique (authenticité de la tâche), les cibles du monde réel (authenticité du texte et de l'apprenant), l'interaction en classe (l'authenticité de la salle de classe) et l'engagement (l'authenticité de l'apprenant). Ceci doit nous rappeler, comme le font Howland, Jonassen et Marra (2012), que l'authenticité est aussi celle de l'apprentissage : « l'apprentissage qui est intégré ou implanté sans heurt dans des situations pertinentes de la vraie vie » (p. 5). De plus, selon Revington (2016), cet apprentissage doit permettre à l'apprenant de créer un produit qu'il pourra partager avec le monde.

En résumé, le matériel authentique, bien qu'il puisse être défini de différentes façons, demeure un pilier de l'enseignement des langues. Il offre des avantages, que nous présenterons ci-après.

### *Bienfaits du recours au matériel authentique en classe de langue*

Les recherches empiriques sur l'authenticité en enseignement des langues sont assez nombreuses. L'un des principaux avantages du recours au matériel authentique est l'augmentation de la motivation chez les apprenants, notamment parce qu'il constitue « la preuve que la langue est utilisée dans le but de la vie réelle par des personnes réelles » (Nuttall, 1996, p. 172). Ainsi, Peacock (1997) constate que l'introduction d'authenticité conduit à une augmentation de la motivation et des comportements verbaux pendant la réalisation des tâches. Ces résultats ont été confirmés depuis par d'autres études, comme celle de Zohoorian (2015), qui conclut que l'introduction de matériel authentique est associée à de meilleures attitudes par rapport à la langue étudiée; ou encore celle de Guariento et Morley (2001), qui constatent à la fois l'augmentation de la compétence communicative et de la motivation chez les apprenants de L2 exposés à du matériel authentique.

Concernant les compétences communicatives, Losada, Insuasty et Osorio (2016) confirment que l'introduction de matériel et de tâches authentiques contribue à leur amélioration chez les apprenants de L2. Ceci est en ligne avec les résultats de Sabet et Mahsefat (2012) ayant confirmé l'amélioration des compétences d'écoute suite à l'exposition à des documents audio authentiques en contexte d'ALE en Iran. De telles conclusions ont un écho particulier dans le contexte de notre étude, marqué par une variété de français régionale et les défis de compréhension orale auxquels font face les apprenants de FLS à Montréal.

Si la pertinence du recours au matériel authentique pour contextualiser et favoriser l'apprentissage d'une L2 ou LE ne fait plus de doute, quelques points pratiques restent à éclaircir, notamment sur quand et comment l'introduire en classe de langue.

### *Points faisant encore débat: quand et comment présenter le matériel authentique*

Il fait globalement consensus, nous l'avons dit, que l'utilisation de matériel authentique est une nécessité en classe de langue. Toutefois, un des premiers problèmes pouvant se poser à l'enseignant est le niveau de difficulté du matériel authentique. Ainsi, des chercheurs (Al Azri et Al-Rashdi, 2014; Guariento et Morley, 2001) alertent également sur le fait que l'introduction de

matériel authentique, s'il est au-delà du niveau d'habileté de l'apprenant, peut conduire à ressentir du découragement, de la confusion, de la frustration et de la démotivation. Ils proposent ainsi, dans ce genre de situations, de viser à la compréhension générale du message, comme cela pourrait d'ailleurs être le cas dans la vie réelle. Certains chercheurs estiment ainsi que l'utilisation de matériel didactique devrait être réservée aux apprenants de niveaux intermédiaires et avancés (D. Kim, 2000; Kilickaya, 2004). Au contraire, McNeill (1994) croit que le matériel didactique authentique est pertinent même pour les niveaux débutants, tant qu'il est introduit en classe pour être utilisé de la même manière qu'il le serait dans le monde réel.

Se pose aussi la question de l'éventuelle simplification du matériel authentique, qui présente pour certains un risque de perte d'authenticité (Kilickaya, 2004). Une alternative à cette opposition entre texte simplifié et authentique repose peut-être dans la notion de texte élaboré. Comme l'explique Long (1996), en commençant par définir des tâches authentiques par rapport aux besoins de l'apprenant, on peut éviter cet écueil, puisque les textes et les interactions étudiés et produits dans le processus de résolution de la tâche découleront naturellement de manière authentique. En effet, l'interaction en classe autour d'une tâche de la vie réelle se fait de toute façon entre un locuteur natif et non natif ou entre deux locuteurs non natifs, mais jamais entre deux locuteurs natifs (puisque l'apprenant n'en est pas un).

Finalement se pose la question de la pertinence de la sélection du matériel authentique. McGrath (2002) propose ainsi huit critères permettant d'évaluer sa qualité : la pertinence par rapport aux besoins de l'apprenant, l'intérêt du sujet, la pertinence culturelle, les considérations logistiques, le niveau cognitif requis, le niveau linguistique requis, la qualité et l'exploitabilité. Selon Al Azri et Al-Rashdi (2014), la pertinence est le critère le plus important à prendre en compte puisqu'il est celui qui pourra éveiller la curiosité et susciter l'intérêt de l'apprenant.

En conclusion, nous avons vu que le matériel authentique était devenu incontournable dans l'enseignement des langues. Même si des désaccords subsistent, il existe un consensus sur son utilité pour la production d'actes de communication réalistes (d'autant plus dans le cas de tâches authentiques), ce qui contribue aussi à augmenter le niveau de motivation des apprenants. Maintenant que nous avons décrit l'état de la recherche sur la sélection et l'utilisation du matériel

authentique pour susciter des interactions, nous allons voir quels autres types d'activités la didactique de l'oral propose pour faire un pont entre le monde réel et la salle de classe.

### 1.3.1.2 Simulation et jeu de rôle

Bien qu'ils aient été perçus négativement jusque dans les années 70 (Crookall, 2007), la simulation et le jeu de rôle ont depuis trouvé leur place dans l'enseignement des langues. Comme le fait remarquer Tompkins (1998), les objectifs de la simulation coïncident d'ailleurs avec ceux de l'enseignement par la tâche, tels que définis par Skehan (1998), puisque la simulation se base sur la priorité donnée au sens, la définition d'un but sur lequel travailler, l'évaluation du résultat de l'activité (post-tâche) et le lien souhaité avec le monde réel. Nous verrons dans cette partie ses caractéristiques et sa pertinence en didactique de l'oral.

#### *Définitions*

Tout d'abord, notons que la simulation n'est pas un concept propre à la DdL, puisqu'elle s'inscrit dans le contexte plus large de l'apprentissage expérientiel de Kolb<sup>15</sup> (1984). On peut penser aux simulations de prise de décision, en didactique des sciences politiques, lors desquelles les apprenants défendent un point de vue selon un rôle préattribué (Bursens, Gijbels, Donche et Spooren, 2018).

Par ailleurs, on constate qu'il existe en matière de simulation une variété de termes, souvent utilisés de façon interchangeable, dans la littérature scientifique (Tompkins, 1998). Ainsi, il n'est pas rare de voir les termes *jeu*, *simulation*, *jeu de rôle*, *jeu-simulation* ou encore *jeu de rôle-simulation* être utilisés pour référer au même concept (Crookall et Oxford, 1990). Toutefois, il existe un consensus sur la distinction entre la simulation, dans laquelle l'apprenant apporte sa propre personnalité, et le jeu de rôle, dans lequel l'étudiant a un rôle assigné dans l'interaction. Ainsi, la première recrée des situations de la vie réelle, alors que le second vise à faire expérimenter à l'apprenant la situation d'un personnage spécifique (Scarcella et Oxford, 1992). Enfin, dans le contexte de l'enseignement

---

<sup>15</sup> Kolb (1984) définit un cercle d'apprentissage continu comprenant l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite puis l'expérimentation concrète. Selon Kolb, les activités de simulation peuvent être introduites durant les phases d'expérience et d'expérimentation.

des L2, le terme *simulation* semble aussi avoir des implications plus larges et complexes que celui de *jeu de rôle*, qui est généralement bref et plus flexible, et parfois même intégré dans une simulation plus large (Ladousse, 1987).

### *Intérêts pour classe de langue*

Nous l'avons dit, le recours à la simulation converge avec les objectifs de l'approche communicative et actionnelle. De nombreux bénéfices ont d'ailleurs été identifiés quant à l'utilisation de la simulation pour l'enseignement des L2. Un des avantages les plus évidents est que la simulation en classe offre un environnement de pratique sécuritaire dans lequel il est possible de s'essayer à de nouveaux comportements (Tompkins, 1998). Ceci est d'autant plus important dans le cas d'apprenants ayant encore une faible maîtrise de la langue et pouvant ainsi pratiquer en classe avant de le faire dans la vie réelle. Par ailleurs, comme pour le recours au matériel authentique, il s'avère que la simulation, en mettant les apprenants dans des situations de communication réalistes, augmente l'activité de l'apprenant et suscite un regain d'intérêt, menant ultimement à plus de motivation dans l'apprentissage (Joma, Al-Abed et Nafi, 2016). Tomlison et Masuhara (2000) vont encore plus loin et voient en la simulation la *garantie* de l'implication des apprenants. Enfin, le travail de réflexion et de négociation opéré dans le cadre des tâches de simulation permet de développer la pensée critique des apprenants (Tompkins, 1998), une compétence réutilisable dans l'ensemble de leur apprentissage de la L2.

Quant au jeu de rôle, il a lui aussi des avantages. Il a notamment été démontré qu'il permet l'amélioration de la compétence de production orale des apprenants lorsqu'il est intégré à un enseignement par la tâche (Aliakbari et Jamalvandi, 2010). De plus, les apprenants perçoivent généralement positivement ce genre d'activité, non seulement du point de vue de l'amélioration de la compétence orale, mais aussi sur le plan du développement du vocabulaire et de la grammaire (Haruyama, 2010). Notons qu'à l'extérieur de la salle de classe, l'étude de McNiel-Cho (2013) sur les camps de langues<sup>16</sup> a révélé un rôle positif de ce jeu de rôle grandeur nature sur la motivation intégrative, en permettant aux apprenants d'adopter de nouvelles stratégies les aidant à réduire leur anxiété langagière et à augmenter leur confiance en eux.

---

<sup>16</sup> Lieux réels censés recréer l'environnement du pays de la langue cible étudiée, dans lesquels il est possible de se rendre pour des immersions simulées de courte durée. Dans son étude, McNeil-Cho (2013) s'est par exemple rendu dans un camp de langues de l'US Army en Californie où les soldats sont préparés à la communication en langue étrangère avant de partir en mission à l'étranger.

Toutefois, quelques désavantages ont aussi été décelés dans la simulation (et le jeu de rôle) en classe de langue. Kaplan (1997), notamment, pose un regard critique sur l'énoncé d'instructions quand celles-ci se focalisent sur des thèmes ou du vocabulaire trop spécifiques. L'auteur y voit une perte d'authenticité et de spontanéité par rapport aux discours prononcés dans la vie réelle. Par ailleurs, Livingstone (1983) note que les contraintes de temps et d'organisation peuvent rendre difficile la mise en place de simulations en classe de langue. Cet argument, bien que valable, n'est toutefois pas propre aux activités de simulation et devrait donc être relativisé.

En résumé, les bénéfices du recours à la simulation en classe de langue contrebalancent ses désavantages. Se pose maintenant la question de l'élaboration du matériel de simulation.

### *Recommandations pour la mise en place de simulations en classe de langue*

Selon Cummings et Genzel (1990, p. 68), l'élaboration de matériel didactique de simulation devrait toujours commencer par la définition d'un objectif général (p. ex. « je veux que mes étudiants soient plus à l'aise lorsqu'ils se rendent dans un restaurant ») avant de fixer des objectifs spécifiques (p. ex. « je veux que mes étudiants sachent comment commander dans une enseigne de restauration rapide »). On voit ici une similitude avec l'enseignement par la tâche, où l'objectif de communication est clairement établi dès le départ et fera l'objet d'un suivi (Tompkins, 1998), telle une post-tâche. Du point de vue de la création de jeu de rôle, F. Liu et Ding (2009) ont mis en lumière quatre facteurs pour le succès de ce genre de tâches auprès des apprenants : le sujet choisi (il doit être réaliste et en rapport avec les besoins de l'apprenant), l'insertion du langage approprié de la part de l'enseignant pendant le jeu de rôle, la correction des erreurs de manière appropriée<sup>17</sup> et le rôle de l'enseignant en tant que facilitateur, spectateur et participant.

En ce qui concerne la sélection du matériel, comme l'intérêt principal de la simulation est d'amener le monde réel dans la salle de classe, le matériel didactique qui devrait être utilisé pour la simulation est celui utilisé dans le monde réel (Ellis, 2017; Tompkins, 1998). Il peut par exemple s'agir d'enregistrements de locuteurs natifs (Richards, 1985). De plus, comme le préconisent Burns et Gentry (1988) dans leur théorie de la tension d'apprendre, si l'enseignant veut augmenter

---

<sup>17</sup> Les auteurs suggèrent par exemple à l'enseignant de ne pas corriger immédiatement les erreurs durant le jeu de rôle, mais plutôt de donner une rétroaction une fois l'activité terminée.



l'engagement de ses apprenants, il doit avoir pour but de lutter contre l'inertie de certains d'entre eux en situation de simulation, notamment en adaptant l'écart entre la base et la cible, en légitimant l'activité ou encore en adaptant la pertinence aux besoins de l'apprenant. Ceci peut d'ailleurs être fait en incluant au jeu de rôle des objets du monde réel, que Gebhard (2017) nomme des « realia ».

### **1.3.1.3 Conclusion sur le matériel authentique et la simulation**

En résumé, le recours au matériel authentique et à la simulation sont des stratégies incontournables si l'on souhaite améliorer l'apprentissage et l'acquisition de la L2. Après avoir survolé leurs bienfaits et les recommandations de la didactique pour leur intégration en classe, il convient maintenant de s'intéresser à l'apport plus récent des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le cas de scénarios de simulation (quasi) authentiques.

### **1.3.2 Valeur ajoutée des TIC et des réalités virtuelles pour l'authenticité et la simulation en classe de langue**

Nous verrons dans cette sous-partie en quoi les TIC et les technologies liées à la réalité virtuelle ouvrent de nouveaux champs de possibilités dans la quête de l'authenticité du matériel didactique.

#### **1.3.2.1 Remarques préliminaires sur les simulations quasi authentiques via les TIC**

Face aux reproches traditionnellement associés à la mise en place des activités de simulation mentionnées auparavant, l'introduction des TIC, combinée à l'utilisation d'Internet, a été envisagée pour permettre de développer des simulations plus authentiques tout en permettant la pratique à distance. Comme l'explique Gilmore (2007), Internet offre en effet trois rôles possibles dans l'apprentissage de la langue en donnant accès à des intrants linguistiques (livres, films, etc.), à des outils d'interaction avec la langue (dictionnaires en ligne, logiciels de traduction, etc.), mais aussi à des opportunités de communication (courriels, visioconférence, etc.). Ainsi, l'arrivée du web 2.0, caractérisée par le partage et l'échange d'informations entre utilisateurs (Ollivier et Puren, 2011), offre de nouvelles possibilités aux enseignants et aux apprenants. On pense notamment aux cyber tâches (Mangenot et Soubrié, 2010), qui nécessitent Internet pour leur réalisation et

requièrent des apprenants qu'ils utilisent la L2 avant tout dans un but précis, défini par un scénario pédagogique<sup>18</sup>.

Ces évolutions technologiques font écho à l'émergence d'un nouveau champ de recherche en DdL : l'apprentissage assisté des langues par ordinateur (ALAO en français; *CALL*<sup>19</sup>, en anglais). Il est défini par Levy (1997) comme « l'étude des applications de l'ordinateur dans l'enseignement et l'apprentissage des langues » (p. 1). Dans ce domaine de recherche, l'ordinateur est envisagé à la fois comme un tuteur et un outil, dans le but de développer l'interaction, elle-même définie par Chapelle (2005) comme « n'importe quel type d'échange allant dans les deux sens » (p. 1).

Les applications didactiques d'Internet et plus généralement des TIC ont jusqu'à présent été prolifiques (Sadler, 2017). À la fin du 20<sup>e</sup> siècle, les activités étudiées par la recherche en ALAO prennent la forme de quêtes en ligne (*webquests*), définies par Dodge (1995, p. 12) comme une « activité d'enquête dans laquelle toute l'information avec laquelle l'apprenant interagit provient d'Internet, éventuellement avec le soutien de la vidéoconférence ». L'interaction est donc possible entre apprenants ou avec des acteurs extérieurs (forte authenticité), mais l'aspect simulation est alors peu présent. Il a ensuite été suggéré l'utilisation de « jeux sérieux » en ligne dans lesquels les apprenants interagissent avec d'autres dans un environnement pouvant représenter la réalité. En effet, plusieurs études indiquent le potentiel du recours à la simulation médiée par ordinateur pour générer des échanges authentiques en L2 et développer la compétence communicative des apprenants. Dans leur méta analyse, Vogel et al. (2006) concluent d'ailleurs qu'à travers les profils d'apprenants (en général, pas seulement les apprenants de langues) et les situations, ce sont les jeux et les simulations interactives qui conduisent le plus au développement cognitif parmi l'ensemble des technologies éducatives. Enfin, selon Bell (2018), la ludification (*gamification*, en anglais) est impérative pour former de bons apprenants. Précisons ici que selon Reinhardt et Sykes

---

<sup>18</sup> Les auteurs donnent l'exemple de la création, par des apprenants sud-africains de FLE, d'audioguides sur Durban (Afrique du Sud) à l'intention de touristes français.

<sup>19</sup> Blake (2011) distingue ainsi 3 pôles : *tutorial CALL* (activités en ligne ne nécessitant pas d'interaction, comme les exercices à trous ou à choix multiples qu'il est possible de compléter à l'écran), *social CALL* (qui consiste en une communication synchrone et asynchrone entre apprenants, via un ordinateur ou une application mobile) et *iCALL* (plus récent, ce champ fait référence à des activités communicatives (ou non) en ligne, utilisant l'intelligence artificielle pour fournir une rétroaction). Comme le fait remarquer Blake (2017, p. 110), *social CALL* est aussi appelé communication assistée par ordinateur (ou *CMC*, en anglais). Celle-ci peut être synchrone (*SCMC*) ou asynchrone (*ACMC*).

(2014), la ludification en enseignement des L2 ne correspond pas à la simple utilisation de jeux commerciaux préexistants (*game-enhanced learning*) ou de jeux créés à des fins éducatives (*game-based learning*), mais à l'application des principes du jeu en enseignement des langues (*game-informed learning*)<sup>20</sup>.

Toutefois, ces activités<sup>21</sup> d'apprentissage, bien qu'elles aient également des bienfaits sur le plan linguistique (Amoia, Gardent et Perez-Beltrachini, 2011), ne sont pas non plus parfaites. Par exemple, le recours à la vidéoconférence au niveau débutant peut être une source d'anxiété chez les apprenants (Elia, 2006). De plus, la création d'environnements en ligne quasi authentiques, permettant des simulations réalistes d'interactions orales (grâce notamment à une intelligence artificielle contrôlant des agents virtuels), s'avère trop coûteuse pour la plupart des écoles (Johnson et Valente, 2008). Il convient donc de réfléchir à de nouvelles simulations quasi authentiques via les TIC afin d'améliorer l'apprentissage des L2. À cet égard, l'augmentation de la puissance des ordinateurs ces dernières années a mené à l'émergence d'une technologie encore à ses débuts, mais au fort potentiel (Dolgunsöz, G. Yildirim et S. Yildirim, 2018) : la réalité virtuelle (RV). Sadler, Dooly, Thomas, Reinders et Warschauer (2013, p. 382) la définissent comme « la simulation d'un environnement par la présentation d'images 3D se déplaçant et par des sons associés ». Cette technologie présente selon Dalgarno et Lee (2010) plusieurs avantages, dont certains relèvent de l'authenticité, comme l'augmentation de la connaissance spatiale et du stimulus visuel (avec l'engagement et la motivation supplémentaires qui y sont associés), ainsi que la contextualisation de l'apprentissage. Nous exposerons les principales caractéristiques de la RV en tant que technologie et qu'outil d'apprentissage dans les prochaines sous-parties.

---

<sup>20</sup> Zourou (2020) définit la ludification comme l'utilisation de mécanismes de jeu (*game mechanics*, en anglais) dans des contextes non ludiques.

<sup>21</sup> Rappelons que selon Richards (s. d.), en DdL, l'activité fait référence à n'importe quelle procédure lors de laquelle les apprenants travaillent en vue d'accomplir un but tel que participer à un débat; alors que la tâche se base sur des ressources langagières et un travail préexistant (habituellement, une pré-tâche) pour produire un résultat pas seulement linguistique.

### 1.3.2.2 Réalité virtuelle et simulations authentiques

La technologie évoluant rapidement, de nouveaux outils sont constamment disponibles afin d'enrichir le champ de l'ALAO. Nous nous intéresserons ici à la RV, terme englobant un vaste ensemble de supports didactiques permettant de produire des simulations avec divers degrés d'authenticité. Nous distinguerons dans cette partie deux types de RV : les mondes et environnements virtuels d'une part, et la technologie récente de réalité virtuelle 360, d'autre part.

#### *Environnements et mondes virtuels*

Afin de dépasser la simple utilisation de chats de discussion en ligne ou d'outils de visioconférence, et de donner plus de contexte à la communication en L2, la recherche en ALAO a proposé dès les années 80-90 d'organiser ces interactions dans des espaces virtuels en trois dimensions, communément appelés mondes ou environnements virtuels.

#### a) Bref historique des environnements et mondes virtuels:

À des fins de synthèse, nous ne reviendrons pas ici sur l'historique détaillé de l'évolution technique et thématique des environnements ou mondes virtuels<sup>22</sup>. Il est toutefois important de garder à l'esprit que ces environnements ont été popularisés à partir des années 90 par des jeux de rôle multi-utilisateurs en ligne (*MMPORPG*, pour *Massively multiplayer online role-playing games*, en anglais) comme *World of Warcraft* ou *Second Life*. Dans ces environnements graphiquement détaillés ne cherchant pas nécessairement à reproduire le monde réel, les utilisateurs deviennent des joueurs qui peuvent interagir sous la forme d'un avatar (un personnage virtuel les représentant) avec n'importe quelle personne connectée, à travers des boîtes de dialogues chat. Ceci a permis la création de larges communautés virtuelles d'utilisateurs, fournissant aux utilisateurs un fort aspect immersif et leur permettant de se sentir réunis ensemble dans un même lieu (Foster et Meech, 1995; Schroeder, 2006) qui constitue un « monde virtuellement réel » (Pantelidis, 1993, p. 23). Comme Sadler (2017) l'indique, les termes de mondes et d'environnements virtuels peuvent généralement être utilisés de manière interchangeable, mais les mondes virtuels ont une

---

<sup>22</sup> Pour un historique plus détaillé, voir Salder (2017).

composante sociale (p. ex. communauté d'utilisateurs, sous-espaces virtuels représentant des groupes d'intérêt) que n'ont pas certains environnements virtuels. La Figure 1.1 (ci-après) donne un exemple de monde et d'environnement virtuel.



**Figure 1.1: Exemples de mondes et d'environnements virtuels pouvant être utilisés en enseignement des L2.**

*Note.*

Première image : différentes îles dans un monde virtuel à visée sociale: Second Life (dans Sadler, 2017, p. 196).

Deuxième image : une simulation via un environnement virtuel pour enseigner le langage tactique et la compétence interculturelle (dans Johnson et Valente, 2009).

Il convient de noter que tous ces jeux ou mondes virtuels n'avaient pas vocation à enseigner les L2, mais leur potentiel de simulation, d'immersion et d'interaction en a progressivement fait des

supports didactiques pour les enseignants de L2 (Rankin, Gold et Gooch, 2006; Warburton, 2009) et même pour des institutions comme l'armée américaine. Celle-ci a en effet développé l'environnement virtuel *Tactical Iraqi* (voir Figure 1.1) afin d'enseigner la langue tactique et la culture de la langue cible en plaçant les utilisateurs dans des simulations virtuelles réalistes de zone de conflit (Johnson et Valente, 2008). Ceci n'est d'ailleurs pas sans rappeler les camps de langue mentionnés précédemment (McNiel-Cho, 2013) et tend à montrer que la réalité virtuelle est une alternative crédible aux jeux de rôle plus traditionnels.

Concernant les applications pédagogiques en enseignement et apprentissage des L2, la plateforme en ligne *Second Life* est certainement le monde virtuel le plus connu et le plus populaire auprès des enseignants puisqu'elle peut être facilement utilisée en éducation. D'ailleurs, il y existe des « îles » (c'est-à-dire des zones 3D délimitées dans la plateforme, recréant des endroits existants sur Terre, ou inventant de nouveaux lieux) dédiées spécifiquement à l'apprentissage, notamment celui des langues (voir Figure 1.1). Ainsi, les plateformes virtuelles, comprenant une composante technique, immersive et sociale (Warburton, 2009), constituent un outil désormais à prendre en compte dans les activités de simulation en L2, puisqu'ils permettent de mettre en contact des locuteurs natifs avec des apprenants de L2 pour qu'ils interagissent dans l'espace virtuel.

b) Récentes définitions fournies par la recherche en ALAO :

Comme le rappelle Sköl (2012), malgré les appels à définir clairement la notion de RV, le terme désigne encore une vaste palette d'outils, allant des environnements d'apprentissage virtuels (p. ex. plateformes de cours de type *Moodle*), les environnements virtuels collaboratifs (p. ex. jeux 3D en ligne avec interactions entre les utilisateurs), les mondes virtuels (des environnements 3D en ligne pouvant ou non avoir une visée sociale entre utilisateurs) et les environnements virtuels multi-utilisateurs (*MUVE*, en anglais).

Salder (2017) donne toutefois une définition précise des environnements virtuels et insiste sur le fait qu'il ne saurait être nécessaire de les distinguer à tout prix des mondes virtuels (qui diffèrent simplement par le fait de ne pas forcément avoir une visée de socialisation). Les caractéristiques attribuées aux environnements virtuels par l'auteur sont les suivantes:

- il s'agit d'environnements tridimensionnels : même s'ils sont représentés sur des écrans plats, ils permettent à l'utilisateur de se déplacer dans toutes les directions dans l'interface;
- l'utilisateur interagit avec les autres utilisateurs via un avatar personnalisable le représentant;
- les environnements virtuels permettent une interaction synchrone (texte, audio ou vidéo);
- les environnements virtuels permettent à un grand nombre d'utilisateurs d'être connectés en même temps (jusqu'à des centaines de milliers, précise l'auteur);
- enfin, les environnements virtuels ont une composante sociale. D'ailleurs, il est régulièrement fait référence au « troisième espace » (Steinkuehler et Williams, 2006) dans les études sur les environnements virtuels, pour reprendre l'idée qu'il s'agit d'espaces de « collaboration et d'interaction entre utilisateurs dans un environnement intuitif généré par ordinateur et apparaissant comme réel » Schwienhorst (2002, p. 222). Schwienhorst (1998) voyait d'ailleurs dans la RV un espace de rencontre entre d'une part le cadre d'interaction de Vygotsky (1978), dans lequel l'apprenant construit son apprentissage linguistique en développant sa zone de développement proximal grâce à l'intervention d'un locuteur plus expérimenté, et d'autre part, le cadre de l'interactivité via les ordinateurs de Papert (1993), où l'apprenant manipule des objets pour développer ses connaissances (informatiques, ici).

### *Technologie émergente : la réalité virtuelle 360*

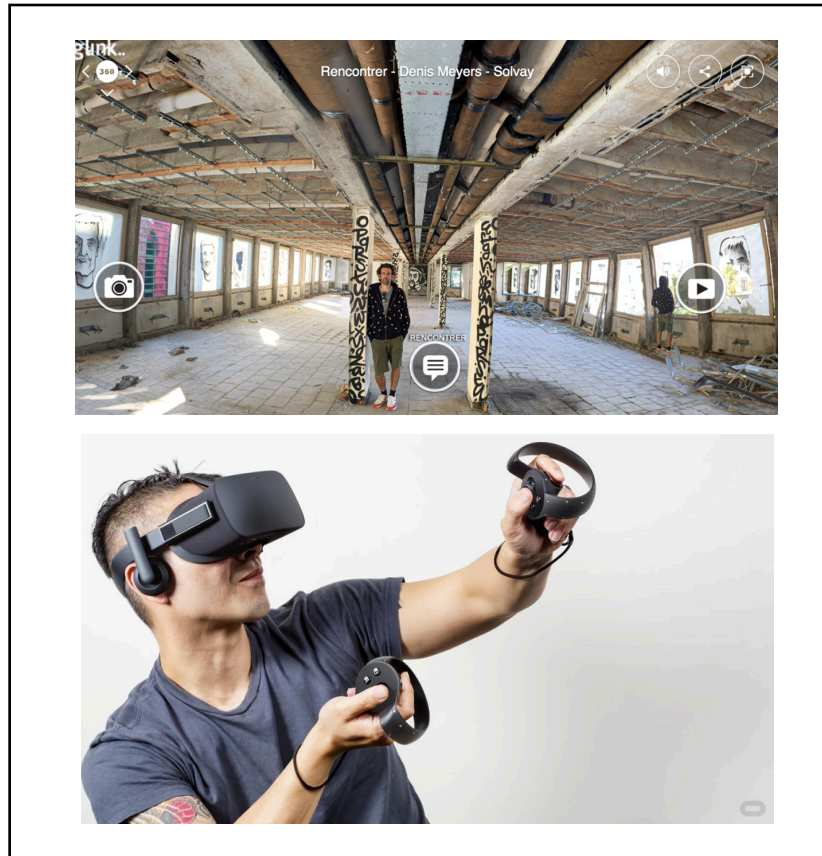
Les sous-sections suivantes présenteront le potentiel offert en DdL par la réalité virtuelle 360, une technologie dont l'utilisation est en expansion en enseignement-apprentissage des langues.

#### a) La réalité virtuelle 360 comme nouvel outil de simulation quasi authentique :

Les mondes virtuels ne sont pas la seule technologie permettant de créer un sentiment d'immersion dans un environnement digital. En effet, dès les années 90, des dispositifs ont été inventés afin de créer un sentiment de présence encore plus fort. C'est le cas de ce que nous appellerons la « réalité virtuelle 360 (RV360) » (afin de ne pas créer de confusion avec les termes « réalité virtuelle » ou « monde virtuel », évoqués précédemment). Avec cette technologie, l'utilisateur n'évolue pas dans l'environnement avec un avatar, mais avec une vue à la première personne.

Par ailleurs, Schwienhorst (1998) distingue *desktop VR* et *hard VR* (voir Figure 1.2, page suivante). Comme son nom l'indique, la *desktop VR* correspond à des images ou vidéos 360 pouvant être visualisées sur un ordinateur, mais aussi une tablette ou un téléphone intelligent. L'utilisateur déplace la souris ou utilise son doigt pour explorer des photosphères (images 360 degrés multidirectionnelles) ou vidéos 360 degrés. Quant à la *hard VR*, il s'agit de visualiser des photosphères ou vidéos 360 degrés en regardant directement dans un casque de RV placé sur sa tête (*head mounted display*, ou *HMD*, en anglais) afin de créer un sentiment d'immersion et de présence encore plus fort. Les casques de RV utilisent des technologies comme la stéréoscopie et le suivi du regard (*gaze-tracking*) afin de donner à l'utilisateur l'impression qu'il évolue réellement dans un environnement généré par un ordinateur ou un téléphone intelligent (Salder, 2017). Notons que cette distinction entre *hard VR* et *desktop VR* semble toujours d'actualité, au vu de la théorisation récente dans le domaine de l'apprentissage des langues médié par la RV. Ainsi, Kaplan-Rakowski et Grube (2019) plaident pour la distinction entre *low-immersion virtual reality (LiVR)* et *high-immersion virtual reality (HiVR)* pour renvoyer d'une part aux environnements 3D ou aux photos et vidéos 360 degrés visualisés sur un écran 2D, et d'autre part sur ceux visualisés grâce à un casque de RV.





**Figure 1.2: Exemples de dispositifs de réalité virtuelle 360 pouvant être utilisés en enseignement des L2.**

*Note.* Première image: ThingLink 360 (*desktop VR/LiVR*): un outil en ligne pour l'annotation de photosphères 360 degrés, pouvant être visionnées sur un écran. Les icônes sont des balises permettant à l'utilisateur d'accéder à des contenus audio, vidéo ou texte, ou bien de se déplacer vers une autre photosphère 360 (flèches). Source : <http://demo.thinglink.com/vr-editor>  
 Deuxième image : Les casques de réalité virtuelle Oculus Rift, créés par l'entreprise Facebook (*hard VR/HiVR*). Source : <https://www.oculus.com/>

Notons que ces dispositifs, même s'ils restent souvent coûteux, ont connu un retour en force ces dernières années, grâce notamment aux jeux vidéo, mais aussi aux investissements massifs d'entreprises telles que *Facebook*. Le groupe a ainsi annoncé en 2017 la mise en vente prochaine de casque de RV à moins de 200 USD<sup>23</sup>, laissant entrevoir une popularisation plus rapide chez le grand public, et avec cela l'éventuelle appropriation de la RV360 par les enseignants de L2.

<sup>23</sup> Voir par exemple: [http://www.lemondeinformatique.fr/actualites/lire-facebook-lance-l-oculus-go-un-casque-vr-a-200\\$-69683.html](http://www.lemondeinformatique.fr/actualites/lire-facebook-lance-l-oculus-go-un-casque-vr-a-200$-69683.html)

b) Potentiel de la réalité virtuelle 360 pour l'acquisition des langues secondes :

Bien que la recherche sur la RV360 en DdL soit encore jeune, son potentiel a rapidement été repéré. Pensons notamment à Zohrab (1996) qui, entrevoyant le potentiel d'exploration culturelle de la RV360, parle du concept de réalité virtuelle et réalité culturelle, faisant référence au fait que la RV360 offre un environnement réaliste qui représente bien la réalité culturelle (Shih, 2015). Par ailleurs, par sa nature immersive, la RV360 a un fort potentiel de simulation de la vie réelle et peut en être une représentation quasi authentique, avec des effets positifs sur le développement de la motivation et de la compétence interculturelle (Mirzaei, Zhang, van der Struijk et Nishida, 2018).

Par ailleurs, même si les dispositifs de *hard VR* sont généralement coûteux, des options plus économiques sont envisageables pour la classe de langue, comme les supports cartons Google Cardboard, qui peuvent être utilisés avec presque n'importe quel téléphone afin de créer un casque de RV fonctionnel (le téléphone disposant d'un accéléromètre permettant de suivre les mouvements de la tête de l'utilisateur pour créer un sentiment d'immersion dans l'environnement virtuel apparaissant sur l'écran de l'appareil). Son utilisation en classe de FLS a déjà été associée à une augmentation de la motivation chez les apprenants, d'après l'analyse de questionnaires ouverts qualitatifs portant sur les perceptions des apprenants à la suite de la réalisation d'une tâche utilisant la *hard VR* (Papin, 2018).

Enfin, notons que des plateformes en ligne de RV360 pour l'enseignement des langues semblent se développer rapidement. Pensons notamment à l'application *Mondly VR*<sup>24</sup>, qui propose aux apprenants de langues de s'immerger (*hard VR*) dans des scénarios 3D dans lesquels ils doivent interagir à l'oral avec des personnages virtuels contrôlés par une intelligence artificielle. Mentionnons également le site [www.ImmerseMe.co](http://www.ImmerseMe.co), proposant le même genre de simulations (cette fois en *desktop VR*), mais avec des vidéos 360 tournées dans le monde réel. Cet élément constitue selon nous un atout pour la création de simulations quasi authentiques prenant en compte le contexte d'apprentissage, car ces simulations peuvent théoriquement être filmées n'importe où (p. ex. dans la ville où l'apprenant habite, dans le cas de l'apprentissage de la L2, ou dans un pays

---

<sup>24</sup> Voir un exemple commenté (FLS): <https://www.youtube.com/watch?v=0Yr4gTABXgw&t=2s>

étranger que l'apprenant compte visiter, dans le cas d'une LE). Toutefois, aucune recherche empirique ne s'est encore intéressée à cet outil prometteur.

#### *Autre technologie prometteuse : la réalité augmentée*

À une époque où les avancées des technologies informatiques et mobiles offrent de nouvelles perspectives en enseignement-apprentissage des L2, il nous paraît important d'évoquer brièvement une autre technologie prometteuse, proche de la RV, et ayant déjà fait l'objet de plusieurs études: la réalité augmentée (RA). Cette technologie se définit comme « un environnement 3D interactif généré par ordinateur, qui combine monde réel et virtuel » (Bhagat et Huang, 2018, p. 4). Elle a gagné en visibilité ces dernières années auprès du grand public, avec l'arrivée du jeu mobile *Pokémon Go*<sup>25</sup>. La RA a depuis notamment été utilisée en enseignement-apprentissage des L2 pour la création de quêtes ludiques de type chasse au trésor, se déroulant dans le monde réel à l'aide d'un téléphone mobile (voir Perry (2015) pour un exemple de dispositif en contexte canadien). Dans ces jeux mobiles, les apprenants de L2 utilisent la fonction caméra de téléphone pour balayer des codes QR et faire apparaître des textes, images, animations 3D ou vidéos (qui constituent des indices s'insérant dans le scénario de jeu) en superposition à des objets du monde réel (Holden et Skykes, 2011).

La littérature indique que les quêtes en RA favorisent la collaboration entre apprenants et augmentent l'engagement de ces derniers (Perry, 2015). Il apparaît également que le fait d'impliquer les apprenants dans le processus de création des quêtes (par exemple, la création de contenus vidéos ou textes) a des retombées positives sur l'acquisition de la grammaire et du vocabulaire (Bower, Howe, McCredie, Robinson et Grover, 2014; Slussareff et Boháčková, 2016). En somme, comme le fait remarquer Godwin-Jones (2016), les principes des quêtes en RA s'alignent avec les théories de l'acquisition des L2, dans la mesure où elles permettent d'offrir un apprentissage contextualisé et un lien fort avec le monde réel.

La plateforme la plus populaire à l'heure actuelle pour créer des scénarios d'apprentissage en RA est indéniablement ARIS. Celle-ci est accessible gratuitement aux concepteurs, mais requiert

---

<sup>25</sup> Source : <http://www.linklearning.com.au/pokemon-go-brings-augmented-reality-to-the-mainstream/>

cependant un certain investissement de temps de la part de l'enseignant-concepteur pour la création d'activités d'apprentissage médiée par la RA (Perry, 2015).

### *Conclusion sur la réalité virtuelle*

Il convient de faire remarquer que les technologies des environnements virtuels et de la RV360 ne s'excluent pas nécessairement. D'ailleurs, comme le fait remarquer Salder (2017), des plateformes virtuelles comme *Second Life* ont cherché à mettre au point une interface permettant d'explorer le monde virtuel via un casque RV de type *Oculus Rift*, mais l'expérience a depuis été annulée<sup>26</sup>. Il est donc difficile de savoir si ces deux types de technologies vont fusionner, continuer d'évoluer séparément, voire évoluer conjointement, comme ce que proposent d'une certaine manière la RA et, *a fortiori*, la réalité mixte<sup>27</sup>.

Quoi qu'il en soit, les mondes virtuels constituent une technologie déjà fortement validée par la recherche comme permettant de créer des interactions authentiques dans une simulation virtuelle. Quant à la RV360, il s'agit d'une technologie prometteuse pour développer la compétence communicative des apprenants de L2 via des simulations quasi authentiques, qu'il devrait être possible d'ancrer fortement dans le contexte d'apprentissage tout en exposant l'apprenant à la variété locale d'une langue, tel que recommandé par la sociodidactique (Blanchet, 2012).

Cependant, une fois créé le pont entre le monde réel et la salle de classe, il semble aussi important de s'assurer que ce pont ne soit pas à sens unique. Autrement dit, et comme l'a suggéré la recherche, il convient aussi d'inciter les apprenants à se rendre dans le monde réel pour y chercher des occasions d'utiliser la L2 (MacIntyre et al., 1998). Dans le contexte socioculturel de cette étude, où les apprenants n'ont pas toujours d'incitatif à parler en FLS dans le monde réel, un élément en particulier doit retenir notre attention : le développement de leur désir de communiquer (DDC) en L2.

---

<sup>26</sup> <https://www.engadget.com/2016/07/26/second-life-removes-support-for-oculus-rift/>

<sup>27</sup> Pour une définition synthétique des différences entre réalités virtuelle, augmentée et mixte, voir Bhagat et Huang, 2018, p. 4)

### **1.3.3 Désir de communiquer : de la nécessité de chercher des occasions de communiquer en L2 à l'extérieur de la salle de classe**

L'apprentissage n'est pas seulement une question de méthodes d'enseignement. L'apprenant a en effet depuis de nombreuses années été mis au centre de l'apprentissage. De ce fait, la recherche s'est beaucoup intéressée à ce qu'est un bon apprenant de langue, et quelles stratégies d'apprentissage devaient être développées chez lui pour améliorer son apprentissage de la L2.

#### **1.3.3.1 Concept du bon apprenant**

Le concept de bon apprenant de langue (*the good language learner*) remonte aux années 70, lorsqu'il a été popularisé par les travaux de Stern (1975) et Rubin (1975), entre autres. La recherche sur le bon apprenant est partie de la constatation que répertorier et analyser les erreurs et leur fossilisation chez les apprenants de langue ne suffisait pas et qu'il fallait plutôt se concentrer sur la mise en lumière des bonnes pratiques de certains apprenants (Naiman, Frohlich, Stern et Todesc, 1978). Ainsi, un bon apprenant « saisit et crée des opportunités de pratiquer ce qu'il a appris » (Rubin, 1975, p. 44)

Depuis les années 70, la recherche sur le bon apprenant s'est complexifiée, puisqu'il ne s'agit plus de se concentrer simplement sur des comportements exemplaires, mais aussi de prendre en compte différentes variables de l'apprenant, notamment les différences individuelles (Skehan, 1991). Celles-ci incluent la motivation, l'âge, le style d'apprentissage, la personnalité, le sexe, la métacognition, l'autonomie, les croyances, la culture, l'aptitude ou encore le DDC (Ellis, 2003; Griffiths, 2008). Ceci implique bien sûr de prendre en compte la situation d'apprentissage (Norton et Toohey, 2001). Justement, dans le cas de notre étude, c'est bien le contexte de bilinguisme montréalais qui a une influence sur la volonté des apprenants d'initier la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe. La prise en compte du DDC, une différence individuelle, apparaît donc particulièrement importante si l'on veut que les apprenants communiquent en L2 dans le monde réel.

### 1.3.3.2 Concept de désir de communiquer

La recherche sur les différences individuelles entre apprenants a révélé des écarts importants existants entre chaque apprenant de L2. Bien que l'enseignement stratégique (défini par Tardif (1992, p. 228) comme « un enseignement où l'on veille à un équilibre entre le type d'assistance dont l'apprenant a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques, et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information ») permette de consolider les bonnes stratégies (comme celles de communication), il n'est pas un gage d'une augmentation de pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe. Ceci n'a pas échappé à plusieurs chercheurs. Ainsi, MacIntyre, et al. (1998), en partant du constat que la maîtrise linguistique n'était corrélée au niveau de pratique à l'extérieur de la salle de classe, décident d'investiguer les facteurs influant sur le désir de communiquer (nous y reviendrons plus en détail dans le cadre théorique).

De nombreuses études se sont intéressées aux facteurs influant sur le désir de communiquer dans différents contextes nationaux: Lahuerta (2014) en Espagne et Mwalongo (2016) en Chine, pour ne citer que deux études récentes. À travers les contextes, deux facteurs issus de la recherche sur les différences individuelles semblent avoir une forte influence sur le DDC en L2 : l'anxiété langagière et le SCCP (MacIntyre, Baker, Clément et Donovan, 2002; Shahbaz, M. S. Khan, R. M. I. Khan, et Mustafa, 2016; Siročić, 2014; Yashima, 2002). MacIntyre et al. (1998) suggéraient ainsi déjà de chercher à influencer ces différentes variables et d'élaborer des stratégies d'enseignement visant à augmenter le DDC chez l'apprenant de L2. Ces stratégies incluent notamment, selon les auteurs, la réduction de l'anxiété, le recours au matériel authentique et l'augmentation de l'intérêt des apprenants pour la culture cible, et sont d'ailleurs déjà présentes dans l'approche communicative ou sous-jacentes à la perspective actionnelle.

En somme, l'objectif préconisé par ce champ de recherche est de dépasser le choix entre l'enseignement de la forme et le développement de la compétence communicative, et faire du développement du DDC le but « ultime » de l'enseignement (MacIntyre et al., 1998, p. 559). Ceci semble particulièrement pertinent dans le contexte de notre étude, où le développement de la compétence communicative ne semble pas à elle seule permettre la pratique de la L2 dans le monde réel, ce qui entrave l'acquisition de la L2.

## 1.4 Synthèse de la problématique et pertinence de la recherche

Avec l'avènement de l'approche communicative et de l'enseignement par la tâche, la recherche en DdL a identifié le recours au matériel didactique authentique et à la simulation comme gage d'un enseignement (et d'un apprentissage) efficace de la communication en L2. De débats restent néanmoins encore ouverts, notamment sur la manière de définir l'authenticité et la simulation, mais aussi sur comment les mettre en œuvre dans une classe de L2. Les TIC ont toutefois indéniablement permis d'élargir les possibilités d'applications didactiques de ces deux principes clés de la DdL. La RV360 est un ajout assez récent dans ce domaine, mais puisqu'elle tend vers le réel et est immersive, elle offre clairement un potentiel important pour placer l'apprenant dans des simulations de communication quasi authentiques, proches des situations trouvées dans le monde réel, créant ainsi un pont entre ce dernier et la salle de classe.

Toutefois, le contexte socioculturel de Montréal nous indique que le simple développement de la compétence communicative ne saurait suffire à former des apprenants de L2 désireux d'utiliser la L2 à l'extérieur de la salle de classe, ce qui est un obstacle non négligeable dans leur apprentissage. Or, la prise en compte du développement du DDC en enseignement des L2 est d'après la recherche nécessaire. Dans le cadre de la présente étude, il est donc important d'élaborer des séquences didactiques basées sur la prise en compte des différences individuelles liées au DDC en L2 (spécifiquement l'anxiété langagière et le SCCP) chez les étudiants internationaux de FLS à Montréal, afin de les encourager à pratiquer à l'oral à l'extérieur de la salle de classe. Ceci sera d'autant plus un défi à Montréal, où la variété de français orale diffère de la norme orale présente dans les trousseaux d'enseignement à l'étranger et parfois même souvent dans la salle de classe à Montréal.

Bien qu'une étude (la seule à notre connaissance) ait mis en lumière les effets positifs des mondes virtuels sur le DDC en L2 (Reinders et Wattana, 2014), aucune à l'heure actuelle ne s'est penchée sur l'impact de la mise en place de simulations quasi authentiques via la RV360 sur le développement du DDC en L2. Notre question générale de recherche est donc la suivante :

**Question générale de recherche :** de quelle manière la simulation quasi authentique via la RV360 est-elle susceptible de créer un pont entre la salle de classe et le monde réel, et ainsi favoriser la communication en L2 des apprenants à l'extérieur de la salle de classe?

Au-delà du cas des étudiants internationaux montréalais, il est possible d'entrevoir un potentiel d'application des résultats aux immigrants et nouveaux arrivants au Québec, afin de faciliter l'intégration à la société d'accueil. Des applications seraient également possibles dans les programmes de FLS du secteur anglais au Québec et dans les programmes d'écoles d'été en FLS au Canada (Explore, etc.). Par ailleurs, les résultats de cette étude pourraient s'appliquer à d'autres contextes où la variété locale de L2 n'est pas assez prise en compte dans l'enseignement de cette L2. Pensons par exemple à l'anglais irlandais et écossais, aux accents régionaux en France, en Suisse ou en Belgique. Cela contribuerait à une didactique de l'oralité (Weber, 2013) en général.

Par ailleurs, cette étude pourrait permettre de créer un premier cadre pour de bonnes pratiques quant à la conception et l'intégration réussies de scénarios de simulation quasi authentiques via la RV360, une technologie qui n'a encore reçu que peu d'attention dans la recherche en DdL.



## CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

Afin de répondre à notre question générale de recherche quant à la manière dont la simulation quasi authentique via la RV360 est susceptible de créer un pont entre la salle de classe et le monde réel, et ainsi favoriser la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe, il sera question, dans ce chapitre, d'évoquer plus en détail le concept de désir de communiquer (DDC), tel que proposé initialement par J. C. McCroskey et Baer (1985), puis repris par la DdL (MacIntyre et al., 1998). Nous verrons que ce concept, qui vise à comprendre les éléments menant à la prise de décision d'initier la communication, est de nature complexe.

Par ailleurs, puisque nous l'avons vu, la RV semble un bon candidat au développement de la compétence communicative (en proposant aux apprenants de L2 des simulations quasi authentiques de la vie réelle), nous tenterons, à travers la recension des études empiriques dans le domaine, de comprendre en quoi la RV a également le potentiel de favoriser la communication et de développer le DDC en L2.

Finalement, nous décortiquerons les implications pédagogiques et didactiques des études sur le domaine de l'ALAO, et notamment de la RV, si l'on souhaite mettre en place des activités de simulation quasi authentiques visant à augmenter le DDC en L2.

### 2.1 Désir de communiquer : évolution de la théorisation

Nous verrons dans cette partie que le DDC est un concept remontant à des travaux en psychologie de la communication en L1 datant des années 80, qui a ensuite été repris par la DdL afin de tenter de favoriser *in fine* le passage à l'acte de communication chez les apprenants de L2. Nous exposerons notamment le modèle de MacIntyre et al. (1998), développé en contexte canadien, qui a initié la recherche dans ce domaine. Nous effectuerons finalement un survol de la conceptualisation plus récente dans le champ de recherche.

### 2.1.1 Émergence du concept en L1

Le terme de désir de communiquer (*willingness to communicate*, en anglais) est introduit la première fois dans la littérature scientifique en tant que concept clairement défini par J. C. McCroskey et Baer (1985). Il faisait suite aux travaux sur le désir de parler (Chapple et Arensberg, 1940), le non-désir de communiquer (Burgoon, 1976), la prédisposition au comportement verbal (C. D. Mortensen, Arntson et Lustig, 1977) et la timidité à s'exprimer en L2 (J. C. McCroskey et Richmond, 1982). Revenons rapidement sur ces trois plus récentes de ces études afin de mieux comprendre l'émergence du concept de DDC.

J. C. McCroskey et Baer (1985) justifient le besoin de mesurer le DDC par le fait que la quantité (*amount*) de communication verbale est décisive dans les premières étapes du développement des relations interpersonnelles (Berger et Calabrese, 1975). Le DDC est alors défini comme la probabilité d'entrer en communication verbale quand le choix libre en est donné (J. C. McCroskey et Baer, 1985). Il s'agissait en effet seulement de la communication verbale active (l'intérêt ne portait pas sur la compréhension ou sur l'écrit). La définition du DDC donnée à l'époque a peu évolué et ce concept se définit aussi comme une prédisposition individuelle à communiquer avec les autres (J. C. McCroskey, 1997). Notons que ce concept s'appliquait à la L1 et était considéré comme un trait de personnalité stable (J. C. McCroskey et Richmond, 1987). En effet, même si les auteurs reconnaissent que le DDC est dépendant de la situation à un « fort degré » (J. C. McCroskey et Baer, 1985, p. 3), il existe des tendances comportementales durables expliquant le choix ou non de la communication verbale à travers les situations. Autrement dit, le DDC en L1 est un trait de personnalité consistant à travers les situations.

Notons que beaucoup d'études, menées principalement par J. C. McCroskey, ont cherché à densifier la théorisation sur le DDC. Ainsi, J. C. McCroskey et Richmond (1990a, 1990b) examinent les associations entre le DDC et les facteurs de prédisposition à la communication, plus particulièrement ceux découlant d'une décision cognitive individuelle et influencés par la personnalité de l'individu, comme: l'introversion, l'estime de soi, SCCP, l'appréhension de communication (AC) et la diversité culturelle (qui sont propres à l'individu). Dès le début de la recherche en la matière, il est rappelé que la communication verbale est un processus de plein gré

(*volitional process*), un terme que sera repris plus tard par MacIntyre (2007) au sujet du DDC en L2. Selon les auteurs, ce processus de plein gré est avant tout influencé par les traits de personnalité stables, mais qui varient d'un individu à l'autre. Dans l'étude, les facteurs mentionnés ci-dessus, et qui entraînent des différences dans le DDC de chaque individu, sont appelés « antécédents » ou « variables » (J. C. McCroskey et Richmond, 1990a, p. 25)

Toujours en 1990, J. C. McCroskey et Richmond (1990b) proposent de mettre en lumière les corrélations existant entre le DDC et des antécédents connus à l'époque (SCCP, AC et introversion) en recensant des études faites à travers le monde sur la communication interculturelle. Il apparaît ainsi que le DDC est toujours plus élevé lorsque l'interlocuteur est un ami, quelle que soit la culture dans laquelle on se place. Cependant, les auteurs constatent des différences notables entre cultures sur les niveaux d'introversion et d'AC, ce qui confirme les résultats de Burroughs et Marie (1990), qui avaient notamment démontré que, dans une même situation de communication entre individus de la même culture, les Américains avaient un DDC plus élevé que les Micronésiens, et que ces différences s'accroissent encore plus lorsqu'il s'agit de communiquer en L2. En revanche, là encore, les tendances dans les corrélations entre les antécédents et entre les antécédents et le DDC restent les mêmes (par exemple, l'AC est toujours négativement corrélée au DDC, dans chacune des cultures étudiées).

L'année suivante, Sallinen-Kuparinen, J. C. McCroskey et Richmond (1991) cherchent à clarifier les relations entre les antécédents et le DDC, tout en comparant le DDC entre Finlandais et Américains. Ils démontrent notamment que lorsque le SCCP augmente et que l'AC baisse, le DDC augmente. MacIntyre (1994) obtient des résultats allant dans le même sens, grâce à des corrélations : 60% des variations du DDC dans son étude peuvent être expliquées en utilisant l'échelle du DDC de J. C. McCroskey et Baer (1985). Ensuite, l'auteur cherche, via une analyse des pistes causales (*path analysis*), à établir un modèle théorique du DDC. Il apparaît notamment dans ses résultats que l'AC influence la SCCP et que les deux sont corrélées négativement. Ainsi, une forte AC mène à sous-estimer sa compétence communication alors que l'inverse conduit à surestimer sa propre compétence communicative. De plus, élément de théorisation nouveau, MacIntyre (1994) propose l'existence de fortes variations de situation du DDC (ce qu'avaient laissé entendre J. C. McCroskey et Richmond (1990b) dans le cas de la communication dans une

autre culture), ce qui tranche avec la conception du DDC jusqu'alors avant tout vu principalement comme un trait de personnalité stable.

Au milieu des années 90, après dix ans d'étude, la conceptualisation du DDC en L1 est bien avancée grâce à des recherches dans le domaine de la psychologie de la communication. Toutefois, nous allons voir que c'est l'appropriation du concept par les chercheurs en linguistique et en éducation qui va propulser l'étude du DDC vers de nouveaux horizons. L'approche située déjà suggérée par MacIntyre (1994) prendra notamment un sens tout particulier en contexte de L2.

## **2.1.2 Désir de communiquer en L2**

Après avoir vu que le DDC en L1 avait émergé en tant que concept en s'appuyant sur un large spectre de recherches antérieures, nous allons voir, ci-après, comment le DDC prend forme en L2, c'est-à-dire, quels sont ses antécédents.

### **2.1.2.1 Émergence du concept en L2 et début de conceptualisation**

Il est depuis longtemps reconnu l'importance de la communication dans l'acquisition d'une L2, notamment depuis l'avènement de l'approche communicative, puis actionnelle, en DdL. Pensons notamment à Skehan (1991) et son idée de parler pour apprendre (*talking in order to learn*, en anglais<sup>28</sup>). La prédisposition à entrer en communication en L1, nous l'avons vu, est un facteur propre à chaque individu. Il n'est donc pas étonnant que le DDC ait été inclus dans la recherche sur les différences individuelles en acquisition des langues secondes. Voyons comment s'est construite la conceptualisation du DDC en L2.

MacIntyre et Charos (1996) élaborent sur la théorisation liée au DDC en L1 lorsqu'ils étudient les facteurs poussant à la communication en L2. Dans leur étude, ils utilisent le modèle socioéducatif associé à la motivation (Gardner, 1985) conjointement avec le modèle du DDC (J. C. McCroskey et Baer, 1985), deux concepts faisant partie des différences individuelles entre apprenants. Le DDC

---

<sup>28</sup> D'ailleurs, MacIntyre, Baker, Clément et Donovan. (2003) reprendront textuellement cette idée dans le titre de leur recherche : *Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs*.

est alors défini comme la tendance individuelle à parler en L2 (MacIntyre et Charos, 1996). À travers l'analyse des corrélations entre des différences individuelles (telles que l'extroversion et la stabilité émotionnelle, mesurées avec des tests d'autoévaluation basés sur des questionnaires contenant des échelles de Likert) et les variables affectives ainsi que celles liées à la communication (notamment l'AC, le SCCP, la motivation et le DDC), cette étude confirme que les résultats de MacIntyre (1994) sur les liens entre l'AC, le SCCP et le DDC sont applicables en L2. En revanche, une causalité directe (*direct path*) entre DDC et motivation n'est pas trouvée. Selon Yashima (2002), l'étude de MacIntyre et Charos (1996) ainsi que celle de MacIntyre et Clément (1996), qui cherchent toutes deux à déterminer les liens entre DDC, SCCP, AC et motivation<sup>29</sup>, montrent d'une part que le DDC est un prédicteur de la fréquence de communication en L2, et d'autre part que la motivation est un prédicteur de la fréquence de communication, du DDC ou bien des deux à la fois. Toutefois, Yashima (2002), dans son étude corrélative reprenant une méthodologie et des instruments de mesures similaires à ceux utilisés par MacIntyre et Charos (1996) et MacIntyre et Clément (1996), conclut également que le chemin direct de la motivation vers le DDC est non concluant, même si la motivation influence de manière indirecte le DDC à travers la confiance en soi (c'est-à-dire en agissant sur l'anxiété langagière<sup>30</sup> et la SCCP, d'après le modèle de Clément et Kruidenier (1985), qui voient la confiance en soi comme une combinaison des niveaux de SCCP et d'anxiété). À l'inverse, l'étude corrélative de Hashimoto (2002), qui est une réplique de celle de MacIntyre et Charos (1996) puisqu'elle se base sur le modèle socioéducatif de Gardner (1985) et celui du DDC de J. C. McCroskey et Baer (1985), trouve un chemin allant du DDC à la motivation, contrairement à l'étude de 1996 (ces nouveaux résultats sont en accord avec ceux de MacIntyre et al. (2002) quant à la motivation et le DDC). Les résultats de 1996 sur la SCCP, l'AC et le DDC sont quant à eux confirmés par l'analyse statistique et les corrélations.

---

<sup>29</sup> L'étude de MacIntyre et Charos (1996) prend également en compte des différences individuelles, comme mentionné précédemment.

<sup>30</sup> Note concernant la terminologie: en DdL, l'anxiété langagière est composée de trois éléments : l'appréhension de communication, la peur de l'évaluation négative et l'anxiété par rapport au test (Horwitz, Horwitz et Cope, 1996). Toutefois, MacIntyre et Charos (1996, p. 6) rappellent que « l'appréhension de communication est conceptuellement similaire à l'anxiété langagière; elles réfèrent toutes les deux à l'anxiété à communiquer (voir Daly, 1991; Horwitz et al., 1986) ». Dans cette étude, nous utiliserons donc les deux termes pour référer à la même idée d'anxiété à communiquer en utilisant la L2, ou encore l'anxiété à utiliser la L2 (*L2 use anxiety*, en anglais).

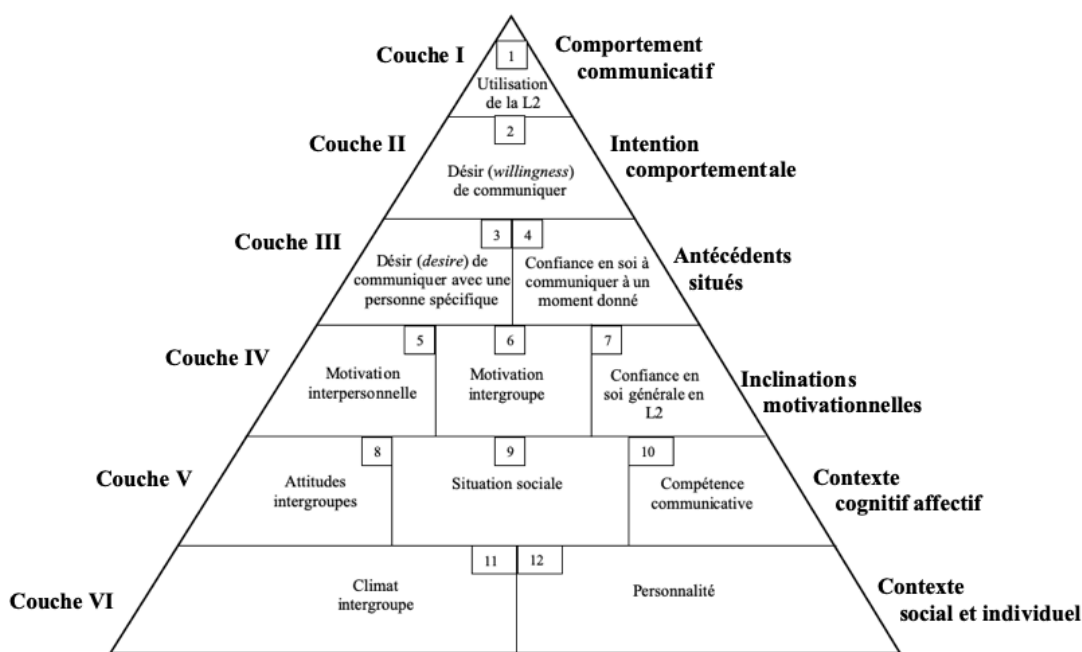
Les quelques différences observées dans toutes ces études corrélatives pourraient selon nous s'expliquer, comme le suggère d'ailleurs Yashima (2002), par le contexte de l'étude (ALE au Japon pour l'étude de Yashima versus FLS pour les études en contexte canadien anglophone mené par MacIntyre et ses collaborateurs), puisque la méthodologie des études corrélatives mentionnées précédemment est très similaire, notamment en ce qui concerne le choix des tests utilisant des échelles de Likert. En effet, l'anxiété langagière et le SCCP ont été mesurés à travers les contextes avec des échelles canadiennes (adaptées pour refléter le contexte de l'étude en question) comme *French use anxiety* (MacIntyre et Gardner, 1988; MacIntyre, Noels et Clément, 1997), les *can-do* tests (MacIntyre et Gardner, 1988; MacIntyre et al., 1997), la *willingness to communicate scale* (MacIntyre et Charos, 1996; J. C. McCroskey, 1992) tandis que la mesure de la motivation s'est faite selon des échelles toutes issues du modèle socioéducatif de Gardner (1985).

Tout ceci étant dit, et étant donné les critiques ayant été faites au modèle de la motivation de Gardner (1985), des chercheurs comme Dörnyei et Skehan (2003) voient plutôt la motivation comme une extension du concept de DDC. Finalement, un autre résultat important de l'étude MacIntyre et Clément (1996) est que les traits de personnalités (extraversion, amabilité, conscience, stabilité émotionnelle et l'intellect (voir : Lalonde et Gardner, 1984) et le contexte social ont une influence indirecte sur le DDC et la communication en L2 par l'intermédiaire des attitudes, de la motivation, de l'anxiété et du SCCP. Ces derniers résultats seront repris par MacIntyre et al. (1998) pour la construction de la pyramide du DDC, comprenant des facteurs stables (p. ex. traits de personnalité) et situés (contexte de communication). Ainsi, le DDC en L2 n'est pas un concept figé et stable puisque le passage à la communication en L2 introduit des changements dans le contexte de communication (MacIntyre et al., 1998).

### **2.1.2.2 Pyramide conceptuelle du DDC en L2 (1998)**

L'acquisition d'une L2 n'étant pas un processus statique, il est apparu logique à plusieurs chercheurs que le DDC en L2 (et son développement) ne devrait pas non plus être statique. En effet, dans leur recherche considérée aujourd'hui comme une référence, MacIntyre et al. (1998) posent que le DDC est composé de variables stables, mais aussi situées, c'est-à-dire propres à la situation de communication. Ces dernières incluent notamment la confiance en soi au moment de

communiquer et le DDC avec une personne en particulier. Une nouvelle définition est alors proposée: le DDC en L2 est « une disposition à entrer dans un discours à un moment spécifique avec une ou des personnes spécifiques, en utilisant la L2<sup>31</sup> » (MacIntyre et al., 1998, p. 547). Notons également que le DDC en L2 ne s'intéresse pas seulement à la communication orale, mais aussi à l'écrit. Cette étude a permis la création de la pyramide théorique du DDC (voir Figure 2.1, ci-après). Sur le schéma suivant, les trois niveaux les plus proches de la base correspondent aux variables stables, alors que les couches I à III sont des variables situées. Selon ce modèle, ce sont les variables les plus proches du sommet qui sont les prédicteurs les plus importants de l'utilisation de la L2, alors que celles situées en bas ont une influence moins directe, car stable.



**Figure 2.1: Pyramide des facteurs influant sur le désir de communiquer (traduit de: MacIntyre et al., 1998, p.547).**

<sup>31</sup> Le concept de DDC doit être distingué de celui des *interaction mindsets* (Sato, 2017), définis comme « une disposition envers la tâche et/ou l'interlocuteur avant ou durant l'interaction [qui dépend] des états affectifs de l'apprenant, qui peuvent guider leurs interactions sociales impliquant l'interlocuteur et la tâche » (p. 255). En effet, l'étude encore très jeune des *interaction mindsets* n'est envisagée qu'en relation avec la salle de classe et ne prend pas en compte le contexte d'apprentissage (elle se concentre plutôt sur les croyances des apprenants concernant l'apprentissage et comment cela influence leur comportement communicatif).

Dans leur étude, MacIntyre et al. (1998) donnent une description précise de chaque élément de la pyramide, que nous résumerons ci-après.

### *Variables situées*

- La couche I correspond à l'utilisation de la langue. Selon les auteurs, cela doit être pris au sens large du terme pour inclure une diversité de type de communication allant de la prise de parole en classe à l'utilisation de la L2 en milieu professionnel, en passant par des activités de lecture et le fait de regarder la télévision. À ce titre, les auteurs arguent que le développement du DDC chez les apprenants de L2, dans le but de créer un « comportement de communication », devrait être le « but ultime du processus d'apprentissage » (MacIntyre et al., 1998, p. 547).

- La couche II est, elle, intitulée « désir de communiquer » : c'est dans la description de cette couche, faite par les auteurs, que l'on retrouve la définition du DDC mentionnée précédemment. Cette couche est très importante puisqu'elle correspond à l'intention de communiquer. Or, l'intention est, selon les auteurs qui s'appuient entre autres sur la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991), la dernière étape avant l'acte de communication en lui-même. MacIntyre et al. (1998) expliquent également que cette intention de communiquer est influencée par différents facteurs que l'on retrouve dans les couches inférieures à la couche II.

- La couche III correspond aux antécédents du DDC liés à la situation de communication. Elle regroupe deux facteurs ayant un niveau d'influence comparable sur le DDC : le désir de communiquer (*desire to communicate*) avec une autre personne et la confiance en soi à un moment donné (*state self-confidence*). Concernant le premier facteur, nous voudrions faire remarquer que les auteurs emploient ici le terme anglais *desire to communicate* et non pas *willingness to communicate* pour cette couche. Même si les auteurs n'insistent pas expressément sur cette distinction<sup>32</sup>, Wen et Clément (2003, p. 25) précisent que « le désir [dans le sens de *desire*] réfère à un choix ou une préférence délibérés, alors que le désir [dans le sens de *willingness*] met l'accent

---

<sup>32</sup> MacIntyre et al. (1998) précisent toutefois que le concept de *desire to communicate* correspond à une combinaison de deux aspects motivationnels : l'affiliation avec l'interlocuteur (dû par exemple au fait d'avoir l'impression de partager des points communs avec l'interlocuteur) et le contrôle (la volonté d'influencer le résultat de la conversation, qui est en général initiée dans un but précis).



sur le fait d'être prêt (*readiness* en anglais) à agir ». Cette clarification terminologique étant faite, il convient de remarquer que le désir de communiquer avec une personne spécifique résulte, comme le montre la Figure 2.1, de la combinaison de la motivation interpersonnelle et intergroupe (couche IV), bien que les auteurs fassent remarquer que ces deux motifs n'exercent pas toujours une influence équivalente à travers le temps.

Quant au deuxième facteur, la confiance en soi, les auteurs rappellent qu'il est une combinaison du niveau d'anxiété de compétence perçue (Clément, Gardner et Smythe, 1980). Concernant ici plus précisément la confiance en soi<sup>33</sup> à un moment donné (*state self-confidence*), les auteurs indiquent qu'elle est influencée par l'anxiété à un moment précis (définie par Spielberger, Gorsuch et Lushene (1970) comme une réaction émotionnelle passagère) et la compétence perçue à un moment donné (définie par MacIntyre et al. (1998) comme le sentiment d'avoir la capacité de communiquer efficacement à un moment donné). Ces deux éléments sont influencés, selon les auteurs, par le degré de familiarité avec la situation rencontrée (le fait que l'individu ait ou non été dans une situation de communication similaire par le passé). Ils influenceront ensuite le DDC dans cette situation, une expérience passée similaire ayant pour effet d'augmenter le SCCP. Notons que ces deux prédicteurs forts du DDC sont influencés par des variables plus stables, liées au contexte général (et non à la situation spécifique) dans lequel la communication a lieu. Nous allons le voir ci-après.

#### *Variables contextuelles stables*

- On trouve à la couche IV deux variables mentionnées plus tôt, la motivation interpersonnelle et intergroupe, ainsi que la confiance en soi (cette fois-ci : la confiance en soi caractéristique et non d'état). Cette couche constitue le lien entre les antécédents stables et situés du DDC puisque, comme l'expliquent les auteurs, les deux variables motivationnelles de la couche IV (ainsi que la confiance en soi caractéristique) sont généralement stables à travers les situations, mais elles influencent aussi de manière combinée le DDC avec une personne spécifique (couche III). De plus, selon les auteurs, la motivation intergroupe et interpersonnelle s'appuie sur le contexte cognitif et

---

<sup>33</sup> Précisons ici que la confiance en soi (*self-confidence*) varie du sentiment d'efficacité (*self-efficacy*). Bandura (1982, 1990) définit ce dernier comme la croyance en sa capacité à accomplir des tâches, alors que la confiance en soi est un terme plus général qui renvoie à la force de cette croyance, sans nécessairement en préciser le degré de certitude.

affectif, ce qui influencera la confiance en soi de situation pour communiquer (couche III également).

La motivation interpersonnelle, tout d'abord, s'opère dans une optique de contrôle (volonté d'exercer une influence sur l'interlocuteur pour influencer ses actions ou son discours) ou d'affiliation (basé sur l'intérêt du locuteur à établir une relation avec son interlocuteur). Encore une fois, on voit ici se dessiner des influences durables et situées. En effet, le contrôle peut être dicté (entre autres) par des relations sociales stables à travers les situations de communication (p. ex. un rapport de hiérarchie entre deux interlocuteurs en milieu professionnel), mais la motivation pour exercer un contrôle peut aussi dépendre (dans une moindre mesure, certes) des aspects plus contextuels situés (on peut penser, par exemple, au désir d'obtenir une promotion pour un employé s'adressant à son supérieur). De même, la motivation liée au désir d'affiliation peut être vue comme principalement stable (plus forte chez les personnes extraverties qu'introverties) tout en étant parfois liée à la situation (dans le cas de situations basées sur la réalisation de tâches dans une salle de classe, exemple donné par les auteurs, l'affiliation peut se faire plus facilement si les instructions de l'activité de communication consistent à parler de sujets personnelles).

Concernant la motivation intergroupe, MacIntyre et al. (1998) expliquent que celle-ci est liée à l'appartenance sociale de l'individu à un groupe spécifique. Elle dépend à la fois du climat et des attitudes entre les groupes représentés par les individus qui communiquent. Là encore, ce sont le contrôle et l'affiliation qui exercent une influence plus directe sur le développement de la motivation intergroupe. Dans le cas du contrôle, la prise de contact dans la communication intergroupe est « un moyen de maintenir ou de renforcer des positions sociales » (p. 551) et a pour toile de fond l'existence de groupes dominants et dominés. Dans le cas de l'apprentissage d'une L2, on peut penser au statut (majoritaire ou minoritaire) de la langue apprise là où l'apprentissage a lieu. À l'inverse, l'affiliation, dans l'optique de la motivation intergroupe, correspond au « désir d'établir ou de maintenir un rapport avec un membre d'un autre groupe, précisément en raison de différentes appartenances de groupes » (p. 551). Cette affiliation est elle-même influencée par les attitudes entre groupes et l'*intégrativité* (Gardner, 1985) et influence indéniablement le comportement communicatif.

Quant à la confiance en soi stable (caractéristique), elle, renvoie au rapport qu'entretient l'individu avec la L2 de manière générale et non spécifique (contrairement à la confiance en soi de la couche III), autrement dit sa perception générale de sa capacité à communiquer efficacement en L2. La confiance en soi se décompose en deux éléments. D'un côté, on trouve une partie cognitive : l'autoévaluation de sa propre compétence en L2. D'un autre, on trouve une partie affective liée à l'anxiété langagière (voir par exemple : Horwitz et al., 1986). Cette association de l'anxiété avec la compétence autoévaluée semble en effet en accord avec les recherches qui avaient été précédemment menées sur la confiance en soi (Clément, Dörnyei et Noels, 1994).

En somme, la motivation interpersonnelle et intergroupe, comme le soulignent les auteurs, correspond aux aspects affectifs et sociaux de la motivation et est majoritairement propre à l'individu. La confiance en soi, elle, se base sur des aspects affectifs, mais aussi cognitifs. D'autres antécédents du DDC sont également influencés par l'affectif et le cognitif, comme nous allons le voir.

- Comme indiqué sur la Figure 2.1, la couche V se décompose en trois facteurs : les attitudes intergroupes, la situation sociale et la compétence communicative (précisons ici : réelle et non perçue). Tout d'abord, les attitudes intergroupes sont influencées par trois éléments principaux. Comme le rappellent les auteurs, deux de ces éléments, l'*intégrativité* (Gardner, 1985) et la peur de l'assimilation jouent des rôles antagonistes (le premier, incitatif, et le deuxième, répulsif) dans le développement de la motivation intergroupe (couche IV).

En plus de ces deux premiers facteurs, la motivation à apprendre la L2 influence les attitudes intergroupes. Par exemple, si l'individu a eu par le passé de bonnes expériences lorsqu'il s'est exprimé en L2 (avec d'autres apprenants en classe, ou bien avec des locuteurs natifs et non natifs à l'extérieur de la salle de classe), il est fort probable qu'il en retire de la satisfaction et de la gratification, ce qui augmentera d'autant plus sa motivation à communiquer en L2.

La situation sociale, deuxième facteur de la couche V, réfère quant à elle au type de rencontre dans laquelle la communication peut prendre place. Nous pourrions nous demander pourquoi ce facteur n'est pas placé plus haut dans la pyramide puisqu'il s'agit de situations et que les couches

supérieures sont réservées aux facteurs situés. En réalité, la situation sociale correspond ici aux standards comportementaux sociaux récurrents à travers différents types de situations fréquentes. Ces standards influencent le schéma de communication de l'individu sans qu'il s'en rende forcément compte, puisqu'il s'agit de normes comportementales plus ou moins implicites dictées par la société<sup>34</sup>. Autrement dit, le comportement communicatif de l'individu est dans ce cas de figure relativement stable à travers les situations. MacIntyre et al. (1998), en se basant sur des recherches antérieures dans le domaine de la psychologie sociale et de l'anthropologie (Hymes, 1972) identifient cinq facteurs influençant particulièrement la situation sociale dans le cas de la communication en L2 : les participants (par exemple, le fait que l'apprenant de L2 s'adresse à un locuteur natif ou non natif), le contexte (par exemple, on ne s'exprime pas de la même manière dans un contexte professionnel que privé, ce qui peut jouer sur l'anxiété et donc la confiance en soi à la couche IV ), le but (l'entrée en communication peut avoir un ou plusieurs buts, ce qui implique là encore des effets différents sur la confiance en soi au moment de s'exprimer), le sujet de conversation (la bonne maîtrise d'un sujet conduit de manière générale à une plus grande confiance en soi, que l'on s'exprime en L1 ou en L2) et le mode de communication (par exemple, communiquer avec une personne au téléphone plutôt qu'en face à face a été reconnu comme plus difficile en L2). Tous ces facteurs influencent la situation sociale, qui à son tour aura un impact sur la confiance en soi (couche IV) et en fin de compte sur le DDC.

Enfin, la compétence de communication correspond au niveau de maîtrise de la L2. Ce terme fait référence à celui de compétence communicative, introduit par Hymes (1972). MacIntyre et al. (1998) précise que différentes classifications des compétences sous-jacentes à la compétence communicative ont été créées. Ils en retiennent ici cinq, particulièrement pertinentes dans l'étude du DDC : la compétence linguistique (connaissance des règles régissant le système de la L2), la compétence discursive (relative à l'organisation des idées et à la cohésion du discours), la compétence actionnelle (la maîtrise des formes linguistiques en lien avec l'intention de communication, c'est-à-dire, par exemple, la connaissance des formules traditionnellement utilisées pour demander un service), la compétence socioculturelle (la capacité d'un individu à adapter son discours selon le contexte social et culturel, comme les normes socioculturelles

---

<sup>34</sup> On comprend que ces conventions sociales, identifiées depuis longtemps par la sociolinguistique, sont des éléments sur lesquels l'enseignant de L2 n'a pas d'emprise, mais dont il peut en revanche discuter avec ses apprenants.

régissant les interactions) et la compétence stratégique (la maîtrise de techniques de contournement pouvant permettre à un individu s'exprimant en L2 de palier à des insuffisances linguistiques pour tout de même réussir à véhiculer son message). Tous ces éléments de compétences, qui sont caractéristiques d'un individu (même si elles évoluent au cours du processus d'apprentissage de la L2), se combinent donc et influencent ensuite la confiance en soi.

- La dernière couche (VI) est la plus éloignée du DDC et est donc celle qui l'influence de la manière la plus indirecte. Elle comprend d'un côté le climat intergroupe (lié à la société) et de l'autre la personnalité de l'individu (qui en L1 est, rappelons-le, exerce une plus forte influence sur le DDC). Reprenant la définition de (Gardner et Clément, 1990), MacIntyre et al. (1998) définissent le climat intergroupe comme la combinaison de caractéristiques structurelles et de corrélats affectifs.

Concernant les caractéristiques structurelles, MacIntyre et al. (1998) insistent particulièrement sur la vitalité ethnolinguistique (c'est-à-dire le pouvoir socioéconomique, démographique et culturel d'un groupe dans une société) et les réseaux de communications personnels (le cercle d'individus avec lequel une personne communique fréquemment) pour expliquer les variations du climat intergroupe. Ainsi, si un groupe social jouit d'une forte vitalité ethnolinguistique, il est fort probable que sa langue exerce un fort pouvoir d'attraction.

Quant aux réseaux de communication personnels, si l'on reprend le cas des individus de langue minoritaire, ceux-ci peuvent au contraire conduire à un repli sur la langue d'origine du fait du sentiment de sécurité créé au sein du réseau de communication, si ce réseau utilise la L1 plutôt que la L2 de l'individu. Comme le font remarquer les auteurs, des éléments comme les préjugés et la discrimination peuvent faire baisser de façon drastique l'envie de communiquer en L2. Par ailleurs, les corrélats affectifs renvoient à la volonté (ou non) d'intégration au groupe linguistique de L2 du fait d'attitudes (positives ou négatives) vis-à-vis d'un groupe ethnique.

Finalement, la personnalité joue un rôle dans la réaction d'un individu face à un interlocuteur d'un autre groupe ethnolinguistique. Les auteurs expliquent ainsi que l'ethnocentrisme conduit par exemple à peu de communication avec des individus d'un autre groupe. Selon les auteurs, la personnalité a un impact indirect sur le DDC à travers des variables de motivation, d'attitude et de

confiance en soi ainsi que les traits de personnalité influant le plus sur l'initiation de la communication interpersonnelle sont : l'extraversion, l'agréabilité (*agreeableness*), l'application (*conscientiousness*), la stabilité émotionnelle et l'ouverture. En somme, « la personnalité aide à mettre en place le contexte dans lequel l'apprentissage de la langue se fait » (p. 558) et permet donc plus de fixer le contexte de communication en L2 (tout comme le climat intergroupe d'ailleurs) que d'influer directement sur le DDC en L2.

### *Conclusion sur la pyramide du DDC*

On constate donc que le DDC en L2 est avant tout influencé par la situation de communication, puisque les variables situées (couche III) sont les antécédents les plus proches du DDC en L2, d'après la pyramide. Toutefois, des variables plus stables comme les relations intergroupes ou le contexte social nous rappellent que le DDC en L2 est plus complexe que le DDC en L1, sur lequel il est bâti. Notons pour conclure ce point que le modèle proposé par MacIntyre et al. (1998) s'appuie sur la recherche théorique dans divers domaines, notamment en psychologie, en communication et bien sûr en éducation. En tant que futur chercheur, ceci, combiné au fait que les auteurs voulaient ce modèle comme une vue d'ensemble de la théorie de la communication en L2, conforte selon nous la légitimité accordée au modèle qui s'appuie sur des résultats validés. Même si la recherche sur le DDC est encore en évolution, les couches proposées ont le mérite d'offrir une vision claire quant aux facteurs pouvant influencer le DDC en L2.

Bien entendu, la création de la pyramide du DDC n'a pas mis fin à la théorisation en la matière. Ainsi, un an après la publication du modèle du DDC en L2, MacIntyre, Babin et Clément (1999) réalisent une étude afin de confirmer les liens précédemment établis entre les antécédents du DDC et de renforcer le modèle de 1998 en distinguant DDC caractéristique et DDC de situation. Un autre but de l'étude était de définir le meilleur prédicteur du nombre et de la durée de communication durant les tâches communicatives proposées aux apprenants de FLS dans l'étude. Les résultats, obtenus après l'analyse structurelle (*structural equation modeling*), montrent que le DDC caractéristique était celui qui influençait le choix des étudiants de se rendre au laboratoire pour participer à l'étude (qui incluait des exercices de communication orale). Autrement dit, le DDC caractéristique amène l'individu dans une situation de communication « attendue »

(*expected*), p. 227) alors que le DDC de situation particulière influence le fait que la communication ait lieu ou non. Ceci confirme que le DDC est le prédicteur le plus important de la communication en L2. De plus, les auteurs notent qu'une fois que celle-ci a commencé, d'autres facteurs deviennent plus dominants dans le fait de communiquer ou non (en l'occurrence : AC et SCCP). Ceci la laisse entrevoir un nouvel aspect de la théorisation présentant le DDC comme une évolution temporelle dans le processus motivationnel (voir Dörnyei, 2005). Nous y reviendrons plus en détail dans la prochaine sous-partie.

En résumé, à l'aube des années 2000, le concept de DDC en L2 est, on le voit, de mieux en mieux compris grâce à des recherches (majoritairement quantitative jusqu'alors). L'étude du DDC en L2 se fait principalement autour des variables situées (ce qui le distingue, nous l'avons dit, du DDC en L1, lui associé à des traits caractéristiques stables chez l'individu). Cet intérêt pour l'aspect situationnel, voire immédiat, du DDC, va faire l'objet de nombreuses nouvelles études dans les deux décennies à venir.

### **2.1.2.3 Conceptualisation plus récente : le DDC comme un concept situé et dynamique**

Les antécédents du DDC ainsi que les liens les unissant commençant à être bien compris, S.J. Kang (2005) propose de s'intéresser à l'aspect dynamique du DDC, c'est-à-dire à sa fluctuation de moment à moment et aux variables entrant dans cette fluctuation. La nouveauté est ici le recours à la méthodologie qualitative, puisque selon l'auteur les méthodes quantitatives (questionnaires avec échelles de Likert) ne sont pas assez « pertinentes » (*insightful*, en anglais, p. 280) pour explorer les caractéristiques situées du DDC. Dans cette étude menée auprès d'apprenants d'ALE participant à des séances de conversation avec des tuteurs de langue natifs, l'auteur propose d'utiliser des outils de collecte de données qualitatives (des conversations enregistrées sur support audio-vidéo, des rappels stimulés (*stimulated recalls*) ainsi que des entrevues) afin d'observer l'émergence et les fluctuations du DDC de situation. Les résultats de S.-J. Kang (2005) indiquent que le DDC change pendant la situation de communication et que le DDC situé en L2 provient de l'interaction entre trois antécédents psychologiques au DDC situé, à savoir : l'excitation, la responsabilité (« sentiment d'obligation et de devoir délivrer et de comprendre un message », p. 285) et la sécurité. Ces facteurs sont co-construits dépendamment de variables situées, comme le

sujet de conversation, les interlocuteurs ou le contexte de communication. Dans sa conclusion, S. J. Kang (2005) propose ensuite cette définition révisée du DDC en L2 :

Le désir de communiquer (DDC) est une inclination individuelle de plein gré envers l'engagement dans un acte de communication dans une situation spécifique, qui peut varier selon l'interlocuteur, le sujet, et le contexte de la conversation, entre autres potentielles variables situées. (S.J. Kang, 2005, p. 291)

L'auteur recommande par ailleurs que la prise en compte du développement du DDC devienne une priorité dans l'acquisition des langues secondes, comme le soulignent déjà MacIntyre et al. (1998). Notons au passage que cette évolution de la théorisation sur le DDC en L2 rappelle l'idée de la langue comme une pratique située (Pennycook, 2010), une idée d'ailleurs prônée par la sociolinguistique (importance du contexte de communication).

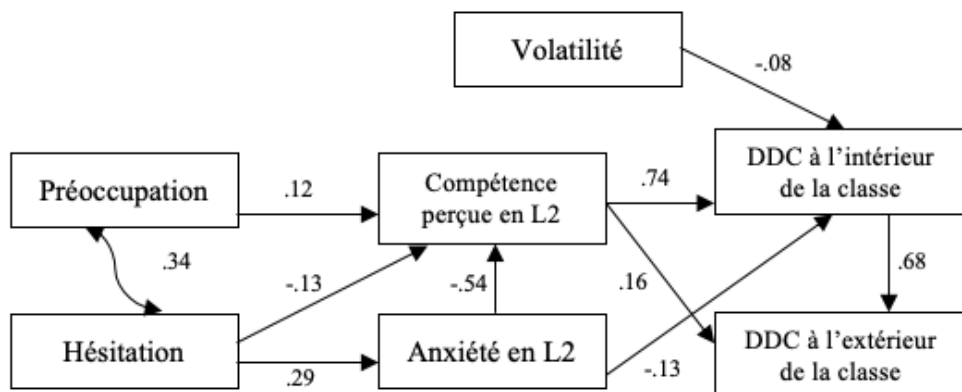
Plus tard, MacIntyre (2007) tente d'éclaircir les liens entre DDC en L2 et motivation (ainsi qu'anxiété). Le fil conducteur de cette étude réside autour de la notion de temps. En effet, MacIntyre (2007) prend l'exemple de l'anxiété, qui est différente selon le temps : anxiété caractéristique (*trait*) consistante à travers le temps, anxiété situationnelle dans un contexte particulier (*situation-specific*) et anxiété d'état (*state anxiety*) à un moment précis. Par ailleurs, l'auteur rappelle aussi que dans les critiques récentes du modèle de la motivation de Gardner, les différents types de motivation apparus ne s'excluent pas les uns les autres, mais seraient des manifestations des différents moments du processus motivationnel (voir Dörnyei, 2005). Or, puisque le DDC varie dépendamment de l'anxiété et de la motivation (entre autres) tel un système d'approche et d'évitement (*approach/avoidance system*) : la forte motivation étant un facteur poussant à la communication, alors que l'anxiété l'entrave. Ainsi, MacIntyre (2007) affirme que le DDC doit être vu lui aussi à un moment précis et notamment comme un rapport entre motivation et anxiété. Autrement dit, le choix fait par l'individu de s'exprimer ou non en L2 dans une situation spécifique et à un moment spécifique dépendra de la somme (positive ou négative) des facteurs l'incitant à communiquer (p. ex. une forte motivation, un intérêt pour le sujet de conversation, etc.) et ceux l'en dissuadant (p. ex. une forte anxiété de communication, le fait que la personne en face soit un inconnu plutôt qu'une personne familière, etc.). Notons que Wen et Clément (2003), en contexte chinois d'ALE, avaient déjà proposé d'apporter des modifications au modèle du DDC pour mieux y traduire les notions de restrictions situées de la communication.



Des recherches plus récentes sur le DDC ont essayé d'aller encore plus loin et de capturer le DDC dans l'instant (équivalent de ce que MacIntyre appelait en 2007 le DDC d'état). À cet égard, l'étude de MacIntyre et Legatto (2010) a permis, comme son titre l'indique, de capturer les changements rapides dans l'affect des apprenants durant une même situation de communication. D'après les résultats, le DDC de moment à moment semble moins affecté par l'anxiété que le DDC de situation ne l'est. Autrement dit, le DDC situationnel peut augmenter ou baisser sans nécessairement faire varier significativement le DDC de moment à moment. Le DDC a les propriétés d'un système dynamique (terme déjà utilisé dans S.-J. Kang, 2005) et l'on constate encore une fois l'avantage de décrire et d'étudier le DDC avec une échelle de temps même si des limites méthodologiques, comme le *fading affect bias* (qui est susceptible de donner une vision plus atténuée des difficultés de communication au fil du temps, selon MacIntyre et Legatto, 2010, p. 167), peuvent en effet altérer les résultats.

La même année, MacIntyre et Doucette (2010) observent le DDC, l'anxiété langagière et le SCCP en relation avec les trois variables de la théorie de l'action-contrôle (Kuhl, 1994): l'hésitation (incapacité à transformer les intentions en actions, soit la capacité à commencer ou non une tâche), la préoccupation (la manière dont certaines idées persistantes et intrusives empêchent d'initier un comportement ou de changer son comportement, soit la capacité à se concentrer sur la tâche) et la volatilité (la capacité à rester dans une action plaisante sans passer prématurément à une autre action, soit la capacité à poursuivre la tâche jusqu'à son accomplissement). Les résultats (obtenus grâce à l'analyse des corrélations et l'analyse des pistes causales, ou *path analysis* en anglais) confirment les liens suggérés entre les facteurs du DDC et ceux de l'action-contrôle. Toutefois, trois chemins non-significatifs sont identifiés : un premier allant de la volatilité vers le DDC à l'extérieur de la salle de classe, un autre de l'anxiété vers le DDC à l'extérieur de la salle de classe, et un dernier de la préoccupation vers l'anxiété (voir Figure 2.2, ci-après). De plus, l'analyse des données révèle que l'hésitation est associée à de forts niveaux d'anxiété langagière et à des perceptions plus basses de sa compétence communicative » (p. 7). Ceci explique selon les auteurs que dans certaines situations de communication, bien que la décision d'initier la communication en L2 ait été prise, elle ne se transforme pas forcément en action concrète. Ceci est particulièrement en lien avec la variable « hésitation », à laquelle MacIntyre et Doucette (2010) suggèrent de prêter plus attention lors de futures études. C'est ce

que feront d'ailleurs MacIntyre et Blackie (2012). À travers des analyses corrélatives, ils découvrent que l'hésitation joue un rôle significatif dans la prédiction de trois résultats non linguistiques de la communication, en l'occurrence le SCCP, l'anxiété langagière et le DDC en L2.



**Figure 2.2: Modèle final de l'interaction entre les trois variables de l'action-contrôle et l'anxiété langagière, le SCCP et le DDC (traduit de: MacIntyre et Doucette, 2010, p. 168).**

Notons au passage que les corrélations obtenues par MacIntyre et Doucette (2010) concernant les liens entre l'anxiété langagière, le SCCP et le DDC confirment les résultats de Yashima, Zenuk-Nishide et Shimizu (2004) indiquant que la confiance en soi (AC + SCCP) s'avère essentielle pour développer le DDC<sup>35</sup>. De plus, d'après M. Liu et Jackson (2008), le SCCP semble bel et bien être le facteur qui est le plus lié au DDC (plus que l'anxiété), comme l'avait suggéré Yashima et al. (2004). Notons aussi que M. Liu et Jackson (2008) confirment indirectement une corrélation entre le DDC et l'anxiété langagière, en observant que le non-DDC d'apprenants chinois d'ALE est corrélé à leur anxiété langagière et leur SCCP en anglais. L'anxiété garde donc toute sa place dans la prise en compte des variations du DDC.

<sup>35</sup> MacIntyre et Doucette (2010) reprennent notamment le cas des étudiants japonais de l'étude de Yashima et al. (2004), partis en échange linguistique en immersion aux États-Unis. Dans cette étude, certains de ces étudiants japonais, bien qu'ils semblent avoir pris la décision de communiquer en anglais avant même de partir en échange (puisque cela en était le but même), n'ont pas toujours su transformer cette volonté d'interagir en action concrète une fois arrivés aux États-Unis. MacIntyre et Doucette (2010) mettent ce constat en parallèle avec leurs résultats corrélatifs pour expliquer que de tels apprenants de L2 ont une forte hésitation (théorie de l'action-contrôle) contribuant à un faible SCCP et à leur anxiété en L2, et réduisant ainsi le DDC au point qu'ils ne sont pas prêts à initier la conversation à un moment donné.

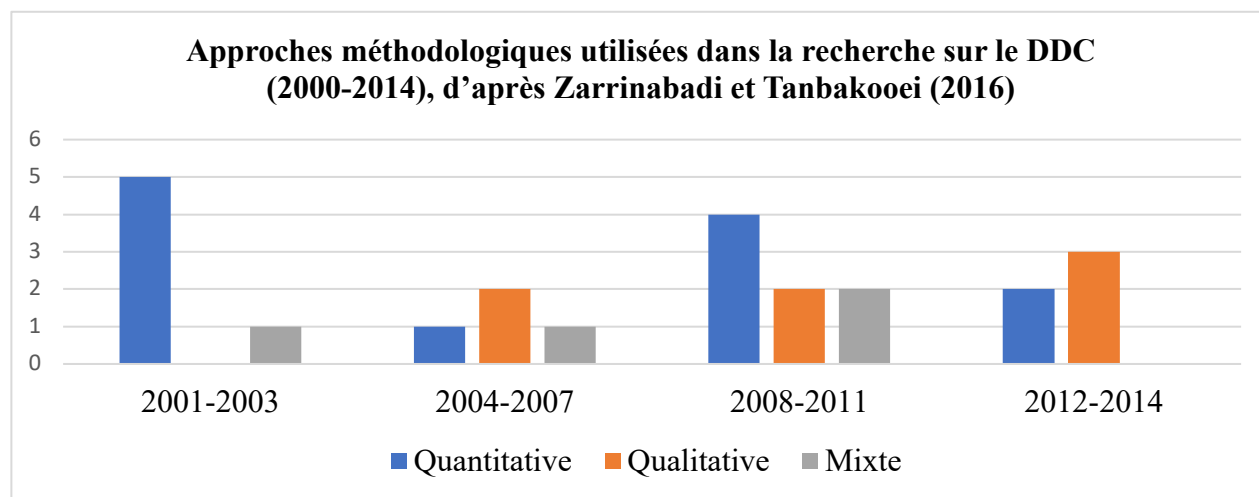
Malgré ces débats sur les antécédents du DDC en L2, ce concept a pour avantage, comme le rappelle MacIntyre (2007, p. 564), « d'offrir l'opportunité d'intégrer des approches psychologiques, linguistiques, éducationnelles et communicatives à la recherche en L2 » alors que celles-ci avaient jusqu'alors été prises séparément. Il recommande de développer la recherche sur ces moments restrictifs qui empêchent l'apprenant de L2 de s'exprimer et donc d'acquérir la langue. Une méthodologie mixte est à cet effet recommandée.

### **2.1.3 Conclusion sur la théorisation autour du concept de DDC**

Nous avons effectué un survol de la théorisation du concept du DDC, ayant émergé en L1 avant d'être repris par la recherche en acquisition des langues secondes. Nous avons vu qu'il s'agissait d'un concept multifactoriel englobant une multitude de variables (stables à travers le temps ou changeantes à travers les situations ainsi que de moment à moment) qui, combinées, encouragent ou découragent la communication en L2. Nous avons également vu qu'il existait diverses manières de classer ces variables, et avons fait le choix de les catégoriser en deux sphères : les variables individuelles et contextuelles.

Le DDC est désormais un champ d'études ayant fait l'objet d'une recherche extensive, malgré sa relative jeunesse. Toutefois, une lecture attentive des implications de certaines études empiriques sur le DDC permet d'identifier plusieurs pistes de réflexion pour de futures recherches. La première concerne le fait que très peu de recherches concernent le DDC à l'extérieur de la salle de classe. Or, selon Denies, Yashima et Janssen (2015), le DDC en salle de classe est un fort prédicteur du DDC à l'extérieur de celle-ci. Les auteurs constatent également qu'à l'extérieur de la salle de classe, le niveau d'anxiété prend le dessus sur l'*intégrativité* quant au rôle joué dans le DDC. L'anxiété devrait donc être un paramètre important à prendre en compte lors de l'élaboration de matériel didactique visant à augmenter le DDC en L2. Par ailleurs, la deuxième piste de réflexion pour les futures recherches sur le DDC porte sur la méthodologie. Ainsi, Zarrinabadi et Tanbakooei (2016) expliquent que le DDC a longtemps été étudié via une méthodologie quantitative (notamment lorsqu'il s'agissait de valider des modèles théoriques), mais que la méthodologie mixte devrait maintenant être privilégiée pour les futures études. En effet, une méthodologie mixte est plus à même de capturer les subtilités dans les variations du DDC et il convient de ne pas seulement s'appuyer sur une échelle de mesure du DDC désormais vieillissante

(Mohseni et Niknejad, 2013). La Figure 2.3 (voir ci-après) montre d'ailleurs que même si le nombre d'études mixtes n'a que peu augmenté, la recherche qualitative a progressivement supplanté la recherche quantitative au cours des récentes années.



**Figure 2.3: Approches méthodologiques utilisées dans la recherche sur le DDC (2000-2014), d'après Zarrinabadi et Tanbakooei (2016).**

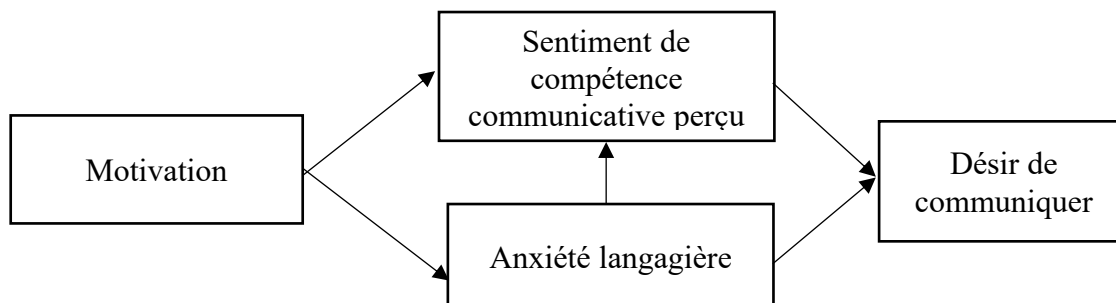
De ce fait, de nombreuses recherches ayant recours à des méthodologies variées (*focused essays*, entrevues, questionnaires, autoévaluation via logiciel, entre autres) ont été menées afin de catégoriser plus précisément les types d'antécédents du DDC et de mieux comprendre les perceptions et les affects des apprenants de L2. Nous les verrons dans la partie suivante.

## 2.2 Études empiriques récentes : analyse des variations du DDC en L2 dues à des variables propres au contexte et à l'individu

Nous l'avons vu, le DDC se base sur des facteurs externes à l'individu, mais aussi sur des facteurs qui lui sont propres (notamment les facteurs affectifs et conatifs<sup>36</sup>). D'après la littérature (Baker et MacIntyre, 2000; Clément, Baker et MacIntyre, 2003; Hashimoto, 2002; MacIntyre, Baker, Clément et Conrod, 2001; Öz, Demirezen et Pourfeiz, 2015; Peng, 2007), les trois facteurs influençant le plus fortement le DDC sont, nous l'avons vu, la motivation, l'anxiété langagière et le SCCP (voir Figure 2.4, ci-après). Toutefois, pour la motivation, des résultats contradictoires

<sup>36</sup> La fonction conative, issue de Jakobson (1960), correspond ici à l'intention de s'adresser à l'interlocuteur.

sont apparus dans la littérature concernant le fait de savoir s'il s'agit d'un antécédent direct ou indirect du DDC (Yashima, 2002). De fait, dans le cadre de notre étude, nous retiendrons principalement dans notre recension des facteurs pouvant avoir une influence sur le SCCP et l'anxiété langagière (ou anxiété à utiliser la L2).



**Figure 2.4: Relation entre motivation, sentiment de compétence, anxiété et désir de communiquer en L2 (adapté d'Öz et al., 2015).**

Par ailleurs, les facteurs influant sur le DDC en L2 ainsi que sur ces principaux antécédents sont nombreux et plusieurs classifications de ces facteurs sont apparues dans la littérature scientifique. Ainsi, Zarrinabadi et Tanbakooei (2016) proposent dans leur revue de l'état de la littérature sur le DDC en L2 une classification autour de trois pôles : les facteurs biologiques (âge, sexe), les facteurs psychologiques (motivation, anxiété, identité, entre autres) et les facteurs liés au système d'éducation et d'instruction en lien avec les variables linguistiques (niveau de maîtrise de la langue, format d'instruction comme l'immersion, attitude envers l'étranger et la L2). D'autres, comme Wen et Clément (2003), s'accordent plutôt sur quatre axes principaux pour expliquer les différences dans le DDC : le contexte social (qui inclut l'atmosphère de classe), l'orientation motivationnelle, les facteurs personnels (comme l'aversion au risque) et les perceptions affectives (peur de l'évaluation, par exemple). Par ailleurs, dans la revue de littérature de leur recherche, Öz et al. (2015) ont pour leur part recours à une liste bien plus longue de facteurs, plus ou moins génériques: l'introversion, l'estime de soi, la compétence communicative, l'AC, la diversité culturelle, les facteurs motivationnels, les facteurs affectifs et les facteurs liés à l'enseignement (p. ex. le temps d'attente de l'enseignant, la correction des erreurs, etc.). Enfin, pour donner un dernier exemple, MacIntyre (2007) parle de facteurs « individuels, sociaux, linguistiques, situationnels et d'autres facteurs » (p. 564).

Ces classifications n'ayant pas toutes le même contexte (la classification de Clément et Wen proposée en 2003, par exemple, est liée au contexte chinois), nous estimons qu'elles ne s'excluent pas entre elles. Aussi, dans le but de donner un aperçu général des facteurs influant sur le DDC et ses principaux antécédents, nous l'orienterons autour de deux sphères: le contexte et l'individu. Ceci s'appuie sur le fait que le DDC est associé à une pratique située (S.-J. Kang, 2005), telle la langue en sociolinguistique. Nous croyons donc que pour bien comprendre le DDC en L2, il faut d'une part prendre en compte l'individu (comme le rappelle Ellis (2003), le DDC fait partie des différences individuelles entre apprenants), et d'autre part l'environnement dans lequel se fait la communication (le contexte sociolinguistique étant en toile de fond, telle que vu dans la pyramide de 1998). Nous estimons qu'une classification trop pointue ne capturerait pas bien l'essence du DDC en isolant artificiellement des facteurs de différentes natures, mais souvent étudiés ensemble. Il sera donc possible que certains facteurs soient mentionnés à plusieurs reprises.

## **2.2.1 Facteurs contextuels influant sur le DDC**

Le contexte a un impact non négligeable sur l'intention d'initier la communication en L2 (S.-J. Kang, 2005). La recherche empirique a ainsi identifié plusieurs facteurs liés au contexte et pouvant influencer le DDC en L2.

### **2.2.1.1 Environnement à l'extérieur de la classe**

Il convient de noter qu'en plus du contexte de classe (notamment l'attitude des pairs et l'environnement d'apprentissage), Tannenbaum et Tahar (2008) ont identifié chez les jeunes apprenants israéliens et arabes d'autres facteurs influençant le DDC, en l'occurrence l'attitude des parents vis-à-vis de la communauté L2. Ainsi, des à priori négatifs sur la communauté de la langue cible chez les parents peuvent diminuer le DDC en L2 des jeunes apprenants. MacIntyre, Burns et Jessome (2011) identifient également l'environnement distal d'apprentissage comme ayant un fort impact sur le DDC en L2. Cet environnement comprend ici diverses variables, comme le soutien de la famille et des amis, ainsi que le niveau d'utilisation des médias en L2 à la maison. Ainsi, chez les familles encourageant l'ouverture au monde et/ou ayant des parents connaissant la L2 étudiée par les enfants, l'apprentissage de la L2 devient associé à des valeurs positives, encourageant ainsi la motivation à apprendre et en fin de compte le DDC en L2. Notons également

que concernant le soutien social (à l'extérieur de la salle de classe donc), Vatankhah et Tanbakooei (2014) constatent son impact positif sur la motivation intrinsèque et extrinsèque, menant *in fine* à l'augmentation du DDC. Ceci confirme les résultats de MacIntyre et al. (2003) et de Vatankhah et Tanbakooei (2014) qui avaient montré que l'expérience d'immersion dans la communauté de L2 augmentait la motivation et le DDC. Remarquons toutefois pour nuancer ces propos que, dans l'étude MacIntyre et al. (2011), les transcriptions des entrevues indiquent que la famille et la société peuvent aussi avoir un effet négatif sur le DDC à long terme, lorsqu'il s'agit de mauvaises expériences pour l'apprenant.

Pour faire suite à ces propos, un autre élément relatif au contexte d'éducation doit être mentionné : le cas des étudiants internationaux participant à des programmes d'études à l'étranger. En effet, dans ce genre de situation, la LE jusqu'alors perçue comme distante se rapproche d'une L2 puisque les apprenants ont désormais la possibilité de la pratiquer avec des locuteurs natifs à l'extérieur de la salle de classe. Deux études se sont spécifiquement intéressées au DDC dans le cas d'expériences d'études à l'étranger. La première étude est celle de D.-M. Kang (2014) sur les effets de cours donnés par des locuteurs natifs d'anglais (lors de programmes d'échanges internationaux d'été) sur le DDC (ainsi que sur les compétences orales et la participation en classe). Les participants sont soixante apprenants coréens d'ALE. À travers l'analyse de questionnaires quantitatifs, des observations de classe et des entrevues semi-structurées, l'auteure constate l'augmentation significative du DDC, de la compétence orale et de la participation à la suite de cours donnés par des locuteurs natifs d'anglais. Les résultats indiquent également que le DDC et la compétence orale sont influencés de manière différente selon le niveau des apprenants. Toutefois, comme cette étude s'intéresse seulement au DDC en classe, elle ne permet pas de déterminer si ces étudiants ont été confrontés à des défis de communication lors de l'utilisation de la L2 à l'extérieur des murs de la classe. La deuxième est celle de Gallagher (2012). L'auteur s'intéresse à l'impact du DDC en L2 sur les difficultés rencontrées (stress et problèmes de la vie de tous les jours) par les étudiants internationaux (en l'occurrence, des apprenants chinois d'ALE en échange dans une université britannique). Le but de l'étude était de démontrer le chevauchement du concept de DDC en L2 avec les théories du stress et de l'adaptation interculturelle (*cross-cultural adaptation*), en ayant recours à une méthodologie quantitative (analyse des corrélations entre les résultats à des tests quantitatifs de type échelle de Likert). Les résultats indiquent que le

DDC en L2 influe significativement sur l'expérience de difficultés quotidiennes en lien particulièrement avec les difficultés de communication, l'isolation sociale et les contraintes de temps et d'argent. De plus, les résultats plaident pour situer le DDC dans le cadre plus large de l'adaptation interculturelle. Cette recommandation apparaît comme valable. En effet, la recherche a démontré que la communication interculturelle, définie par Y. Y. Kim (2001) comme un processus transactionnel et symbolique ayant pour but la compréhension entre personnes de cultures différentes, nécessite une adaptation qui n'est pas sans générer du stress. Or, toujours selon Y. Y. Kim, l'adaptation interculturelle est un phénomène complexe et dynamique inhérent aux humains et passant avant tout par la communication. On voit donc bien apparaître des similarités avec le DDC, qui a une nature dynamique et située, et qui est influencé, entre autres, par l'AC (un concept proche du stress). En somme, l'étude de Gallagher (2012) met en lumière le besoin de développer le DDC à l'extérieur de la classe pour assurer une bonne adaptation lors d'un échange à l'étranger. En revanche, son but n'est pas d'analyser l'impact des défis vécus par les étudiants internationaux lors de l'utilisation de la L2 sur leur DDC.

Au vu de la recension des deux seules études s'étant à notre connaissance intéressées au DDC des étudiants internationaux, on constate un manque de recherche empirique quant aux difficultés à utiliser la L2 à l'extérieur de la salle de classe dans un tel contexte d'apprentissage, en lien avec le DDC. De plus, aucune de ces études n'a eu lieu en contexte de FLE/FLS ou dans un contexte marqué par une forte variation linguistique, comme c'est le cas dans la présente étude.

### **2.2.1.2 Environnement et le contenu de la salle de classe**

De nombreuses études se sont, elles, intéressées à l'environnement dans la classe pour expliquer les variations du DDC en L2. Ainsi, MacIntyre et al. (2011) indiquent qu'en classe, les apprenants de L2 sont sous l'influence forte de facteurs psychologiques facilitant ou inhibant le DDC. Ces facteurs découlent du contexte d'apprentissage (professeur), du mode d'instruction (correction des erreurs), mais aussi de l'environnement distal d'apprentissage (soutien de la famille et des amis et utilisation des médias en L2, mentionnés précédemment). Les auteurs font remarquer que chez le public adolescent, c'est la correction (différée) des erreurs et la compétence perçue qui sont les plus susceptibles d'affecter le DDC en L2, les deux étant positivement corrélés au DDC en L2.



Cao et Philp (2006) identifient eux la taille du groupe-classe, la familiarité avec les interlocuteurs, ainsi que la participation des interlocuteurs comme des facteurs influençant le DDC en L2 de l'apprenant. Barjesteh, Vaseghi et Neissi (2012), en contexte d'ALE iranien, viennent apporter des précisions sur le contexte de classe et le DDC : selon leurs résultats, les apprenants ont, en classe, un fort DDC lors de discussion de groupe et de rencontres (*meetings*), mais ce n'est plus le cas lorsqu'il s'agit de s'exprimer devant la classe entière ou dans des conversations interpersonnelles. Par ailleurs, comme pour le DDC en L1 (cf. J. C. McCroskey et Richmond, 1990b), les apprenants sont plus à l'aise avec des amis qu'avec d'autres étudiants qu'ils connaissent peu (une connaissance) ou pas (un inconnu).

Dans la même ligne de recherche, Cao (2014) cherche à évaluer l'interaction entre les facteurs contextuels et les facteurs individuels, ainsi que leur effet sur le DDC. En plus de confirmer que le DDC est un système situationnel dynamique (voir par exemple : MacIntyre, 2007; MacIntyre et Legatto, 2010), l'auteur conclut que le DDC de situation naît de la combinaison interdépendante de facteurs linguistiques, de l'environnement de classe et de caractéristiques individuelles. Ceci confirme indirectement les conclusions de Saint Léger et Storch (2009) qui concluent, grâce à l'analyse qualitative des entrevues de groupe qu'ils ont menées auprès d'étudiants de FLE en Australie, que la perception par les étudiants des activités orales (environnement d'apprentissage proximal) et d'eux même en tant qu'apprenant affecte leur DDC. En revanche, bien que leur confiance en eux et leur DDC (*willingness to communicate*) augmentent avec le temps, cette étude révèle que leur désir de communiquer (*desire to communicate*) entre apprenants (petits groupes) fluctue selon les affinités personnelles. Ce dernier point va dans le sens de Peng et Woodrow (2010), qui avaient constaté que l'environnement de classe prédit le DDC (mais aussi la confiance à communiquer, les croyances de l'apprenant et sa motivation). Cao (2014) note également que les effets de ces combinaisons varient selon la personne, et peuvent faire augmenter ou diminuer le DDC. Ces résultats prouvent encore à quel point le DDC est un concept dynamique et parfois difficile à cerner. Finalement, mentionnons les résultats de Cao (2013) sur les facteurs influençant le DDC situé (dans la salle de classe) et l'évolution du DDC selon le temps et le contexte. En analysant les données collectées via une méthodologie mixte (observations en classe, entretiens stimulés et journaux de bord), l'auteure conclut que le DDC de situation varie à court et à long

terme. À court, terme, d'un point de vue dynamique, « le DDC est déterminé par les influences conjointes de facteurs contextuels de classe, de facteurs individuels/personnels et de facteurs linguistiques » (p. 172). Ainsi, après avoir rappelé que le DDC varie d'une leçon à l'autre (voir Cao, 2006), à moyen terme ainsi qu'à long terme selon l'évolution de la confiance en soi de l'apprenant (Baker et MacIntyre, 2000), l'auteur précise que le DDC varie également d'une tâche à l'autre au sein d'une même leçon, confirmant les résultats de MacIntyre et Legatto (2010). Zarrinabadi (2014) constate d'ailleurs que l'attitude et les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant ont une influence notable sur le DDC des apprenants. Des éléments comme le temps d'attente de l'enseignant (pour que les étudiants répondent à l'oral), la correction des erreurs, le choix du sujet de conversation et le soutien de l'enseignant sont ainsi identifiés comme impactant le DDC, renforçant les résultats de MacIntyre et al. (2011). Plus précisément, Zarrinabadi (2014) constate, d'après l'analyse des journaux de bord rédigés par les participants à son étude, que lorsque la correction de l'erreur du professeur est faite sur le moment (immédiatement après l'erreur), cela tend à réduire le DDC à l'oral des apprenants en salle de classe. En revanche, la correction différée de l'erreur augmente le DDC en laissant à l'apprenant le temps de finir d'énoncer son message, ce qu'il perçoit positivement comme un accomplissement.

Enfin, Yashima, MacIntyre et Ikeda (2018), lorsqu'ils s'intéressent au DDC situé, concluent que dans la classe de L2, la fréquence des prises de paroles auto-initiées provient de l'interaction entre des caractéristiques permanentes (personnalité et compétence par exemple) et le contexte, notamment par rapport aux réactions des autres étudiants et des modèles de paroles-silence du groupe. Ces résultats ont été obtenus par le croisement de données quantitatives et qualitatives, comme les résultats de questionnaires quantitatifs d'autoévaluation du DDC, l'observation des tours de paroles et les commentaires de participants lors d'entrevues semi-dirigées les invitant à revenir sur leurs comportements communicatifs en classe (enregistrés sur support audio-vidéo). Le contexte d'apprentissage a donc là aussi une influence sur le DDC en L2. Ceci rejoint certains des facteurs déjà mis en lumière par Pawlak et Mystkowska-Wiertelak (2015). Les auteurs relèvent en effet le sujet, la planification du temps, la coopération et la familiarité avec l'interlocuteur, l'occasion donnée d'exprimer ses idées et la maîtrise du lexique requis comme des facteurs individuels et contextuels faisant fluctuer le DDC. Rappelons pour finir ce point que la prise en compte du DDC en classe est un élément important à prendre en compte pour favoriser la

communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe, car le DDC en classe est un prédicteur du DDC à l'extérieur de la salle de classe (MacIntyre et Doucette, 2010).

### 2.2.1.3 Limite de cette classification des facteurs contextuels

Il serait toutefois difficile de séparer entièrement les facteurs contextuels de ceux liés à l'individu. Plusieurs études mentionnées auparavant (Cao, 2014; Yashima, 2002; Yashima et al., 2018) ont en effet révélé l'interdépendance des facteurs contextuels et personnels (notons en lien avec l'affect).

Notons que du point de vue linguistique, aucune étude à notre connaissance n'a cherché à comparer le DDC en L2 d'apprenants étudiants des langues différentes. Autrement dit, il semble que le modèle du DDC en L2 est considéré comme stable d'une L2 apprise à l'autre. Ceci peut paraître étonnant, mais nous savons que le contexte social (cf. remarque sur la sociolinguistique) exerce une grande influence sur le DDC en L2. Or, comme le contexte social inclue la langue parlée par la société, on peut supposer que la prise en compte de la langue étudiée vient dans cette catégorie « contexte social ». Si l'on se rappelle ce que nous avons dit plus tôt, la vitalité ethno-linguistique de la langue peut notamment avoir une influence sur le DDC en L2<sup>37</sup> (MacIntyre et al., 1998). En revanche, aucune étude n'a pris en compte le niveau de complexité de la langue dans une recherche sur le DDC. Autrement dit, on ne sait pas à l'heure actuelle si, dans un même contexte d'apprentissage, une langue jugée plus difficile (p. ex. apprendre l'arabe vs apprendre le français, pour des étudiants lusophones habitant au Brésil) est synonyme de DDC moins élevé qu'une langue jugée plus facile. Nous pouvons seulement supposer, étant donné la recherche théorique sur le DDC, qu'une L2 plus proche de la L1 (p. ex. le français et non l'arabe, si on reprend le même exemple que précédemment) augmenterait le SCCP, ce qui *in fine* conduirait à un DDC plus fort en L2.

---

<sup>37</sup> Ceci est intéressant à prendre en considération dans le contexte de notre étude, où le français québécois minoritaire en Amérique du Nord, nous l'avons dit, fait parfois l'objet de stéréotypes ou d'aprioris négatifs.

## **2.2.2 Facteurs liés à l'individu influant sur le DDC**

Dans un but de concision, nous ne reviendrons pas ici en détail sur les facteurs psychologiques déjà longuement évoqués précédemment, comme l'anxiété et le SCCP. Nous présenterons ici les facteurs liés à l'individu de deux points de vue : ceux pouvant être associés à des différences individuelles, relativement stables, et ceux, plus variables, liés aux perceptions.

### **2.2.2.1 Facteurs associables à des différences individuelles**

Notons brièvement, pour commencer, que l'âge et le sexe influencent le DDC. En contexte canadien, MacIntyre et al. (2002, p. 543) estiment que « le sexe interagit probablement avec l'âge pour influencer les variables de la communication en L2 (anxiété langagière et SCCP) du fait de différences dans le processus développemental des garçons et les filles durant l'adolescence ». Ainsi, à l'adolescence, les filles semblent plus désireuses de parler en L2 en classe que les garçons. Par ailleurs, l'étude de Donovan et MacIntyre (2004), portant sur trois cohortes de sexe et d'âge différents (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année) conclut que chez les filles, l'AC est un prédicteur du DDC quel que soit l'âge, alors que chez les garçons, ce rôle est occupé par le SCCP (quel que soit l'âge, là encore). On voit donc des différences se dessiner selon l'âge et le sexe pour le DDC en L2.

Concernant les choix poussant les apprenants à apprendre une L2 dans le but de communiquer, Zarrinabadi et Abdi (2011) observent que parmi cinq orientations personnelles des étudiants (apprendre la langue pour : le travail, les voyages, l'amitié, la connaissance, l'école), l'école et la connaissance corréleront le plus avec le DDC (à l'intérieur et à l'extérieur de la classe) et le travail, l'amitié et les voyages sont en corrélation principalement avec le DDC à l'extérieur de la classe. De plus, de manière générale, les orientations personnelles des étudiants ont des corrélations plus fortes avec le DDC à l'extérieur de la classe, confirmant les résultats de MacIntyre et al. (1999). L'auteure explique cela par le fait que ces cinq orientations font plutôt référence à la vie privée.

### **2.2.2.2 Perceptions personnelles sur la (et sa) langue**

Au-delà des différences individuelles, les apprenants de L2 sont sujets à l'affect et aux perceptions, ce qui influence leurs attitudes envers la L2 et bien entendu leur DDC en L2.

Dans leur étude, Yashima et al. (2004) démontrent, en s'appuyant sur l'analyse des résultats à des questionnaires d'autoévaluation de type échelle de Lykert, que la posture internationale<sup>38</sup> augmente le DDC et la communication. En réalité, cette recherche regroupe les résultats de deux études sur des apprenants d'ALE (dans un cas au Japon, dans l'autre dans le cadre d'un échange linguistique aux États-Unis). De plus, la deuxième étude a permis de montrer que la fréquence de communication pendant un séjour linguistique était corrélée à la satisfaction dans les relations interpersonnelles (avec les locuteurs natifs). Par ailleurs, l'étude démontre que la posture internationale<sup>39</sup> est liée au DDC avant le départ et prédit les bonnes relations interpersonnelles avec les hôtes à l'étranger. Ghonsooly, Khajavy et Asadpour (2012) confirmeront ces résultats en contexte d'ALE iranien, en démontrant que la posture internationale et la confiance en soi prédisent le DDC, et que l'ouverture à l'expérience affecte le DDC. Bektas-Cetinkaya (2009) obtient des résultats similaires en contexte turc.

Par ailleurs, Peng (2007) étudie le lien entre la motivation et le DDC en L2 en contexte chinois (modèle théorique combinant le DDC et le modèle socioéducatif de la motivation de Gardner de 1985). Parmi les trois composantes de la motivation intégrative (à savoir : l'intégrativité, l'attitude envers la situation<sup>40</sup> d'apprentissage et la motivation d'apprendre en soi), la motivation est celle qui prédit le mieux le DDC, devant l'intégrativité. L'attitude envers la situation d'apprentissage ne jouait en revanche pas un rôle significatif.

Finalement, un autre facteur psychologique semble affecter le DDC en L2, à savoir : la perception de son propre accent en L2. En effet, Zarrinabadi et Khodarahmi (2017), identifient grâce à l'analyse de transcriptions d'entrevues plusieurs facteurs ayant un impact sur le DDC en L2 : les stigmas liés à l'accent, les perturbations liées à l'accent (*accent-based disruptiveness*) et l'aspiration à montrer (*showing off*) son accent. Il est à noter que dans les entrevues, ces trois aspects étaient mentionnés conjointement à des perceptions relevant du SCCP. En effet, les

---

<sup>38</sup> Attitude définie par les auteurs comme une ouverture au monde, mesurable notamment par l'intérêt de l'apprenant pour les affaires internationales.

<sup>39</sup> La posture internationale est définie par Yashima et al. (2004) comme un ensemble d'attitudes telles que l'intérêt personnel pour les affaires internationales, le désir de voyager à l'étranger pour les loisirs ou le travail, ou encore le fait d'être prêt (*readiness*) à interagir avec des partenaires interculturels.

<sup>40</sup> Peng rappelle que l'attitude envers la situation d'apprentissage englobe l'évaluation que l'apprenant fait de l'enseignant et du cours de L2.

apprenants expriment une tendance à la stigmatisation de leur propre accent en L2 (entraînant une baisse du DDC), notamment lorsque celui-ci génère auprès d'un autre apprenant-interlocuteur une alternance codique (*code switching*) vers la L1 commune. Enfin, de manière intéressante, les auteurs constatent le statut « hégémonique » (p. 1) de l'accent des locuteurs natifs en tant que base pour juger son propre accent L2 ainsi que celui des autres apprenants. Ainsi, il apparaît que le DDC d'un apprenant de L2 augmente si cet apprenant perçoit que son interlocuteur (apprenant également) a un accent proche de l'accent natif. Ceci laisse supposer que dans le monde réel, la perception de la langue de l'interlocuteur par l'apprenant de L2 pourrait aussi entraîner des variations dans le DDC avec cet interlocuteur (ceci a une résonance particulière dans des contextes sociolinguistiques où il existe une variété régionale de langue marquée notamment par un accent particulier avec parfois des stigmatisations liées à cet accent).

### **2.2.2.3 Limite de cette classification des variables individuelles et conclusion**

On voit donc que des facteurs très variés donnent une nature dynamique au DDC. Toutefois, comme pour les variables contextuelles, il semble difficile, sinon impossible, de séparer le ressenti de l'individu et la langue. En effet, dans leur étude, MacIntyre et al. (1999) montrent que les apprenants associent la baisse dynamique (c'est-à-dire le DDC de moment à moment) de leur DDC à une difficulté à retrouver le vocabulaire. Les perceptions de l'individu sur son niveau de maîtrise linguistique jouent donc là aussi un rôle sur le DDC.

Bien qu'il serait toujours possible de trouver de nouvelles classifications théoriques pour ces facteurs, certains auteurs comme Peng (2014) ont introduit une perspective écologique à la recherche sur le DDC du fait de l'interrelation forte de plusieurs facteurs influant sur le DDC. La perspective écologique, inspire des écosystèmes de Bronfenbrenner (1994)<sup>41</sup> permet selon Peng (2014, p. 211) de fournir un « cadre heuristique pour évaluer la cause du (et les possibles solutions au) détachement des apprenants ». De plus, en étant conscient du fait que le DDC fait partie d'un ensemble de systèmes situés, l'enseignant devrait plus facilement trouver le système ayant le plus d'effet sur la prise de parole des apprenants en classe (pour ce faire, Peng suggère de prêter

---

<sup>41</sup> Ce cadre invite, pour comprendre le développement de l'individu, à prendre en compte son microsystème (famille, école) et son macrosystème (p. ex. la culture dans laquelle il évolue). En d'autres termes, il s'agit d'analyser la situation de manière plus large en dépassant la seule prise en compte de l'individu même.

attention à trois éléments clés : le soutien de l'enseignant, la cohésion de la classe et l'orientation de la tâche à réaliser). Signalons que dans le cadre de son étude, Peng identifie six facteurs du DDC dans le microsystème. Notre classification en deux parties s'avère couvrir ces facteurs, en gardant la langue comme toile de fond dans les deux cas. Les facteurs sont : les croyances de l'apprenant, la motivation, les facteurs cognitifs, linguistiques et affectifs, et enfin l'environnement de classe.

En conclusion, nous l'avons vu, de nombreuses études empiriques se sont intéressées aux facteurs pouvant influencer le DDC en L2 et ses antécédents. Ces facteurs peuvent être classés en fonction du contexte et de l'individu, même si certains chercheurs ont appelé à adopter une perspective plus englobante. Au-delà de ces débats sur la classification des facteurs du DDC, de nombreux chercheurs plaident pour une recherche plus axée sur les implications pédagogiques (Gregersen et MacIntyre, 2013; Peng, 2014; Riasati et Noordin, 2011, Zarrinabadi et Tanbakooei, 2016). En effet, il semble légitime de vouloir tenter de convertir la masse imposante de conceptualisation et de résultats empiriques accumulée en implications pratiques pour l'apprentissage et l'enseignement des L2, d'autant plus qu'il est reconnu depuis longtemps le but de faire du DDC un objectif de l'enseignement de la L2 (MacIntyre et al., 1998). Enfin, le besoin de s'intéresser plus aux autres compétences qu'à seulement l'oral a été souligné à plusieurs reprises. En effet, il existe une lacune encore importante dans la recherche sur le DDC concernant la communication écrite, et certains auteurs suggèrent que l'on s'intéresse par exemple plus au désir d'écouter, de lire et d'écrire (Zarrinabadi et Tanbakooei, 2016). Nous allons le voir dans la sous-partie suivante.

### **2.2.3 Implications pédagogiques et didactiques**

Récemment, une série de recherches, menées en Iran, donnent des pistes de réflexion pour de bonnes pratiques pédagogiques visant à favoriser le DDC. Ainsi, Zarrinabadi, Ketabi et Abdi (2014) proposent dans leur étude de tester l'efficacité de certaines manipulations des techniques et pratiques en classe quant à l'augmentation du DDC en L2. Il ressort de ces résultats, obtenus par l'analyse d'un corpus de données à la suite de la production d'essais (*focused essays*) par des apprenants d'ALE, que des décisions raisonnées de la part de l'enseignant peuvent faciliter le DDC. Citons notamment le choix du sujet de discussion (l'apprenant doit avoir suffisamment de connaissance et d'intérêt, d'où l'intérêt pour l'enseignant de choisir des sujets qui permettront aux

apprenants d'évoquer leur expérience personnelle), les caractéristiques du groupe dans lequel la communication se déroule (les discussions en petits groupes homogènes sont à prescrire : il est préférable en effet de placer l'apprenant face à d'autres apprenants qu'il perçoit comme étant du même niveau de compétence en L2), le recours à la correction différée des erreurs<sup>42</sup> et la mise en place de certaines stratégies motivationnelles (le renforcement positif de la confiance en soi des apprenants via des gestes ou paroles d'approbation bienveillante à la suite d'une idée énoncée par un apprenant, par exemple). Ceci a bien sûr des implications pédagogiques (gestion de classe, mise en place des activités communicatives, entre autres) pour les enseignants de L2, même si l'article ne discute pas des implications du point de vue didactique.

Une recherche axée sur une approche d'enseignement plus précise est celle de Mesgarshahr et Abdollahzadeh (2014) portant sur la pertinence d'enseigner les stratégies de communication (ou compétence stratégique) au niveau débutant intermédiaire pour augmenter le DDC en classe (l'étude ayant lieu en Iran avec des apprenants d'ALE, l'impact sur le DDC à l'extérieur de la classe n'a pas été mesuré). Dans cette recherche quantitative (questionnaires du DDC auto rapporté administré avant et après l'intervention, et observation en classe), les auteurs ont testé l'impact de l'enseignement explicite de stratégies de communication sur le DDC. Ces stratégies étaient: la circonlocution (une reformulation reposant sur la négociation du sens), les formules toutes-faites (ou *formulaic sequences*, c'est-à-dire des « morceaux » (p. 58) familiers de la langue qui pourront facilement être réutilisés), les remplisseurs (ou *fillers* : ces expressions peu porteuses de sens, mais qui permettent à l'apprenant d'obtenir du temps pour réfléchir à la formulation de sa prochaine idée), la demande d'aide (demander à l'interlocuteur de reformuler ou de répéter), l'approximation (le recours à des mots sémantiquement similaire lorsqu'on ne connaît pas un terme exact) et enfin l'utilisation de mots passe-partout (*all-purpose words*, c'est-à-dire des mots pouvant être utilisés dans une variété de contexte : l'exemple de *get*, en anglais, est donné). L'analyse des résultats indique l'efficacité de l'enseignement de la compétence stratégique pour augmenter le DDC. En effet, les auteurs montrent que ce type d'enseignement diminue l'AC et augmente le SCCP. Or, ces deux facteurs sont les deux plus forts prédicteurs du DDC en L2. De plus, les auteurs

---

<sup>42</sup> À cet égard, Tavakoli et Zarrinabadi (2016) démontrent que la rétroaction corrective implicite n'a pas d'effet sur le DDC des apprenants d'ALE, alors que la rétroaction corrective explicite différée (accompagnée d'une explication explicite des règles linguistiques) augmente le DDC en L2 en augmentant la confiance en soi en L2.



remarquent que les stratégies communicatives « peuvent être psychologiquement reconfortantes » (p. 63), ce qui augmente le désir d'initier la conversation. D'ailleurs, il apparaît selon l'étude que ces stratégies motivent les apprenants puisqu'ils réalisent que même si leur niveau linguistique est encore fragile, ils maîtrisent des stratégies leur permettant de contourner leurs difficultés et d'exprimer leurs idées. Des limites sont toutefois entrevues aux bénéfices d'enseigner les stratégies de communication. Les auteurs font notamment référence à la critique formulée par Thornbury (2005) concernant le fait que le recours systématique à des stratégies de contournement, par exemple, peut nuire au développement de la compétence linguistique des apprenants, surtout ceux de niveau débutant.

Enfin, Nazari et Allahyar (2012) explorent eux le potentiel que peut offrir l'approche dite « IRF » (*initiating move* = question posée par le professeur; *response* = réponse courte et simple de l'étudiant; *feedback*, soit rétroaction). Cette approche d'enseignement, bien que très répandue, a toutefois été critiquée, comme le rappellent les auteurs, notamment car elle comporte le risque de réduire les occasions pour les étudiants d'initier des conversations (le professeur a souvent encore ce rôle) et, car elle n'encourage pas toujours la pensée indépendante (cas des questions dites convergentes, à faible niveau cognitif). Cependant, les auteurs estiment qu'il suffirait de revoir le « F » (*feedback*) pour pallier ces difficultés et favoriser la volonté des apprenants d'initier la conversation ou la discussion (autrement dit, augmenter leur DDC). Parmi les stratégies proposées à la suite de leur revue de la littérature, mentionnons la réduction du temps de parole du professeur, avec plus de temps d'attente pour la réponse (ceci va dans le sens des résultats de Zarrinabadi (2014) et de Zarrinabadi et al. (2014), le besoin d'engager les étudiants de manière égale dans les activités, le recours à des questions divergentes (à l'opposé des questions convergentes fermées ou de récitation de mémoire) et à la rétroaction différée (*delayed teacher feedback*), ou encore l'importance d'impliquer les étudiants dans leur apprentissage.

Par ailleurs, plusieurs études sur le DDC ayant des implications pédagogiques clairement énoncées ont également été menées en contexte chinois. Tout d'abord, dans leur rétrospective sur les implications pédagogiques de la recherche sur le DDC en L2, Zeng et Tan (2014), après avoir listé les principales variables influant le DDC en L2, proposent des pistes de réflexion pour l'amélioration des pratiques enseignantes (certaines générales, certaines plus spécifiques à la

culture et au contexte d'apprentissage chinois). Parmi les conseils d'ordre généraux, applicables à travers différents contextes, on peut notamment citer le rôle de l'enseignant dans le renforcement du SCCP des apprenants. Ceci implique d'aider les apprenants à atteindre des objectifs réalistes à court terme dans leur apprentissage de la L2 et leur faire remarquer leurs progrès, dans le but de développer leur confiance en eux<sup>43</sup> et donc d'augmenter le DDC. Par ailleurs, pour diminuer l'anxiété, les auteurs recommandent de privilégier en classe les activités de discussion en petits groupes plutôt qu'en classe entière, confirmant les résultats d'études précédentes (Cao et Philp, 2006; Khazaei, Zadeh et Ketabi, 2012; Zarrinabadi et al., 2014). Dans le cas de grands groupes, une solution mentionnée par Khazaei et al. (2012) pour contrebalancer les effets négatifs sur le DDC est d'avoir recours à plus d'activités et de tâches communicatives afin d'inciter les interactions entre apprenants, tel que déjà recommandé par Coleman (1989).

Dans son étude auprès d'apprenants asiatiques d'ALE, Aubrey (2011) explore les pistes pédagogiques afin de faciliter les interactions en classe et d'augmenter le DDC. D'après la revue de littérature effectuée, l'auteur suggère aux enseignants (qui, comme l'avaient déjà souligné S.-J. Kang (2005), jouent un rôle de facilitateur) de porter une attention particulière à ces variables : la cohésion du groupe (les étudiants devraient, *in fine*, avoir un haut degré de confiance entre eux et se sentir comme une « famille », p. 239), la réduction de l'anxiété de communication (une stratégie efficace est de renforcer la confiance en soi en augmentant le temps de préparation aux questions posées ou en laissant les étudiants réfléchir en groupe plutôt qu'en classe entière, afin de permettre au professeur de repérer des réponses pertinentes et inciter les étudiants à les partager ensuite avec l'ensemble du groupe), la pertinence du sujet (celle-ci peut être améliorée en cherchant à connaître les intérêts des étudiants et en leur donnant le contrôle sur les thématiques abordées, lorsque cela est possible), la promotion de l'approche communicative (l'enseignant doit en justifier les bénéfices auprès des étudiants et insister sur le besoin de participation active pour en retirer le maximum d'avantages possibles) ou encore le développement de la posture internationale (profiter de la présence d'étudiants internationaux pour augmenter l'aspect interculturel dans la classe et favoriser une prise de conscience globale via l'évocation de sujets d'actualité internationale, par exemple, sont des pistes à privilégier), une stratégie déjà suggérée

---

<sup>43</sup> On semble ici se rapprocher du sentiment d'efficacité défini par Bandura (1982) comme la croyance d'un individu en sa capacité à réaliser une tâche donnée.

par Yashima (2002). De manière intéressante, Barjesteh et al. (2012) arrivent, en contexte iranien ALE, à des recommandations pédagogiques similaires concernant la pertinence des thèmes de discussions (le besoin d'analyser les attentes thématiques des apprenants, par exemple, est rappelé) et la diminution de l'anxiété (via l'échange en petits groupes et une attitude rassurante comme le sourire et l'écoute attentive) de la part de l'enseignant). De plus, les auteurs recommandent à l'enseignant de prendre en compte le profil social des apprenants et leur compétence dans le cas de classes assez culturellement uniformes, afin de permettre de maintenir un niveau d'enthousiasme (*excitement*) et de sécurité, et ainsi ne pas diminuer le DDC.

Au-delà de toutes ces considérations d'ordre pédagogique, la recherche a, assez récemment, commencé à étudier des pistes plus didactiques afin d'augmenter le DDC. À cet égard, le domaine de la communication assistée par ordinateur a reçu une attention particulière. Une étude récente est celle de Reinders et Wattana (2014) sur l'utilisation des jeux digitaux sur le DDC d'apprenants d'ALE en Thaïlande. Dans cette recherche, les auteurs ont, avec un prétest (avant l'intervention : DDC en classe) / posttest (DDC pendant le jeu) observé l'effet du recours à la communication sous la forme de chats en ligne (dans le cadre d'un jeu en ligne) sur le DDC à l'oral. Il s'agissait d'un questionnaire du DDC autoévalué invitant les participants à évaluer leur perception de leur DDC sur une échelle de 1 (très peu désireux) à 5 (très désireux) dans une variété de tâches communicatives auxquelles ils prennent normalement part en salle de classe. L'intervention correspondait, elle, à six sessions de jeu en ligne : les trois premières visaient la communication via des chats écrits et les 3 dernières via des chats audio. Les étudiants ayant participé à l'intervention ont rapporté être plus désireux d'interagir pendant le jeu en ligne. De plus, les chercheurs ont relevé une baisse de l'anxiété et un bon niveau de SCCP pendant le jeu et moins d'hésitation à initier la communication ou même à demander de l'aide (c'est-à-dire plus de cohésion de groupe). Par ailleurs, Reinders et Wattana (2014) suggèrent plusieurs raisons expliquant l'engouement des étudiants ayant participé à l'étude pour la communication chat dans un jeu en ligne : la communication en ligne et non en face à-face est moins déroutante pour les étudiants introvertis, l'aspect jeu donne un « sens immédiat d'accomplissement » et l'aspect virtuel procure un « degré de projection » ainsi qu'un anonymat relatif encourageant l'interaction (p. 116). Ce dernier point est confirmé par la méta analyse de la recherche sur les jeux et simulations médiés par ordinateur en L2, réalisée par Peterson (2010). De plus, comme le font remarquer les auteurs,

le chat est, dans un contexte de LE, un bon moyen d'inciter à la communication lorsque des locuteurs natifs ne sont pas disponibles dans le pays d'origine. Enfin, les auteurs indiquent que le recours à la technologie du chat, encore peu utilisée dans beaucoup de classe, crée un sens d'enthousiasme (*excitement*), qui est un des trois antécédents psychologiques du DDC selon S.-J. Kang (2005).

En somme, d'autres études indiquent l'augmentation du DDC (due notamment à une diminution de l'anxiété et une augmentation du SCCP) via le recours aux chats via les jeux en ligne utilisant des formes de chats écrits (Compton, 2004; Freiermuth et Jarrell, 2006) et/ou audio-vidéo (E. Lloyd, 2012). Ces études ont d'ailleurs démontré, à travers l'analyse des réponses à des questionnaires ouverts et à des journaux de bord, que les apprenants percevaient le chat comme un « moyen agréable de communiquer » et que, par ailleurs, il semblait possible de conserver l'aspect « nouveauté » du chat à travers le temps, ce qui était également bénéfique pour le DDC (Freiermuth et Jarrell, 2006, p. 206). Toutefois, comme le souligne Compton (2004, p. 6), « le chat en ligne n'est pas un remplacement aux interactions en face à face », mais bien une méthode alternative pour encourager la prise de risque à l'oral via une préparation visuelle.

#### **2.2.4 Conclusion partielle**

En résumé, nous l'avons dit, le DDC en L2 est un concept complexe décrivant l'inclination d'un individu à entrer en communication à un moment précis et dans une situation précise en utilisant la L2 (S.-J. Kang, 2005). Le DDC est influencé par plusieurs variables, stables ou situées (contrairement au DDC en L1, qui a un caractère stable lié à la personnalité du locuteur). Rappelons que ce sont les variables situées (p. ex. désir de communiquer avec une personne spécifique ou confiance en soi de situation) qui sont les plus forts prédicteurs du DDC en L2. La recherche a permis de mettre en lumière la récurrence de deux variables principales influençant le plus fortement le DDC : l'anxiété langagière et le SCCP de l'apprenant en L2. Ces deux variables peuvent être influencées par de nombreux facteurs tels que la situation de communication ou les perceptions de l'individu. Étant donné qu'elles ne sont pas stables, elles sont susceptibles de pouvoir être influencées par des interventions didactiques.

La recherche empirique a permis de dégager plusieurs implications pédagogiques visant à favoriser le DDC des apprenants, principalement dans la salle de classe. Toutefois, on constate encore un manque de recherche quant aux implications didactiques pour la classe de L2 (création de matériel et de tâches communicatives), même si plusieurs auteurs ont souligné le besoin de faire du DDC le but ultime de l'enseignement d'une L2 (Dörnyei, 2005; MacIntyre et al., 1998).

Étant donné que la RV semble avoir le potentiel de favoriser la communication en L2 et que le recours à la communication médiée par ordinateur a le potentiel d'offrir des environnements de pratique de la communication peu anxiogène (problématique), on peut supposer qu'elle permettrait aussi d'augmenter le DDC. Cette partie exposera donc les résultats empiriques démontrant le potentiel de la RV pour favoriser la communication en L2 et par extension le DDC, grâce, notamment, à une réduction de l'anxiété et à un meilleur sentiment de compétence (deux antécédents directs du DDC).

### **2.3 Recension des études empiriques sur la réalité virtuelle en lien avec la communication en L2**

Avec le développement d'Internet et des TIC en éducation, on a vu apparaître de nouveaux outils didactiques, notamment les plateformes de jeux sociales en ligne telles que les environnements/mondes virtuels *Ever Quest 2* (Rankin et al., 2006) ou *Second Life* (Warburton, 2009). De telles plateformes ont ouvert de nouvelles possibilités en enseignement des L2. Blin (2017) utilise plus précisément le terme d'affordance<sup>44</sup> pour faire référence aux possibilités d'interaction humain-ordinateur (HCI, en anglais) en ALAO. Plusieurs études empiriques se sont ainsi intéressées aux effets de la communication assistée par ordinateur dans le cadre de tâches ou de matériel utilisant la RV sur l'apprentissage des langues. Cette partie présentera donc les avantages du recours en enseignement des langues à ces outils permettant une communication

---

<sup>44</sup> Terme initialement créé par le psychologue Gibson (1986) pour renvoyer aux possibilités d'action offertes à un animal (dont l'Homme) par son environnement. Selon l'auteur, celles-ci dépendent à la fois des caractéristiques de l'environnement et des capacités physiques d'action de l'animal. Plus tard, ce terme a été repris par la recherche en ALAO dans le cadre de l'étude d'environnements virtuels (dans lesquels il est possible de se déplacer virtuellement et d'interagir avec des objets ou d'autres utilisateurs) pour l'enseignement-apprentissage des L2.

médiée par ordinateur, voire une communication humain-ordinateur, et plus particulièrement ceux s'appuyant sur la RV.

### **2.3.1 Réalité virtuelle : un outil de simulation quasi authentique favorisant la communication**

Comme le rappellent Lin et Lan (2015) dans leur revue des études empiriques sur la RV<sup>45</sup>, le champ de l'apprentissage des langues assisté par la RV (*VRALL*, en anglais) reste l'un des moins étudiés de l'ALAO, notamment du fait de son développement assez récent. D'après cette recension, le thème le plus étudié en lien avec la RV est la communication interactive, suivi des comportements, de l'affect et des croyances, et ensuite de l'enseignement par la tâche. Notons au passage que l'étude révèle que l'approche privilégiée pour l'étude de la RV en enseignement des langues (période 2004 à 2013) est l'approche qualitative (collecte de données via questionnaires ouverts, entrevues, journaux de bord, transcriptions de chats ou encore observation), comme le montre la Figure 2.5 (voir ci-après). Le recours à la méthodologie mixte gagne ailleurs du terrain, et celle-ci devrait continuer, selon les auteurs, à jouer un rôle important dans la compréhension des phénomènes par les chercheurs de DdL, notamment grâce à la triangulation des données. Une autre méta analyse de Solak et Erdem (2015), plus synthétiques, mais portant sur 40 études dans le domaine du VRALL publiées entre 1995 et 2015, arrive à des conclusions similaires avec 50% de recherches qualitatives recensées, contre respectivement 35% et 15% pour les études quantitatives et mixtes. Toutefois, les auteurs rappellent que les études quantitatives expérimentales apparaissent de moins en moins privilégiées ou adéquates dans la recherche sur les applications de la technologie en termes d'apprentissage des langues.

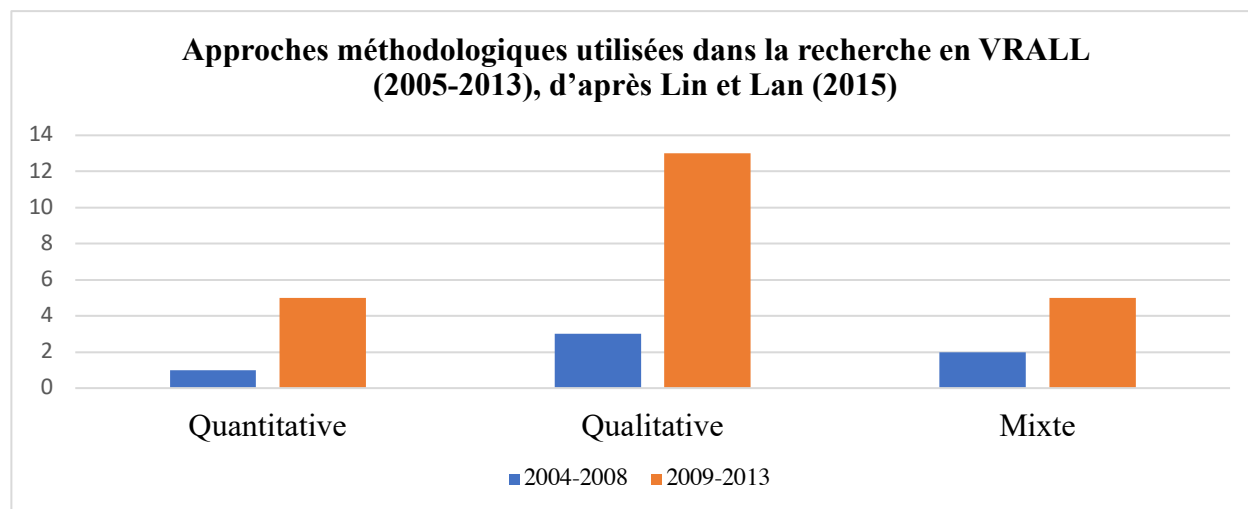
Bien qu'aucune méta analyse des études empiriques sur le VRALL n'ait à notre connaissance été publiée après 2015, Hartwick (2018) estime que les approches mixtes sont à privilégier pour les futures recherches sur l'interaction entre les apprenants et L2 et l'environnement virtuel<sup>46</sup>, ce qui rejoint la tendance observée dans la méta analyse de Lin et Lan (2015). Selon Hartwick (2018), la

---

<sup>45</sup> Mentionnons brièvement que le titre de l'étude (qui parle de *virtual reality*) fait référence ici aux plateformes sociales et aux jeux multijoueurs en ligne, qui représentent à eux seuls près de 80% des technologies utilisées dans les recherches empiriques sur la période observée : 2004 à 2013 (Lin et Lan, 2015)

<sup>46</sup> L'auteure arrive à ce constat en se basant sur une revue des approches méthodologiques utilisées au cours des dernières années pour l'étude des interactions entre apprenants dans la classe (*classroom-based interaction research*).

complémentarité des données recueillies (données statistiques sur les comportements des utilisateurs dans l’environnement virtuel, observations du comportement des utilisateurs lors de leurs interactions au sein de cet environnement, ou encore analyse de discours lors des interactions virtuelles) pourrait conduire à mieux comprendre l’influence de l’espace dans ces interactions. Quels que soient les outils de collecte de données choisis, Hartwick (2018, p. 172) indique que « la méthodologie mixte (*mixed-method design*) devrait toujours commencer avec une compréhension théorique spécifique de l’apprentissage des langues et de l’apprentissage en général ». Dans la même veine, la revue des exemples d’applications récentes de la RV en DdL, réalisée par Kaplan-Rakowski et Gruber (2019), révèle un recours exclusif à des approches de recherche mixtes (échelles de Likert doublées d’entrevues, de sondages contenant des questions ouvertes ou encore de journaux réflexifs) s’intéressant aux perceptions des apprenants (Kaplan-Rakowski et Wojdyski, 2018; Xie, Chen, Ryder, 2019) et des enseignants (Cooper, Park, Nasr, Thong et Johnson, 2019; Ozkan, 2017). Les études récentes sur la performance des apprenants en VRALL peuvent quant à elles faire appel à l’approche quantitative (Legault et al., 2019) ou mixte (Dolgunsöz, Yildirim et Yildirim, 2018)<sup>47</sup>.



**Figure 2.5: Approches méthodologiques utilisées dans la recherche VRALL, d’après la méta-analyse de Lin et Lan (2015).**

<sup>47</sup> En plus d’évaluer quantitativement la performance écrite des apprenants, Dolgunsöz, Yildirim et Yildirim (2018) conduisent également des entrevues de groupe lors desquelles les participants sont invités à décrire et partager leur expérience d’apprentissage.

Par ailleurs, malgré le manque de recherche sur la RV360<sup>48</sup>, il convient de noter que de manière plus large, les jeux et simulations médiés par ordinateur (utilisés notamment dans les mondes virtuels) ont reçu un appui théorique fort. Ainsi, à travers sa recension portant sur la période de 2001 à 2008, Peterson (2010) fait d'emblée remarquer que bien qu'elles ne soient pas parfaites, les simulations assistées par ordinateur « présentent des opportunités de valeur (*valuable*) pour l'apprentissage des langues » (p. 1). L'auteur entrevoit deux principaux appuis théoriques pour justifier le recours aux jeux et aux simulations assistés par ordinateur en classe de L2. D'un côté, d'un point de vue psycholinguistique, le fait que ces jeux et simulations fournissent une interaction centrée sur l'apprenant augmente l'engagement et peut réduire l'anxiété. D'un autre côté, d'un point de vue socioculturel, les études analysées par Peterson (2010) ont montré que ces tâches collaboratives médiées par ordinateur s'avèrent avoir un effet positif sur le développement des relations sociales entre apprenants. Nous pouvons en déduire que la cohésion du groupe classe s'en trouve renforcée, avec tous les effets positifs que cela peut avoir, comme la diminution de l'anxiété lors des interactions subséquentes dans le monde réel (en classe, notamment) et l'augmentation du sentiment de compétence, et donc ainsi du DDC. Ceci implique que ces jeux et simulations favorisent les interactions en préparant les apprenants à communiquer dans le monde réel. Il est donc possible de conclure que ces outils permettent de reprendre et pousser plus loin les avantages de la simulation et de l'authenticité du matériel didactique, en ayant théoriquement le potentiel de développer le DDC.

Étant donné le fait que la recherche sur la RV360 est encore en phase exploratoire, et que cette technologie partage de nombreuses caractéristiques avec les mondes virtuels (simulation, quasi authenticité, sentiment immersif), nous avons décidé d'évoquer de manière combinée leurs avantages en acquisition de la L2 (en lien avec le DDC). Toutefois, nous ne manquerons pas d'évoquer les aspects spécifiques à la RV360 lorsque cela sera pertinent. Par ailleurs, à la suite de notre revue de littérature sur le DDC, nous estimons que les axes psycholinguistique et socioculturel, proposés par Peterson (2010) constituent un bon cadre pour la synthèse des avantages du recours à la RV en classe de L2, puisque cette classification prend à la fois en compte l'individu (avantages psychoaffectifs) et le contexte (avantages socioculturels).

---

<sup>48</sup> Les méta analyses mentionnées précédemment portant, nous l'avons dit, sur la réalité virtuelle au sens large.



### 2.3.2 Avantages des mondes virtuels du point de vue psycholinguistique

Dans son ouvrage généraliste sur la psychologie et les jeux (et notamment les simulations) via ordinateurs, Baek (2013) constate que les jeux impliquant la RV peuvent avoir des bénéfices psychologiques (et par extension médicaux) sur la personne y prenant part. Tous ces avantages thérapeutiques du recours à la RV peuvent être regroupés sous le terme de « cyberthérapie<sup>49</sup> ». L'exemple cité par Baek est celui de *Virtual Iraq*, un jeu permettant aux utilisateurs souffrant de stress post-traumatique de s'immerger à nouveau dans l'environnement ayant causé ces troubles dans le cadre d'une thérapie. Même s'il s'agit de deux situations éloignées, on peut entrevoir l'utilité de la RV pour proposer des simulations d'interaction quasi authentiques dans le but (entre autres) de redonner confiance à des apprenants de langues ayant vécu des expériences déplaisantes lorsqu'ils ont essayé d'utiliser la L2 dans le monde réel (p. ex. difficultés de compréhension ayant causé du stress ou de la frustration). Un autre exemple donné est celui du jeu/simulation *Fear Not*, utilisant un dispositif de RV360 réaliste (reproduisant les mouvements et les interactions dans le monde réel) pour permettre aux enfants victimes d'intimidation de développer des stratégies d'auto défense. On peut là également dresser un parallèle avec un des avantages du recours à la communication assistée par ordinateur en L2, à savoir, la diminution de l'anxiété chez l'utilisateur/apprenant (et bien entendu, là encore, la préparation à l'interaction dans le monde réel). Notons que l'étude de Hammick et Lee (2014) est arrivée à des conclusions similaires concernant le traitement de l'anxiété.

Les didacticiens de L2 n'ont d'ailleurs pas tardé à constater le fort potentiel de la RV pour influencer les variables psychologiques et psycholinguistiques des apprenants. Ainsi, même si l'étude de E. Lloyd (2012) ne porte pas directement sur la RV, elle a étudié un des outils employés dans les mondes virtuels; à savoir, les chats en ligne. L'analyse et la triangulation des résultats qualitatifs (tests de personnalité, transcriptions d'entrevues de groupe faisant un retour sur l'expérience d'apprentissage et observation de l'utilisation de la plateforme virtuelle) révèle que le recours à une plateforme de style réseau social en ligne (ici, livemocha.com) pour des échanges écrits et oraux, synchrones ou asynchrones, conduit à une diminution de l'anxiété chez les apprenants de L2, ajoutant d'ailleurs que ceci a le potentiel de favoriser leur désir de communiquer.

---

<sup>49</sup> Voir : Riva, G., Botella, C., Legeron, P., & Optale, G. (2004).

Cette hypothèse semble se confirmer au vu d'autres études empiriques récentes. Celles-ci démontrent que la communication en ligne (chats) fournit un environnement plus confortable pour les apprenants (Freiermuth et Jarell, 2006), diminue l'anxiété et augmente le SCCP (Reinders et Wattana, 2014; Compton, 2004), favorisant ainsi le désir de communiquer et par extension la compétence communicative.

Par ailleurs, suite à la récupération des plateformes de jeux sociales en ligne par les didacticiens de L2, de nombreuses études se sont intéressées aux plateformes en ligne (mondes virtuels) telles que *Ever Quest 2* (Rankin et al., 2006), *Second Life* (Grant, Huang et Pasfield-Neofitou, 2013; Warburton, 2009; Wehner, Gump et Downey, 2011) ou encore *ActiveWorlds* (Omale, Hung, Luetkehans et Cooke-Plagwitz, 2009). On peut citer à titre d'exemple l'étude de Grant et al. (2013) qui indique que la communication dans des mondes virtuels en 3D diminue le niveau d'anxiété langagière (mesuré avec un questionnaire de type échelle de Likert invitant les participants à autoévaluer leur niveau d'anxiété à utiliser la LE) en comparaison à un enseignement avec une pratique de la communication plus traditionnelle. De plus, les auteurs ne constatent pas un niveau significatif d'anxiété lié à la prise en main de la technologie virtuelle (établi à travers l'analyse d'un sondage avec des échelles de Likert, rempli par les participants après leur expérience virtuelle). De même, dans leur revue de littérature sur l'apprentissage des langues dans les environnements 3D, Rankin et al. (2006) concluent également que « les apprenants de L2 interagissent plus dans des salles de chat virtuelles et les discussions en ligne (comparé à une classe où les interactions se font en face à face), suggérant que les environnements virtuels créent « des environnements d'apprentissage non menaçants » (p. 2). En effet, comme le fait remarquer Salder (2017), le recours à un avatar agit tel un « masque » (p. 197) permettant à l'apprenant de ne pas être aussi directement impliqué émotionnellement dans l'échange qu'il le serait dans un échange en personne. Toutefois, Omale et al. (2009) constatent lors d'entrevues de groupe réalisées auprès d'apprenants de L2 ayant communiqué via le chat écrit que les environnements 3D renforçaient la présence sociale (perçue), définie par Garrison, Anderson et Archehe (2001) comme la capacité des apprenants à se projeter socialement et émotionnellement dans l'environnement (ici, la communauté virtuelle d'apprentissage) en tant que « vraie » personne. Ceci tend à prouver que les environnements virtuels peuvent créer un sentiment de présence fort permettant à l'apprenant de faire le pont entre son apprentissage virtuel et sa vie personnelle. Finalement, de manière

intéressante, Sadler (2017) fait remarquer que l'étude de Grant et al. (2013) a révélé que l'anxiété liée à l'aspect technique de la plateforme n'avait en réalité que peu d'effet sur les apprenants/utilisateurs. Certaines des explications avancées pour expliquer cela incluent le fait que l'interaction par chat écrit en L2 laisse plus de temps à l'apprenant pour formuler plus tranquillement ses propos (Childress et Braswell, 2006) et que l'aspect ludique perçu durant les activités virtuelles rend les activités plus engageantes (Zheng, Young, Brewer et Wagner, 2009).

De plus, comme le résume Gonzalez-Lloret (2016), le recours aux TIC, et notamment aux mondes virtuels et jeux collaboratifs en ligne (et aux *webquests*) est motivé par la théorisation sur l'enseignement par la tâche et permet de « minimiser la peur de l'échec, la gêne [*embarrassment*], ou le fait de perdre la face » (p. 237). Par ailleurs, selon l'auteure, ces TIC augmentent la motivation à prendre des risques tout en négociant le sens, en exposant l'apprenant à d'autres cultures (p. ex. via la télécollaboration) et en lui fournissant un environnement d'apprentissage authentique. Encore une fois, on reconnaît dans ces éléments des préceptes de l'approche communicative et actionnelle. Les avantages mentionnés par Gonzalez-Lloret (2016) sont appuyés par des recherches ayant démontré que les environnements virtuels, lorsqu'utilisés pour la réalisation de tâches, sont perçus par les apprenants comme stimulants et motivants (Canto, de Graff et Jauregi, 2014), car ils permettent une « simulation de tâches de la vie réelle » (Deutschmann et Panichi, 2009, p. 34) : là encore, on constate qu'ils sont des outils permettant d'atteindre les objectifs de la perspective actionnelle.

Quant à la RV360, celle-ci avait été déjà envisagée dans les années 90 pour l'apprentissage des langues. Mais le manque de succès de cette technologie auprès du grand public avait alors plongé la RV360 en éducation dans l'oubli. Toutefois, quelques études empiriques ont eu lieu à cette époque. Ainsi, Rose et Billinghamurst (1995) ont montré le potentiel de la RV360 (dans ce cas : *hard VR*<sup>50</sup>) pour apprendre une langue (ici, le japonais). Les avantages identifiés sont la diminution du stress et l'augmentation de la motivation chez l'apprenant. Ceci rejoint les conclusions concernant les mondes virtuels. De plus, les auteurs révèlent que le sentiment d'immersion fort est vu positivement par les apprenants et concluent que la RV360 a un fort potentiel en éducation des langues.

---

<sup>50</sup> Cette vidéo donne une idée du potentiel encore naissant de la plateforme utilisée pour l'étude : <https://www.youtube.com/watch?v=oPu0Hn4Sjgs>

On voit donc que la RV sous ses différentes formes (incluant la RV360) présente un fort potentiel pour développer le DDC en L2, puisqu'elle permet de diminuer l'anxiété langagière tout en augmentant la motivation, deux antécédents (dont un direct) du DDC.

### **2.3.3 Avantages des mondes virtuels du point de vue socioculturel**

Nous venons de voir que le recours à la RV permettait aux apprenants de L2 d'évoluer dans un environnement moins stressant qu'une simulation ou un jeu de rôle physique en salle de classe, et que cela avait des effets positifs sur des facteurs psycholinguistiques, comme l'augmentation de la motivation et la diminution de l'anxiété. Ceci a bien entendu des conséquences positives sur le développement de la compétence communicative. Toutefois, il ne faut pas oublier qu'une langue est aussi une culture, et que la perspective actionnelle recommande également le développement de la compétence interculturelle en parallèle à la compétence communicative. Or, un autre aspect non négligeable de la RV est qu'elles permettent une forte immersion dans la culture de la langue cible (Shih, 2015; Zohrab, 1996). Ainsi, la RV pousse là aussi plus loin les avantages du recours à la simulation et à l'authenticité dans le cadre de l'approche actionnelle, en fournissant des éléments de la culture avec un grand C, mais aussi des éléments interculturels, comme nous allons le voir. Dans la même veine, des outils comme ThingLink 360 (Figure 1.2) permettent maintenant à l'apprenant-utilisateur de se déplacer à travers des images 360 tirées du monde réel (Scrivner, Madewell, Buckley et Perez, 2019).

Tout d'abord, Donaldson et Kötter (1999) font remarquer la RV permet de « téléporter » (titre de l'étude) la classe dans la culture cible. Dans leur étude, portant sur l'apprentissage en tandem lors de l'échange anglais-allemand via une plateforme en ligne, les auteurs constatent l'émergence d'échanges interculturels intéressants lors des activités d'échange en ligne entre les deux groupes linguistiques constitués par les apprenants. Par exemple, certains échanges en ligne amènent les apprenants à demander à leur partenaire étranger des traductions, ce qui constitue une occasion de réfléchir à la manière de dire les choses dans une autre langue et donc une autre culture (langue parlée vs écrite et langage des adolescents vs langage des adultes, par exemple). Les auteurs ont observé en analysant les corpus de chat en ligne que les discussions pouvaient aussi s'orienter autour des stéréotypes et des clichés liés à la culture de la langue cible. Le fait que de vrais locuteurs natifs puissent répondre à ces clichés lors d'échanges synchrones devenait alors un gage

d'apprentissage interculturel efficace. En somme, le recours aux mondes virtuels permet de mettre en relation des étudiants distants géographiquement et ont permis le développement de la compétence interculturelle. Ceci n'est pas sans rappeler les objectifs déjà visés par la télécollaboration et les échanges virtuels (O'Dowd, 2018)<sup>51</sup>, tels que le projet d'échange linguistique en ligne *Cultura*, entre Français et Américains. Furstenberg (2001) constate en effet que ce projet a lui aussi été l'occasion d'une réflexion chez les apprenants sur la manière dont la culture peut influencer le choix des mots et créer des différences dans la manière d'interpréter les phrases. Remarquons pour conclure ce point que les mêmes effets positifs du point de vue de l'interculturel sont observables lors de la télécollaboration et d'échanges virtuels entre étudiants de différentes cultures dans le cadre de la réalisation de tâches menant à la production d'objets dans un environnement virtuel (Campbell, 2003), puisque les échanges écrits en ligne entourant la tâche mettent à jour des différences de perceptions culturelles, qu'il est par la suite possible de ré exploiter à des fins d'apprentissage interculturel à travers l'analyse des conversations en ligne.

De même, les mondes virtuels permettent la négociation de sens et favorisent l'interaction virtuelle entre apprenants (via le chat ou la visioconférence). Or, comme le fait remarquer Sykes (2017), la télécollaboration (dans le sens ici d'échanges interculturels médiés par ordinateur) permet une acquisition efficace des pragmatiques interlangues (*interlanguage pragmatics*), autrement dit des comportements communicatifs à adopter selon la culture de l'interlocuteur. De plus, l'auteure mentionne l'avantage pour l'apprenant d'être exposé à des discours authentiques (une chose plus difficile à réaliser dans un contexte d'enseignement traditionnel si la distance physique entre les interlocuteurs de cultures différentes est grande). On voit donc des avantages évidents se dessiner concernant l'acquisition de la compétence interculturelle, et il apparaît là encore que les mondes virtuels sont en ligne avec les principes de l'approche actionnelle.

Remarquons pour conclure qu'à l'heure actuelle, une seule étude récente à notre connaissance s'est intéressée à l'apprentissage des langues dans un environnement RV360. Ainsi, dans son étude, Shih (2015) a analysé l'impact de l'immersion dans un environnement RV360 sur l'apprentissage

---

<sup>51</sup> O'Dowd (2018, p. 1) décrit la télécollaboration et l'échange virtuel comme le fait, pour des groupes d'apprenants, de prendre part à des interactions interculturelles en ligne et des projets de collaboration avec d'autres apprenants issus d'autres contextes (p. ex. géographiques).

de la culture cible sur des apprenants d’ALE à Taïwan (en revanche, même si les apprenants pouvaient communiquer entre eux via audio, l’interaction ne faisait pas partie des variables observées). Grâce à une interface en ligne, les étudiants faisaient une promenade virtuelle dans Londres grâce à des images capturées avec Google Street View (voir Figure 2.6, ci-après). Ils étaient guidés par la voix de l’instructeur et pouvaient communiquer entre eux via l’audio ou via des boîtes de textes. À travers des tests de connaissances théoriques, l’auteure a constaté une amélioration des connaissances culturelles. De plus, le volet qualitatif de la recherche a mis en lumière une augmentation de la motivation des apprenants, qui rappelle celle mentionnée auparavant concernant le matériel didactique authentique.



**Figure 2.6: Visite virtuelle de Londres, utilisée à des fins d’enseignement de la L2 (dans Shih, 2015, p.408).**

Enfin, il est bon de faire remarquer que le recours à une intelligence artificielle (plutôt qu’à des interlocuteurs humains) dans les mondes virtuels devient de plus en plus une possibilité. Ainsi, un des projets les plus atypiques impliquant l’intelligence artificielle est certainement la simulation créée par l’armée américaine, qui a développé un logiciel de simulation (via un monde virtuel) afin d’enseigner la langue tactique et la culture de la langue cible en plaçant les utilisateurs dans des simulations virtuelles réalistes de zone de conflit. Les interactions se font alors de manière indirecte entre l’avatar représentant l’apprenant et ceux (contrôlés par des intelligences artificielles) représentant des locuteurs de la langue cible, et qui réagissent en fonction du discours de l’utilisateur. L’étude de cette simulation virtuelle par Johnson et Valente (2008) a permis d’établir un lien entre la simulation effectuée par les apprenants (ici, des militaires) et l’amélioration de leurs compétences communicative et culturelle en milieu étranger via une

meilleure maîtrise des protocoles de conversations avec des locuteurs de culture différente (en l'occurrence, iraquienne). N. Wang et Johnson (2008) remarquent également que le recours à cette simulation mène au développement d'un « effet politesse » (titre de l'étude) chez les participants, susceptibles d'influencer positivement leurs compétences interculturelles sur le terrain avec des locuteurs de la culture cible. D'autres systèmes de simulation plus ou moins similaires ont été étudiés et sont en ligne directe avec ces conclusions quant à l'interculturel et la culture cible (Lane et Ogan, 2009). Il semble donc que ces simulations réalistes soient capables d'aider à l'acquisition non seulement de la compétence linguistique, mais aussi de la compétence interculturelle.

En résumé, O'Brien et Levy (2008) indiquent que la RV permet de développer la connaissance (*awareness*) de la culture cible :

Contrairement à d'autres formes de multimédias pouvant être utilisées dans la classe de langue, la RV permet aux étudiants d'expérimenter physiquement la culture. Ils sont capables d'entendre les sons, d'être confrontés à la langue en utilisation [*language in use*], d'explorer l'environnement, et d'interagir avec la culture d'une manière qui n'est pas possible à travers d'autres médias. (O'Brien et Levy, 2008, p. 7)

Bien entendu, la RV ne peut pas enseigner la culture formellement comme le ferait un enseignant. Toutefois, Jung (2002) indique qu'elle peut créer des expériences qui aident les étudiants à mieux comprendre les lieux, les personnes et la langue. De plus, nous croyons que l'aspect immersif de la RV360 peut permettre d'enseigner la culture avec un grand C de manière relativement efficace, en plaçant l'apprenant face à des contenus authentiques (vidéos 360 filmées dans des lieux réels).

### **2.3.4 Conclusion sur les avantages du recours à la réalité virtuelle pour favoriser le DDC en L2**

Le recours à la RV présente de nombreux avantages. Tout d'abord, cette technologie fournit des environnements moins susceptibles de générer de l'anxiété, en comparaison à la classe traditionnelle. De plus, sa nature immersive et réaliste est un gage de simulation authentique augmentant la motivation des apprenants de langues qui y interagissent avec plus de facilité. Cette augmentation de l'interaction, qui peut se faire de manière synchrone (ou asynchrone) avec des personnes d'autres cultures, contribue au développement de la compétence culturelle et interculturelle, tout en augmentant le SCCP (Compton, 2004; Reinders et Wattana, 2014). Bien

entendu, ces avantages socioculturels et psycholinguistiques ne sont pas isolés les uns des autres. En effet, l'étude de Canto, Jauregi et Van den Bergh (2013) sur le projet *Niflar*, qui consistait en une interaction interculturelle via vidéocommunication via le monde virtuel *Second Life*, a montré des retombées positives à la fois sur le plan linguistique, culturel, interpersonnel et motivationnel. Par ailleurs, bien que nous n'ayons pas insisté sur ce point, il est incontournable de mentionner le fait qu'un des principaux avantages de la RV est qu'elle permet de placer l'apprenant dans des situations et des lieux autrement inaccessibles, car géographiquement ou temporellement éloignés (Piovesan, Passerino et Pereira, 2012). Ceci est particulièrement intéressant pour les étudiants de L2, mais encore plus dans le cas de LE (Schwienhorst, 2002).

En ce qui concerne la méthodologie utilisée dans la recherche en lien avec le DDC et la RV, notre recension indique qu'après des débuts axés sur des méthodes quantitatives, la recherche dans ces domaines tend vers plus de qualitatif. Afin d'offrir une synthèse de ces choix méthodologiques au lecteur, le Tableau 2.1 (voir ci-après) présente les principales échelles de mesure quantitative utilisées pour mesurer l'anxiété langagière, du SCCP du DDC en lien avec la conceptualisation sur le DDC, ainsi que les outils de collecte de données qualitatives en lien avec ces mêmes points, que ce soit en contexte montréalais bilingue ou en lien avec la recherche en RV.



**Tableau 2.1: Synthèse des échelles de mesure quantitative et des outils de collecte de données quantitatives utilisés dans la recherche sur le DDC et ses antécédents, en contexte montréalais bilingue ou en lien avec la recherche sur la RV.**

Échelles de mesure quantitatives utilisées dans l'étude portant sur la conceptualisation du DDC en L2 en lien avec ses deux antécédents directs : l'anxiété langagière et le SCCP			
	Information sur l'échelle	Étude(s) y ayant eu recours	Objectif de l'(des) étude(s) en L2
<b>Anxiété langagière</b>			
<i>French use anxiety scale</i> Échelle issue de la combinaison des travaux de Gardner (1985) et Gardner et MacIntyre (1988) sur <i>French use anxiety scale</i> et <i>French class anxiety scale</i>	Questionnaire de 19 items présentant des situations dans lesquelles le participant peut avoir de l'anxiété à utiliser la L2. L'apprenant doit évaluer sur une échelle de 1 (« agree ») à 6 (« disagree ») le degré auquel ces situations potentiellement anxiogènes s'appliquent à lui.	MacIntyre et al. (1997)	Examiner le SCCP en L2 comme une fonction de la compétence communicative réelle et de l'anxiété langagière.
<i>Communication Anxiety in English</i> (MacIntyre et Clément, 1996)  aussi appelée:  <i>Communication Apprehension and Language Anxiety</i> (J. C. McCroskey et Richmond, 1987)	Questionnaire de 12 items ayant trait à l'appréhension de communication ou l'anxiété en anglais L1. Le participant indique le pourcentage de fois où il se sentirait nerveux dans la situation de communication décrite et selon le type d'interlocuteur de 0 (« I would never feel nervous ») à 100 (« I would always feel nervous »).	Yashima (2002)  Hashimoto (2002)  MacIntyre et al. (2002)	Déterminer les relations existant entre les variables liées à l'apprentissage de la L2 (p. ex. la posture internationale) et ceux liés à la communication en L2 (p. ex. le SCCP, l'anxiété langagière et le DDC) en contexte japonais d'apprentissage de l'ALE.  Examiner les variables affectives (p. ex. la motivation, le SCCP, l'anxiété et le DDC) pouvant prédire l'utilisation rapportée de la L2 en classe, en contexte d'apprentissage de l'ALE.  Observer l'effet de la L1, du sexe et du niveau d'éducation sur le DDC en L2.
<i>Language anxiety scale</i> (MacIntyre et Charos, 1996)	Questionnaire de 20 items combinant des situations d'autoévaluation sur l'anxiété langagière en classe en anglais L2 et sur l'anxiété liée à l'utilisation de l'anglais L2 de manière générale.	Hashimoto (2002)  MacIntyre et Charos (1996)	Examiner les variables affectives (p. ex. la motivation, le SCCP, l'anxiété et le DDC) pouvant prédire l'utilisation rapportée de la L2 en classe, en contexte d'apprentissage de l'ALE.  Déterminer dans quelle mesure les variables affectives (p. ex. la motivation, l'anxiété langagière et le SCCP) peuvent prédire l'apprentissage et la communication en L2.

<b>SCCP</b>			
<i>Perceived Communication Competence Scale</i> (J. C. McCroskey et McCroskey, 1988)	Questionnaire d'autoévaluation de la compétence communicative. Les participants indiquent leur compétence perçue dans diverses situations de communication, de 0 (« completely incompetent ») à 100 (« completely competent »).	Macintyre et Charos (1996)  Yashima (2002)	Déterminer dans quelle mesure les variables affectives (p. ex. la motivation, l'anxiété langagière et le SCCP) peuvent prédire l'apprentissage et la communication en L2.  Déterminer les relations existant entre les variables liées à l'apprentissage de la L2 (p. ex. la posture internationale) et ceux liés à la communication en L2 (p. ex. le SCCP, l'anxiété langagière et le DDC) en contexte japonais d'apprentissage de l'ALE).
<i>can-do test</i> (Clark (1981)	Test psychométrique a été où le répondant évalue sa capacité à réaliser des tâches de communication dans la vraie vie, de 1 (« strongly agree ») à 6 (« strongly disagree »).	MacIntyre et al. (1997)	Examiner le SCCP en L2 comme une fonction du la compétence communicative réelle et de l'anxiété langagière.
<b>DDC</b>			
<i>Willingness to communicate scale in English</i> (J. C. McCroskey, 1992)	Questionnaire de 20 items portant sur quatre contextes de communication (parler en public, parler lors d'une rencontre en grand groupe, parler en petit groupe et parler en dyade) et sur trois types d'interlocuteurs (un inconnu, une connaissance ou un ami).  Le participant indique le pourcentage de fois où il choisirait de communiquer dans chaque type de situation (0-100%).	Hasimoto (2002)  Yashima (2002)  Macintyre et Charos (1996)	Examiner les variables affectives (p. ex. la motivation, le SCCP, l'anxiété et le DDC) pouvant prédire l'utilisation rapportée de la L2 en classe, en contexte d'apprentissage de l'ALE.  Déterminer les relations existant entre les variables liées à l'apprentissage de la L2 (p. ex. la posture internationale) et ceux liés à la communication en L2 (p. ex. le SCCP, l'anxiété langagière et le DDC) en contexte japonais d'apprentissage de l'ALE).  Déterminer dans quelle mesure les variables affectives (p. ex. la motivation, l'anxiété langagière et le SCCP) peuvent prédire l'apprentissage et la communication en L2.
<i>Willingness to communicate outside of the classroom</i>	Questionnaire de 27 items présentant des situations de situations en L2 à l'extérieur de la salle de classe et portant sur les quatre compétences de production et compréhension (orales et écrites).  Le participant évalue de 1 à 6 la fréquence à laquelle il serait prêt à communiquer en 2 dans la situation donnée, de 1 (« very unlikely ») à 6 (« very likely »).	MacIntyre et al. (2001)	Évaluer les liens existants entre DDC, soutien social et orientation d'apprentissage chez les apprenants de FLS (contexte canadien).

<b>Outils de collecte de données qualitatives utilisés dans l'étude du DDC et/ou de ses deux antécédents directs</b>			
	Information sur l'outil	Étude(s) y ayant eu recours	Objectif de l'(des) étude(s) en L2
<b>Anxiété langagière</b>			
Basée sur une approche non statique à la collecte de données (Lamarre, 2013): Entrevues, cartes d'utilisation de la langue ( <i>language maps</i> ); enregistrements <i>in situ</i> , journaux de bord, entrevue en marchant ( <i>walking interviews</i> ) et groupes de discussion	Questions portant sur l'utilisation géographique de la langue (en dehors de la salle de classe), sur l'expérience d'anxiété langagière et ses conséquences ainsi que sur la perception du contexte d'apprentissage (montréalais, ici).	Godfrey-Smith (2017)	Exploration de la dimension sociale de l'anxiété langagière en FLS en contexte bilingue (études de cas).
Groupes de discussion (dans la L1 des apprenants)	Questions portant sur le fait d'être à l'aise ( <i>comfortability</i> ) ou non lors d'une tâche collaborative en ligne vs en personne.	Freiermuth et Jarrell (2006)	Comparer la perception d'un environnement virtuel à un environnement en face à face lors de la résolution d'une tâche collaborative, en termes d'anxiété (en lien avec le DDC).
<b>SCCP</b>			
Groupes de discussion	Partage d'expérience et de bonnes pratiques entre apprenants en lien avec la plateforme virtuelle utilisée (discussion sur les stratégies d'apprentissage, sur la plateforme virtuelle ou encore sur les difficultés techniques).	E. Lloyd (2012)	Examiner le type et la fréquence des interactions en ligne pour déterminer si les chats en ligne ont une influence sur le niveau de SCCP (en lien avec le DDC).
Journaux de bord d'apprenants (O'Malley et Chamot, 1990; Nunan, 1992)	Questions portant sur la perception des apprenants quant à leur performance lors de la tâche écrite en ligne.	Compton (2004)	Observer l'évolution de la confiance en soi en L2 à l'oral en classe à la suite de l'échange synchrone via le chat écrit en ligne.
<b>DDC</b>			
Groupes de discussion (dans la L1 des apprenants)	Partage d'expérience et de bonnes pratiques entre apprenants en lien avec la plateforme virtuelle utilisée (discussion sur les stratégies d'apprentissage, sur la plateforme virtuelle ou encore sur les difficultés techniques).	E. Lloyd (2012)	Examiner le type et la fréquence des interactions en ligne pour déterminer si les chats en ligne permettent de favoriser le DDC.
	Retour sur la réalisation de la tâche collaborative et sur les difficultés liées à sa réalisation.	Freiermuth et Jarrell (2006)	Comparer la perception d'un environnement virtuel à un environnement en face à face lors de la résolution d'une tâche collaborative, en lien avec le DDC.

Questionnaires ouverts	Retour/Réflexion individuelle sur expérience d'utilisation de la plateforme en ligne en termes de DDC.	E. Lloyd (2012)	Examiner le type et la fréquence des interactions en ligne pour déterminer si les chats en ligne permettent de favoriser le DDC.
Analyse d'activité d'utilisateur	Log d'utilisateur (interactions écrites réalisées à travers la plateforme en ligne).	E. Lloyd (2012)	Examiner le type et la fréquence des interactions en ligne pour déterminer si les chats en ligne permettent de favoriser le DDC.
Journaux de bord d'apprenants (O'Malley et Chamot, 1990; Nunan, 1992)	Questions portant sur la perception des apprenants quant à la contribution de la tâche virtuelle au DDC en L2.	Compton (2004)	Observer l'évolution du DDC en L2 à l'oral en classe à la suite de l'échange synchrone via le chat écrit en ligne.

Rappelons pour conclure qu'à l'heure actuelle, très peu d'études se sont intéressées à la communication au sein d'un environnement RV360. À la place, il a été proposé d'ouvrir des discussions entre apprenants suite à l'immersion dans un environnement virtuel (Hoy, 2017), afin qu'ils discutent de leur expérience virtuelle. Il existe donc un besoin de plus de recherche à ce sujet, comme le fait remarquer Sköld (2012), qui constate également que la recherche sur la RV reste encore fragmentée, bien que riche. Toutefois, C. P. Wang, Lan, Tseng, Lin et Gupta (2019) mentionnent dans leur méta analyse sur l'ampleur de l'effet des mondes virtuels en termes d'apprentissage des langues que cette technologie (une technologie relativement proche de la RV360) présente des bienfaits quant aux gains linguistiques et affectifs. En attendant de nouvelles recherches spécifiques à la RV360, il est déjà possible de retirer de la recherche actuelle des balises pour l'utilisation pédagogique de la RV en classe de langue.

## **2.4 Recommandations de la recherche pour la création et la mise en place de matériel didactique RV pour la classe de langue**

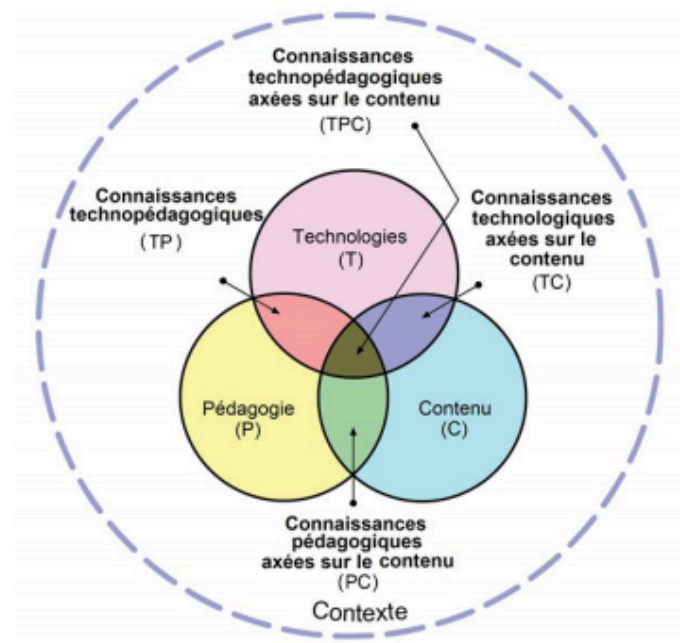
La recherche en ALAO fournit de nombreuses informations quant à la mise en place d'activités d'enseignement ayant recours aux TIC. La RV en faisant partie, nous estimons qu'il est tout d'abord important de revenir brièvement sur le modèle TPACK sur l'utilisation de la technologie en éducation, ainsi que sur les modèles d'évaluation du matériel utilisant les TIC dans le domaine spécifique de l'ALAO. Ensuite, nous explorerons dans cette partie les recommandations des recherches ayant ciblé les implications pédagogiques du recours à la RV en classe de langue plus spécifiquement.

### **2.4.1 Création, mise en place et évaluation du matériel didactique**

Dès ses débuts, la recherche en ALAO a cherché à dégager de bonnes pratiques pour la création et la mise en place du matériel didactique utilisant les TIC (Chapelle, 2001). À cet égard, nous verrons dans cette sous-partie en quoi le modèle TPACK fournit des lignes directrices générales pour l'intégration des TIC en éducation. Ensuite, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la recherche dans le domaine de l'évaluation du matériel d'ALAO, qui est porteuse de réflexion quant à l'intégration réussie des TIC en enseignement des langues.

### 2.4.1.1 Recommandations du modèle TPACK sur l'intégration des TIC en éducation

Dans leur ouvrage, Koehler et Mishra (2009) fournissent une description complète du modèle d'enseignement avec la technologie qu'ils ont créé : le TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*, en anglais). Ce cadre se veut une référence quant à la manière d'intégrer la technologie dans la salle de classe (quelle que soit la matière enseignée). Plus précisément, il recommande de placer son enseignement à la jonction des savoirs technologiques, pédagogiques et disciplinaires (de contenu) afin d'offrir aux apprenants une expérience optimale (voir Figure 2.7, ci-dessous).



**Figure 2.7: Modèle TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) de Koehler et Mishra (2009)<sup>52</sup>.**

Dans le cadre de l'enseignement médié par la RV en classe de langue, les connaissances technologiques correspondent à la maîtrise par l'enseignant de l'utilisation (du point de vue technique) des plateformes en ligne ou du matériel informatique (casques RV360 par exemple). Les connaissances pédagogiques équivalent, elles, au savoir de l'enseignement concernant la façon d'enseigner les langues efficacement. Enfin, les connaissances de contenu reflètent la maîtrise par

<sup>52</sup> Version française : dans Lefebvre, S. (2014, p. 8). Intégration des technologies de l'information et de la communication: types de connaissances abordées dans le discours d'enseignants en exercice et d'étudiants en formation initiale. *Canadian Journal of Education*, 37(3).

l'enseignant des règles linguistiques et des connaissances culturelles liées à la langue cible. Chacun des trois pôles de connaissance doit donc interagir avec les deux autres, et la réunion de ces interactions (au centre du schéma) est l'objectif souhaitable pour l'enseignant de langue. Tout ceci implique que les trois types de connaissances ne sauraient être pris de manière isolée. Ainsi, la simple connaissance et maîtrise des TIC n'est pas un gage de succès dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 si l'enseignant n'est pas capable de mobiliser en plus conjointement ses savoirs pédagogiques et disciplinaires.

Par ailleurs, Guichon et Nicolaev (2009) offrent une description détaillée des éléments constitutifs d'une tâche médiatisée (médiée par la technologie). Comme on le constate à la lecture de la Figure 2.8 (voir ci-après), la tâche médiatisée possède les caractéristiques d'une tâche (Ollivier et al., 2018) listées précédemment. Selon Guichon et Nicolaev (2009), cette tâche doit viser la production langagière à travers une focalisation principalement sur le sens, dans le cadre d'interactions (cf. Ellis, 2003). Ici, ces interactions peuvent être de nature humain-humain, mais aussi humain-ordinateur. Par ailleurs, la tâche médiatisée peut prendre différents formats (cf. Guichon et Nicolaev, 2011) et s'appuyer sur différents outils informatiques, accessibles en ligne ou hors ligne.

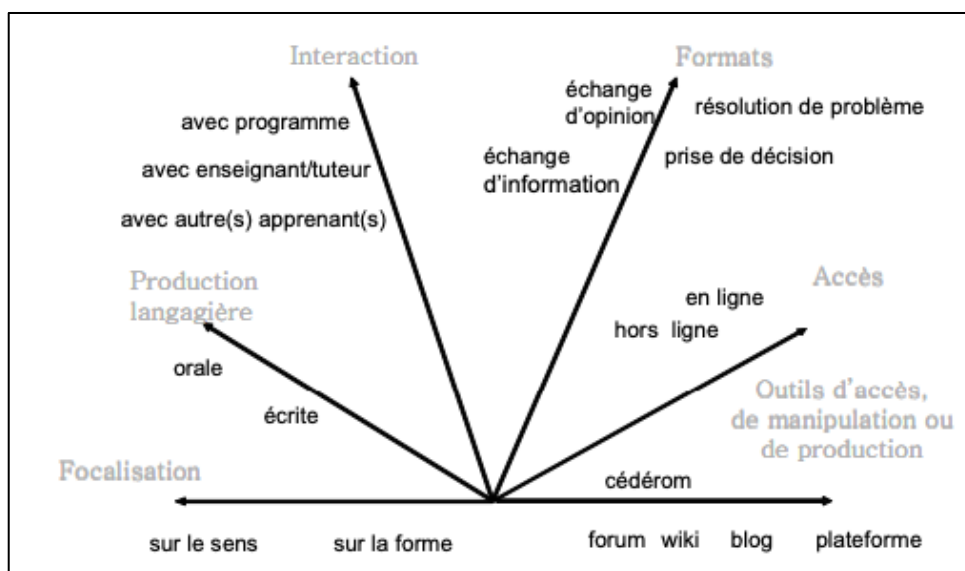


Figure 2.8: Les éléments d'une tâche médiatisée (Guichon et Nicolaev, 2009, p. 5).

Étant donné que la mise en place de la technologie ne se fait pas sans prendre en compte d'autres paramètres (pédagogiques, par exemple), il convient ensuite d'évoquer la manière dont peut être évalué le matériel didactique utilisant la technologie. Nous nous intéresserons donc dans la sous-partie suivante à l'évaluation du matériel d'ALAO, un domaine de recherche dans lequel la RV pour l'enseignement des L2 s'inscrit.

#### **2.4.1.2 Revue de l'évaluation du matériel d'ALAO comme prérequis à la création didactique**

Depuis l'apparition de la recherche en ALAO à la fin des années 70 et la création de journaux professionnels associés (p. ex. CALICO en 1983), la question de l'évaluation de l'ALAO s'est posée. Ainsi, comme le font remarquer McMurry, Williams, Rich et Hartshorn (2016), « des auteurs influents de l'ALAO ont proposé des cadres d'évaluation de l'ALAO » (p. 1). Cette recherche d'un ou de plusieurs cadres d'évaluation a été rendue nécessaire par le constat fait par certains auteurs (Burston, 2003) qu'il avait jusqu'alors été difficile de démontrer la valeur ajoutée ou non de l'ALAO sur l'apprentissage, du fait de la difficulté à isoler ou contrôler des ensembles de facteurs ayant des effets sur l'apprentissage. De plus, Jamieson, Chapelle et Preiss (2005) observent que le fait que beaucoup d'études sur l'évaluation de l'ALAO n'aient pas pris en considération le contexte d'étude a limité la validité de leur cadre d'évaluation. Nous effectuerons ici une revue des cadres les plus fréquents dans le domaine de l'ALAO.

##### *Cadre de Chapelle (2001)*

Il s'agit certainement du cadre d'évaluation qui a eu le plus de portée dans la littérature en didactique ces dernières années, puisqu'il est repris dans de nombreuses recherches et méta-analyses portant sur la question (Beatty, 2010; Burston, 2003; Leakey, 2011). De plus, Chapelle prend pour ce cadre une orientation clairement interactionniste afin d'évaluer la pertinence des tâches d'ALAO en termes notamment de potentiel d'acquisition de la L2.

L'auteure identifie trois besoins importants à prendre en compte lors de l'évaluation de l'ALAO. Tout d'abord, les critères de l'évaluation doivent se baser sur les résultats et les théories de la recherche (p. ex. les principes et les buts de l'enseignement par la tâche) afin d'avoir une idée claire des conditions idéales pour l'acquisition d'une L2; autrement dit, des attentes à avoir face à



la tâche d'ALAO évaluée. Par ailleurs, l'auteure recommande d'accompagner les critères d'indications claires (*guidance*) concernant leur utilisation, en se rappelant que ces critères s'appliquent en relation avec le but de la tâche d'ALAO évaluée. On voit ici la tentative d'éviter les biais liés à l'interprétation des résultats par les chercheurs, et il s'agit donc d'une volonté de créer une véritable théorie de l'évaluation applicable à différents contextes. Finalement, les critères d'évaluation doivent s'appliquer non seulement au logiciel, mais aussi à la tâche planifiée par l'enseignant et réalisée par les apprenants. Par exemple, la tâche d'ALAO devrait être évaluée en fonction des objectifs linguistiques visés par la tâche, comme l'acquisition de certains mots de vocabulaire thématique.

Comme le résume bien Villada (2009, p. 1), « l'évaluation de l'ALAO est à l'intersection de la création de matériel (*instructional design*), de la pratique enseignante et des activités d'apprentissage ». Ceci présente selon nous la force principale du cadre de Chapelle (2001), puisque d'autres cadres n'offrent pas toujours cette perspective multiple. Par exemple, certains cadres placent l'évaluation principalement du point de vue de l'enseignant (Burston, 2003) de l'enseignant et de l'apprenant (Hubbard, 2011), du développeur (Laurillard, 1991); mais pas à la fois du chercheur, du développeur, de l'enseignant et de l'apprenant.

Chapelle (2001) articule son cadre autour de 5 principes à l'intention des potentiels évaluateurs de l'ALAO (ceci vise principalement les enseignants de L2).

- Le premier principe pose clairement que l'évaluation d'un logiciel d'ALAO ne peut pas s'appuyer sur une appréciation de l'efficacité (*effectiveness*). Au contraire, celle-ci doit mener à la formulation d'un constat quant à la convenance (*appropriateness*) d'une tâche d'ALAO dans un contexte spécifique, avec des objectifs d'apprentissage et des apprenants particuliers. En somme, l'évaluation doit permettre de déterminer dans quelle situation une telle tâche d'ALAO est la plus pertinente du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage, plutôt que d'affirmer de manière tranchée si le logiciel d'ALAO est efficace ou non.

- Le deuxième principe porte lui sur les méthodes (et non les critères) d'évaluation. Ainsi, l'évaluation de l'ALAO se fait de deux manières : fondée sur le jugement (*judgmental*) ou de

manière empirique (*empirical*). L'analyse fondée sur le jugement évalue les caractéristiques du logiciel et de la tâche en se basant sur les théories de l'acquisition des L2 (de manière décontextualisée, donc), alors que l'analyse empirique les évalue en contexte en se basant sur les données empiriques collectées quant à l'utilisation du logiciel et aux résultats de l'apprentissage.

- Le troisième principe présente les 6 critères permettant d'évaluer le caractère approprié de la tâche d'ALAO :

- *Language learning potential*: le degré auquel l'activité d'ALAO permet de fournir un apprentissage de la langue (et pas seulement une simple utilisation de la langue); autrement dit, l'évaluation du fait que la tâche d'ALAO se prête plus ou moins bien à des activités permettant une réflexion ou rétroaction sur la langue cible (travail sur la forme).
- *Learner fit* : le fait que la tâche soit adaptée au niveau des compétences linguistiques et non linguistiques de l'apprenant. Ces compétences propres à l'apprenant correspondent en fait aux différences individuelles, comme le style d'apprentissage, la motivation ou encore le DDC, qui est au centre de la présente étude.
- *Meaning focus*: le fait que, pendant la tâche, l'attention de l'apprenant se porte en priorité sur le sens dans le but d'accomplir cette tâche (même si, nous l'avons vu dans le critère 1, l'enseignement de la forme doit aussi être présent). Ceci fait référence à l'échange entre apprenants, au débat d'idées ou encore à la prise de décision.
- *Authenticity*: il s'agit ici d'évaluer le degré de similarité (correspondance) entre la tâche en L2 proposée en classe via l'ALAO, et la tâche telle qu'elle serait réalisée dans le monde réel. Ce critère sous-entend donc l'importance de créer des tâches réalistes et engageantes, proches de la réalité de vie (contexte sociolinguistique) des apprenants et donc des défis auxquels ils pourraient face lors de leur utilisation de la L2 dans le monde réel.
- *Positive impact*: le fait que la tâche d'ALAO puisse avoir des effets positifs au-delà de l'aspect de l'apprentissage linguistique pur. Par exemple, il peut être intéressant d'évaluer si l'activité aide les apprenants à créer des stratégies d'apprentissage ou à chercher à communiquer plus en utilisant la L2, ce qui sous-entend le développement du DDC.
- *Practicality*: la facilité avec laquelle les enseignants et les apprenants peuvent respectivement mettre en place et réaliser la tâche d'ALAO étant donné les contraintes

institutionnelles et technologiques liées au contexte d'apprentissage (p. ex. qualité du matériel informatique mis à la disposition des apprenants au sein de leur établissement). Ceci semble important, car les limites des études en ALAO mentionnent souvent les contraintes institutionnelles et technologiques.

- Le quatrième principe explique que les critères d'évaluation doivent être appliqués selon les buts de la tâche. Cela signifie là encore une prise en compte forte du contexte spécifique d'instruction (niveau des apprenants, éléments linguistiques visés par la tâche, etc.).

- Finalement, le cinquième principe porte sur le potentiel d'apprentissage de la langue. En effet, selon l'auteure, il s'agit du critère le plus important puisque les tâches d'ALAO se concentrant sur un ou plusieurs des 5 autres critères sans donner de place véritable à l'apprentissage linguistique seraient « bonnes pour d'autres buts, mais il serait difficile d'argumenter qu'elles devraient jouer un rôle central dans l'enseignement de la L2 » (notre traduction, p. 58<sup>53</sup>). Bien entendu, l'auteure souligne qu'il est aussi possible d'ajouter des objectifs non linguistiques lors de la création de tâches d'ALAO, comme des objectifs culturels ou des objectifs liés à la littératie numérique.

Pour conclure, mentionnons qu'il existe certaines critiques faites à ce cadre d'évaluation dans la littérature scientifique. Ainsi, McMurry et al. (2016) soulignent que bien que le cadre de Chapelle (2001) soit pertinent pour l'évaluation de l'ALAO en lien avec les aspects linguistiques, il ne se prête pas vraiment à l'évaluation d'éléments extérieurs à l'acquisition de la L2 (*non-SLA issues*) comme les aspects financier ou administratif liés à la mise en place d'activités d'ALAO. Cette critique, bien qu'avérée, n'a cependant que peu de portée dans le cadre de notre présente étude, qui porte sur les facteurs psycholinguistiques comme le DDC, faisant partie des différences individuelles, elles-mêmes reliées à la recherche sur l'acquisition des L2.

---

<sup>53</sup> Phrase d'origine: « Tasks not intended to promote language learning in more than an incidental way, may be good for other purposes, but it would be difficult to argue that they should play a central role in L2 teaching » (Chapelle, 2001, p. 58).

### *Autres cadres mentionnés dans la littérature sur l'ALAO*

Bien que le cadre d'évaluation de l'ALAO de Chapelle (2001) jouisse d'une large reconnaissance dans la recherche scientifique, nous croyons utile de mentionner d'autres cadres d'évaluation afin de nous éclairer sur les bonnes pratiques en matière d'intégration de l'ALAO en classe de L2.

#### a) Cadre de Hubbard (2011) :

Un premier cadre fréquemment cité est celui de Hubbard (2011), basé sur des travaux débutés en 1988. Hubbard (2011) perçoit 4 buts à l'évaluation de l'ALAO (dans lesquels son cadre d'évaluation peut être utilisé) : la sélection du matériel pour l'utilisation en classe; la sélection du matériel pour une utilisation dans des environnements à accès personnel (*self-access environments*); la publication de revues portant sur du matériel d'ALAO dans des journaux; la rétroaction durant le processus de développement. Selon l'auteur, le but le plus commun de l'évaluation est le premier des quatre précédemment cités.

Hubbard (2011) s'appuie sur trois axes pour mettre en place son cadre d'évaluation: l'utilisation de *checklists* couvrant les critères évalués (échelles de Likert), les cadres méthodologiques (permettant au chercheur de formuler ses propres questions) et la recherche en acquisition des L2. Il est important de noter ici que le cadre décrit porte sur l'évaluation d'un logiciel déjà conçu par un développeur, qui n'est pas nécessairement un enseignant et qui n'est pas la même personne que l'évaluateur, ce qui limite pour nous d'emblée la portée de ce cadre. Quoiqu'il en soit, le processus d'évaluation suit six étapes :

- Tout d'abord, après avoir « pré évalué » (p. 9) le logiciel et s'être assuré que sa sélection pour l'étude est appropriée (l'auteur ne fournit pas d'explications précises à ce sujet), il convient de faire un aperçu technique (*technical preview*) du logiciel pour s'assurer qu'il fonctionne correctement du point de vue de l'utilisation souhaitée en classe (ou à la maison).
- Ensuite, l'évaluateur doit faire lui-même une première utilisation du logiciel en conditions réelles et de rédiger une *description opérationnelle* en tant qu' « utilisateur coopératif » (p. 9). Le but de cette étape est d'obtenir une compréhension du flux (*flow*) des leçons : avant de faire des jugements, l'évaluateur doit donc comprendre comment le logiciel s'utilise.

- Une fois cette étape franchie, l'évaluateur doit s'interroger sur la compatibilité du logiciel avec les besoins pédagogiques de l'enseignant-utilisateur (*teacher fit*).
- Par la suite, il convient de se demander si le logiciel est adapté au niveau des apprenants, à leurs besoins, à leurs objectifs d'apprentissage ou encore à leur style d'apprentissage (*learner fit*), notamment ceux énoncés par le syllabus du cours. On voit donc ici une similitude avec le cadre de Chapelle (2001).
- La cinquième étape invite quant à elle à une réflexion sur la future ou potentielle mise en place du logiciel dans le cours de langues (*operational design*). L'évaluateur doit par exemple se demander quelles consignes donner aux apprenants afin que l'utilisation du logiciel se fasse de manière efficace. Les contraintes de temps peuvent aussi être envisagées lors de cette étape.
- Finalement, après avoir évalué les trois éléments clés (*teacher fit, learner fit, operational design*), l'évaluateur est invité à proposer des jugements sur la convenance (*appropriateness*) du logiciel (on voit là encore une similitude avec le cadre de Chapelle). Cette dernière étape permet d'aboutir à une prise de décision sur l'utilisation ou non du logiciel, à la suite d'une évaluation de la pertinence pour l'enseignant et les apprenants. L'auteur mentionne également que les aspects économiques de la mise en place du logiciel peuvent être pris en considération à cette étape, chose que le cadre de Chapelle (2001) ne mentionne pas, même si, nous l'avons dit, l'intégration de la RV à l'enseignement des langues peut être associée à des coûts élevés (Johnson et Valente, 2008).

Toutefois, une des limitations du cadre de Hubbard (2011) est, nous l'avons dit, le fait que l'évaluateur n'est pas le développeur du logiciel, ce qui en réalité peut parfois être le cas. Une autre limite que nous entrevoyons est que la dernière étape aboutit sur une décision forcément positive ou négative quant au choix d'utiliser le logiciel pour sa classe. Cette vision contraste avec celle de Chapelle (2001) qui appelle plutôt à voir le potentiel de la plateforme selon la planification de l'enseignant et la réaction des apprenants. Or, dans le cadre de Hubbard (2011), la réaction des apprenants correspond à une évaluation de jugement de l'évaluateur, mais n'est en réalité pas confirmée (ou infirmé) par une analyse empirique, comme le propose Chapelle (2001). Nous croyons que ceci limite là encore la portée du cadre de Hubbard (2011). Finalement, McMurry et al. (2016) lui reprochent le manque de distinction faite entre critères et méthodologie d'évaluation, ce qui pourrait mener à des confusions d'interprétation chez certains chercheurs, d'après eux.

b) Cadre de Leackey (2001) :

Dans son ouvrage publié en 2011, Leakey plaide pour une approche intégrée de l'évaluation de l'ALAO. Ainsi, comme Chapelle (2001), Leakey (2011) conserve les trois pôles d'investigation que sont le logiciel, l'enseignant et les apprenants. Toutefois, l'auteur cherche également à rendre l'évaluation de l'ALAO plus systématique et destinée à la fois aux chercheurs et aux enseignants, mais aussi aux développeurs de matériel : créateurs de « logiciels, de laboratoires digitaux » ou encore d' « environnements virtuels d'apprentissage » (introduction). Le but clairement indiqué est d'évaluer avant tout l'efficacité de l'ALAO (*CALL effectiveness*).

Leakey (2011) reprend les 6 critères d'évaluation de la convenance de la tâche (*task appropriateness*) et en ajoute 6 autres, issus de la recherche en ALAO, en acquisition des L2 et en e-learning, pour arriver à un ensemble de principes d'évaluation de l'ALAO nommé *CALL enhancement criteria*. L'auteur fournit d'ailleurs aux potentiels évaluateurs des grilles, de type liste de vérification, incluant les 12 critères. Les six nouveaux critères sont les suivants :

- les compétences langagières et la combinaison des compétences, soit la capacité à utiliser les compétences orales et écrites, ainsi que métacognitives.
- le contrôle de la part de l'apprenant (*learner control*), soit le degré auquel l'apprenant peut contrôler le rythme de son apprentissage assisté par ordinateur.
- la correction des erreurs et la rétroaction, soit la mesure dans laquelle le logiciel d'ALAO corrige automatiquement les erreurs (de quelque manière que ce soit) et la capacité du logiciel à suivre, enregistrer et rapporter les progrès de l'apprenant.
- l'ALAO collaboratif, soit les possibilités qu'offre le logiciel en termes d'opportunités de travail en dyade ou en groupe, et plus généralement en termes d'interaction sociale.
- le facteur lié à l'enseignant (*teacher factor*), soit l'évaluation de l'efficacité du logiciel d'ALAO se basant sur la personnalité et le style de l'enseignant (notamment en lien avec sa formation technique).
- le mode de transmission de cours (*tuition delivery mode*), soit la mesure dans laquelle le logiciel d'ALAO se prête facilement à différents modes d'instruction (l'auteur mentionne par exemple les séminaires, les tutoriels ou les activités de pratique).

Une des critiques souvent formulées face à ce cadre d'évaluation est le fait qu'il résulte souvent simplement en des listes de vérification complétées (McMurry et al., 2016), ce qui pourrait ne pas autoriser assez de flexibilité de l'évaluation.

c) Cadre de McMurry et al. (2016) :

Finally, mentionnons l'étude de McMurry et al. (2016), qui cherchent à fournir un nouveau modèle plus général pour l'évaluation de l'ALAO, pouvant servir à la fois aux instructeurs, aux apprenants, ou tout autre partie prenante (*stakeholders*). Les auteurs précisent aussi que le cadre reprendra certains des buts d'évaluation proposés par Hubbard (2011) et Chapelle (2001), mais ne s'y limite pas. L'objectif déclaré est également de produire des évaluations efficaces, utiles, potentiellement transférables et pouvant être répliquées.

Le processus d'évaluation préconisé par McMurry et al. (2016) se déroule en trois grandes étapes. Lors de la première étape, il s'agit de réfléchir aux questions qui guideront l'évaluation. Pour se faire, l'évaluateur doit identifier l'objet d'évaluation (*evaluand*) et les parties prenantes (*stakeholders*), définir les critères d'évaluation (*criteria*), déterminer le but de l'évaluation (*purpose*) et le type d'évaluation (*type*). Une fois ceci effectué, l'évaluateur peut créer ses questions d'évaluation. La deuxième grande étape de l'évaluation est ensuite d'organiser la collecte de données et les analyser. Le choix des outils de collecte de données ainsi que des procédures d'évaluation découle, selon les auteurs, de l'étape précédente. Pour finir, l'évaluateur rapporte les résultats de son analyse et réfléchit à leurs implications. Les auteurs font remarquer que le terme « méta évaluation » renvoie au besoin de constamment (ré)évaluer chaque étape.

Étant donné l'aspect récent de ce cadre d'évaluation de l'ALAO, il est à l'heure actuelle difficile de trouver des critiques à son égard dans la littérature. Cela dit, il nous apparaît que le principal changement proposé par ce cadre réside dans les étapes de réalisation de l'évaluation d'une part, et dans la compréhension au sens large des différentes tâches d'évaluation. Par exemple, les critères d'évaluation (*criteria*) doivent être compris non seulement comme des critères d'évaluation de l'apprentissage et de l'enseignement, mais aussi comme des critères pouvant être propres à l'administration ou au budget entourant la mise en place de l'activité d'ALAO évaluée.

Enfin, McMurry et al. (2016) préviennent qu'ils sont conscients de l'aspect prescriptif de leur cadre et préconisent à l'évaluateur de faire preuve de flexibilité selon le contexte d'évaluation.

À cette étape de notre revue de littérature, il nous semble qu'une solution en tant qu'évaluateur de matériel d'ALAO novateur pourrait être d'aborder des cadres très orientés vers l'acquisition des L2 (comme celui de Chapelle ou Leakey) avec une plus grande ouverture quant à la définition des critères, bien que ces deux cadres présentent déjà des visions très larges.

#### *Conclusion sur l'évaluation en ALAO en lien avec la présente étude*

Même si cette étude n'a pas principalement une visée d'évaluation du matériel d'ALAO (RV360) et explore plutôt son potentiel en lien avec le DDC, nous croyons que la revue de littérature sur l'évaluation de l'ALAO pourrait s'avérer utile pour formuler des recommandations pour les enseignants souhaitant intégrer la RV360 dans leur classe de langue pour développer la communication en L2. Dans le cadre de notre étude visant à proposer aux apprenants des tâches de communication quasi authentiques, ancrées dans la réalité de l'environnement d'apprentissage, le troisième aspect du cadre de Chapelle (2001), portant sur le caractère approprié de la tâche (*task appropriateness*), nous paraît particulièrement pertinent. D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans la description du cadre, certains des six critères de *task appropriateness* font expressément référence à la prise en compte du profil de l'apprenant (le DDC y est alors cité comme un exemple de différence individuelle), à l'authenticité de la tâche (un élément central de cette étude) ainsi qu'à l'impact positif du matériel sur les éléments non linguistiques de l'apprentissage (on peut ici encore penser au développement du DDC). Il conviendra donc de prêter attention à ces critères lors de la discussion (Chapitre 5).

Par ailleurs, si l'on suppose qu'un enseignant souhaitant intégrer la RV à sa classe de L2 maîtrise les connaissances technologiques et disciplinaires associées, il convient de réfléchir en particulier aux implications pédagogiques du recours à cette technologie en classe de L2. À cet égard, la lecture attentive des analyses et recommandations d'autres recherches portant sur la RV permettra de nous éclairer sur les implications pédagogiques quant au recours à la RV en classe de langue. Nous le verrons dans la sous-partie suivante.



## **2.4.2 Recommandations pédagogiques et didactiques concernant les réalités virtuelles en classe de L2**

Maintenant qu'il a été rappelé les recommandations générales sur l'intégration des TIC pour l'enseignement des langues, nous verrons les recommandations plus spécifiques concernant l'intégration de matériel didactique utilisant la RV en classe de L2.

### **2.4.2.1 Réflexion sur la place de la technologie dans le curriculum**

Avant même de penser à la création d'activités de classe en utilisant la RV, un des enseignements de la recherche dans le domaine est la nécessité pour l'enseignant de s'interroger sur la place de la technologie dans son cours (González-Lloret, 2016). Dans le cadre de cours conçus par la tâche (comme le recommande l'approche actionnelle) insérant les TIC (incluant la RV), il convient de mettre la technologie au centre de l'apprentissage, au même titre que la compétence linguistique, car la littératie numérique<sup>54</sup> doit être développée pour former de bons citoyens pour le monde de demain (Gonzalez Lloret, 2016). Autrement dit, la technologie doit être la cible de l'instruction et les compétences technologiques doivent être développées en parallèle aux compétences linguistiques (Chapelle 2014; Gonzalez-Lloret et Ortega 2014).

De plus, comme le font remarquer Gonzalez-Lloret (2016, p. 240), « si l'utilisation de la technologie doit faire partie intégrante du curriculum, elle devrait aussi faire partie de l'évaluation ». Or, l'auteur note que dans les cours de langue impliquant la résolution de tâches en ligne, l'interaction entre apprenants ainsi qu'entre apprenants et enseignant passe par la technologie. Il faut donc évaluer la composante technologique au même titre que la résolution tâche. Ceci implique qu'un enseignant ayant recours à la RV devra être en mesure de familiariser ses apprenants avec le support technologique utilisé dans le cours, afin que celui-ci puisse faire partie de l'évaluation. Bien que peu de recommandations existent à l'heure actuelle, nous pouvons penser à la création de tutoriels que l'enseignant partagerait avec les apprenants avant le début de la tâche. Notons pour conclure ce point que, comme le suggère Nielson (2014), la technologie ne

---

<sup>54</sup> Définie par Hoehsmann et DeWaard (2015) comme la « capacité de participer à une société qui utilise la technologie des communications numériques dans les milieux de travail, au gouvernement, en éducation, dans les domaines culturels, dans les espaces civiques, dans les foyers et dans les loisirs » (p. 4).

devrait pas être simplement un ajout<sup>55</sup> (*add-on*) au cours, mais qu'« elle doit être prise en considération à tous les niveaux de la conception, de la mise en place et de l'évaluation d'un programme » par la tâche (p. 316). Cette critique a toutefois été prise en compte depuis plusieurs années par les tenants des jeux sérieux (*serious gaming*) en enseignement des langues (Ritterfeld, Cody et Vorderer, 2009), qui recommandent fortement de prendre en compte les objectifs d'apprentissage lors de la création de tâches d'ALAO. Nous évoquerons d'ailleurs ce point dans la prochaine sous-partie.

#### **2.4.2.2 Réflexion pédagogique: un préalable indispensable à la création didactique**

Au moment de commencer l'élaboration de matériel ou d'activités didactiques virtuels pour la classe de langue, la question suivante se pose; à savoir, par où commencer : la technologie ou la pédagogie? La réponse courte à cette question est que la technologie sert la pédagogie puisque la RV ne crée pas l'interaction en soi, et que celle-ci doit être incitée via la définition d'objectifs et de tâches claires, comme nous l'avons mentionné précédemment. Ainsi, Caws et Hamel (2016) confirment l'importance de la planification pour mettre la technologie au service des objectifs d'apprentissage. Les auteurs rappellent qu'il est primordial de définir à l'avance les types d'interactions humain-ordinateur en fonction des affordances de chaque technologie, tant au niveau macro, méso que micro<sup>56</sup>. Comme le soulignent Blin, Nocchi et Fowley (2013), dans le cas particulier des mondes virtuels, ces affordances incluent : « afficher l'information attachée à des objets prédéfinis (*scripted objects*), se déplacer dans et à travers différents lieux, zoomer sur des objets, saisir le texte dans le chat local ou activer la communication » (p. 59). Tout ceci est d'une grande importance, puisque comme le font remarquer les auteurs, un mauvais calcul par l'enseignant des affordances de chaque technologie utilisée est susceptible de ralentir ou limiter la réalisation des tâches associées à l'apprentissage, avec de possibles conséquences négatives sur l'apprentissage et le développement de la compétence communicative des apprenants.

---

<sup>55</sup> Ceci va dans le sens de la recommandation d'O'Brien et Levy (2008), qui invitent le créateur de matériel d'ALAO à ne pas tomber dans le *edutainment* au détriment l'apprentissage.

<sup>56</sup> Caws et Hamel (2016) définissent le niveau macro comme le niveau de l'interaction (p. ex. écrire un blogue), le niveau méso comme le niveau de la négociation du sens (p. ex. commenter un article de blogue) et le niveau micro celui de la réflexion permettant de prendre du recul sur la langue (p. ex. éditer un article de blogue suite à un commentaire).

À cet égard, il convient aussi de rendre les apprenants les plus autonomes possible afin d'éviter cet écueil. Schwienhorst (2010) suggère ainsi d'aborder la création d'activités sur la plateforme en ligne *Second Life* (un monde virtuel) en se plaçant du point de l'autonomie de l'apprenant (voir Holec, 1979). Selon l'auteur, la création d'un environnement virtuel n'est pas une fin en soi, et l'enseignant doit prendre en compte plusieurs éléments afin d'être en mesure de donner aux apprenants plus d'autonomie pour s'auto fixer des objectifs ou évaluer leurs propres progrès. Des solutions proposées sont d'expliquer clairement le fonctionnement du monde virtuel en premier lieu, de faire travailler les apprenants par paires prédéfinies avec des locuteurs natifs, de clairement définir des moments en classe pour les interactions dans le monde virtuel et de fixer des objectifs livrables pour chaque partie du scénario par la tâche. Ainsi, l'auteur fait remarquer que l'intervention de l'enseignant est très circonscrite puisque les apprenants ont des objectifs clairement définis, mais aussi une grande liberté d'action du fait du format virtuel de la plateforme.

Toutes ces considérations étant mentionnées, il convient également de prendre en compte certaines considérations éthiques et techniques avant de mettre en place des tâches utilisant la RV en classe de langue, comme nous allons le voir.

#### **2.4.2.3 Création de matériel didactique RV : considérations techniques et éthiques**

Une fois arrivée l'étape de la création didactique d'un scénario par la tâche utilisant la RV, plusieurs questions doivent se poser à l'enseignant. Tout d'abord, celle du choix des supports et du type d'ALAO (en rappel : CALL, en anglais). Chapelle et Sauro (2017) préconisent ainsi de ne pas choisir un type d'ALAO (pour rappel : *tutorial CALL*, *social CALL* et *iCALL*) au détriment des autres, mais bien de les incorporer à différents moments opportuns dans le scénario didactique. Ainsi, puisque la recherche a montré que les exercices de *tutorial CALL* avaient leur place dans le curriculum (Hubbard and Siskin, 2004), l'enseignant pourrait les utiliser pour renforcer la compétence linguistique avant ou après une tâche ayant recours à la RV, ce type de tâche étant en effet plus utile lorsque l'on cherche à développer des interactions et produire des discours plus complexes chez les apprenants, d'après la recherche sur la communication synchrone médiée par ordinateur (Abrams 2003). En résumé, chaque type d'ALAO vient avec ses affordances, qu'il convient d'optimiser dans le scénario didactique.

Une fois la place de la RV fixée dans le scénario didactique, la création du matériel didactique peut commencer. À ce sujet, peu de recherche existe sur la création de toute pièce d'un monde virtuel ou d'environnement virtuel 360. Le fait que la création de mondes virtuels nécessite des connaissances en informatique très poussée pourrait expliquer ce trou dans la littérature, selon nous. Quoi qu'il en soit, pour Manovich (2002, p. 57), « la réalité virtuelle est un espace vide » dans lequel « on peut se déplacer, pas seulement regarder ». Il est donc possible d'en déduire que lors de la création d'un monde virtuel ou d'un environnement virtuel 360, le créateur devrait connecter entre eux les différents espaces virtuels. Dans le cas de capture de photosphères 360, il est donc important d'insérer des balises visuelles cliquables dans l'image, afin de permettre à l'utilisateur de se déplacer entre les différentes images 360. Ceci est déjà possible dans des applications de RV360 destinées au monde de l'éducation, comme ThingLink 360 (Figure 1.2). Malheureusement, l'exemple cité ne permet pas en plus du déplacement de générer des interactions entre apprenants ou entre l'apprenant et l'ordinateur. Comme il a déjà été mentionné, la RV360 est une technologie encore jeune et les affordances restent encore limitées du point de vue de la création de matériel didactique.

Passé ces considérations techniques, la dernière étape de la création est de s'assurer que la RV utilisée pour le cours soit éthiquement acceptable. Ainsi, Cole (2017, p. 109) insiste sur l'importance éthique de ne pas vouloir tromper l'apprenant (*deception*), mais plutôt de rendre la simulation crédible (*believability*). En effet, puisque la RV fournit un fort sentiment d'immersion donnant à l'utilisateur l'illusion de la réalité (Pasquinelli, 2010) inégalable via les autres médias (O'Brien et Levy, 2008), il convient de ne pas induire en erreur l'utilisateur, puisque certaines simulations présentes dans la RV peuvent être très proches des situations qu'il est possible de vivre dans le monde réel. S'il existe des ramifications entre la vie réelle et des éléments de la simulation virtuelle conduisant à une mauvaise interprétation chez l'utilisateur, la simulation devient alors « néfaste » (Cole, p. 109) et présente le risque de « sous-estimer les effets de ses propres actions dans le monde réel, dû à des expériences virtuelles qui ne sont pas physiquement [ou socialement] possibles » (Pasquinelli, 2010, p. 209). Dans le cas d'une classe de L2, on peut penser à de mauvaises interprétations de l'apprenant le conduisant à utiliser un registre de langue inapproprié dans le monde réel ou d'adopter une attitude peu en rapport avec les éléments interculturels de la communication avec un locuteur de la langue cible. Ces risques nous amènent d'ailleurs à évoquer

ci-après les limites de la RV mentionnées dans la littérature, afin d'établir d'autres implications pédagogiques pour les enseignants de L2.

#### **2.4.2.4 Limites de la réalité virtuelle et implications pédagogiques et didactiques**

Il nous semble important d'évoquer les limites de la RV présentes dans la littérature, car elles fournissent de manière indirecte des considérations importantes à garder à l'esprit lors de la création et la conception de matériel didactique et de tâches utilisant la RV.

Bien que la RV semble offrir de nombreuses possibilités pour l'apprentissage des langues, elle pourrait également poser des problèmes éthiques ou moraux, si elle était utilisée de manière inappropriée. T. E. Mortensen, Linderoth et Brown (2015) soulignent dans leur ouvrage sur les jeux vidéo (dont certains utilisent de plus en plus la RV, et présentent aux utilisateurs des situations de plus en plus réalistes) qu'il existe un risque lié au fait que l'aspect virtuel décomplexe certains utilisateurs à adopter des comportements jugés inappropriés dans la vraie vie. Baek (2013) exprime des inquiétudes similaires quant au développement rapide du niveau de réalisme dans les environnements virtuels et préconise de créer des jeux et simulations n'incitant pas à la violence (qui risquerait d'être transférée dans la vraie vie) en portant attention aux émotions suscitées chez l'utilisateur. Si l'on transfère toutes ces préoccupations au contexte des simulations virtuelles conçues pour la classe de langue, il devient nécessaire que l'enseignant soit présent durant le processus de simulation (ou fournisse au moins une rétroaction adaptée) afin de transmettre les compétences socioculturelles rattachées à la langue cible. De plus, si l'enseignant n'a pas conçu le monde virtuel qu'il souhaite utiliser dans sa classe, on comprend qu'il est important pour lui de prendre connaissance du contenu de ce monde virtuel et des possibilités d'action qu'il offre à l'utilisateur (en s'assurant que celles-ci soient éthiquement bonnes). En somme, comme nous l'avons déjà fait remarquer, le recours à la simulation n'est pas une forme d'enseignement en soi (Schwienhorst, 2010) : l'enseignant a un rôle à jouer dans ce que l'apprenant retirera de l'expérience de simulation, et ce, pas seulement du point de vue linguistique.

Par ailleurs, il existe encore des limites techniques au recours à la RV à des fins d'enseignement. Par exemple, des problèmes techniques peuvent entraîner une perte de la qualité de l'expérience de l'utilisateur. En effet, Saldana et Suznjevic (2017) expliquent qu'un temps de latence trop long

peut entraîner sur les plateformes virtuelles des inconsistances dans la perception d'un même objet ou événement par différents utilisateurs au même moment si le serveur de la plateforme éprouve des difficultés. L'enseignant n'a bien sûr que peu de contrôle sur ce genre de paramètres. Toutefois, il conviendra de s'assurer, lors de la mise en place d'une activité ayant recours à un environnement virtuel, que les outils techniques mis à la disposition des apprenants n'entraveront pas leur expérience virtuelle. Ainsi, s'assurer d'utiliser une connexion Internet à haute vitesse et des ordinateurs suffisamment puissants semble un prérequis indispensable avant de tenter toute activité de classe dans un monde virtuel.

Enfin, l'enseignant qui voudrait commencer à utiliser la RV dans sa classe devrait être conscient des limites économiques liées aux coûts élevés du matériel informatique. Par exemple, créer une simulation virtuelle utilisant l'intelligence artificielle dans des buts d'enseignement des langues s'avère très coûteux, d'autant plus si l'on souhaite intégrer des technologies comme la reconnaissance vocale (Johnson et Valente, 2008).

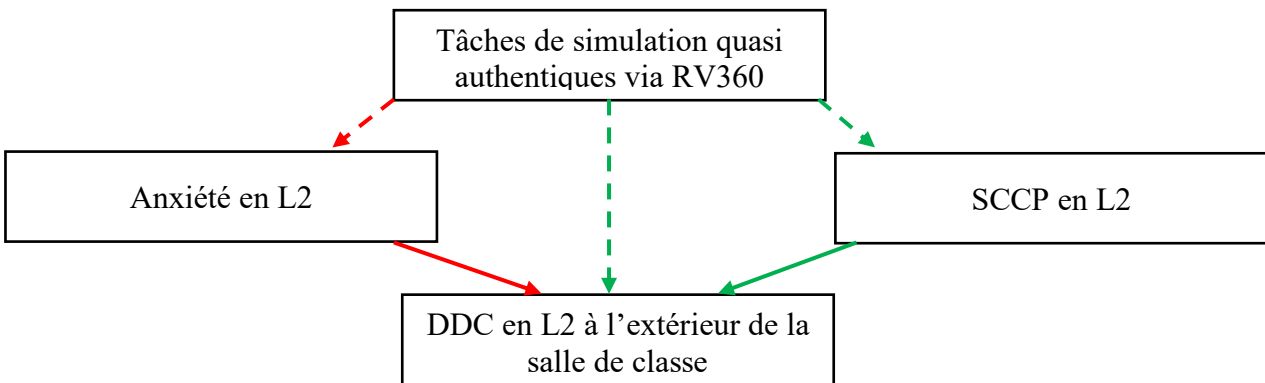
En résumé, les recherches sur les jeux/simulation et en DdL proposent plusieurs implications pédagogiques quant à l'enseignement des langues via la RV. Une des idées principales ressortant dans ces recherches est qu'il faut mettre la technologie au service de la pédagogie, et non l'inverse. La planification minutieuse de l'enseignant quant aux objectifs d'apprentissage, aux affordances de la technologie utilisée, ainsi qu'au développement de l'autonomie de l'apprenant est essentielle à l'intégration réussie de la RV en classe de langue. Bien entendu, étant donné le fait que les mondes virtuels, et à plus fort degré, la RV360, sont des technologies relativement récentes, il convient d'être au fait des limites éthiques, techniques et économiques avant de concevoir et d'utiliser du matériel ou des scénarios didactiques pour la classe de langue.

## **2.5 Synthèse du cadre théorique et questions spécifiques de recherche**

Le DDC est une construction théorique complexe. En L2, il est influencé par des variables stables (liés notamment à la personnalité de l'apprenant et au contexte socioculturel d'apprentissage) et des variables situées, spécifiques à la situation de communication (MacIntyre et al., 1998). Toutefois, les recherches empiriques initiales qui s'y sont intéressées ont été limitées de par leur

recours avant tout à une approche quantitative et plusieurs chercheurs ont plaidé pour plus de qualitatif dans ce champ de la recherche. Par ailleurs, la recherche indique que le DDC à l'extérieur de la salle de classe est lié au DDC en salle de classe (Denies et al., 2015). Il importe donc de concevoir des activités didactiques visant à l'augmentation du DDC.

Les recherches empiriques ont montré les bienfaits du recours à la simulation et au matériel authentique pour favoriser la communication (Compton, 2004; Reinders et Wattana, 2014) et le DDC (Freiermuth et Jarrell, 2006) des apprenants de L2. De par son caractère immersif et réaliste, la RV laisse présager d'un potentiel pour augmenter le DDC des apprenants. Les recherches empiriques s'étant intéressées à l'introduction de la RV dans la classe de langue ont en effet fourni des résultats positifs tant sur le plan linguistique (Amoia et al., 2011), socioculturel (Johnson et Valente, 2008), que motivationnel (Shih, 2015). La RV permettrait tout d'abord d'augmenter l'authenticité du matériel didactique, poussant ainsi plus loin les préceptes de l'approche communicative et de l'enseignement par la tâche, et favorisant la communication et le développement de la compétence communicative (et par extension le DDC). De plus, en simulant un espace de pratique sécuritaire de la communication, la RV est susceptible de diminuer l'anxiété et là encore d'augmenter le DDC. Enfin, la RV pourrait augmenter le SCCP de l'apprenant en lui donnant l'occasion de réaliser une tâche communicative quasi authentique une première fois avant de passer à la pratique réelle (d'autant plus que les simulations exposeront en classe les étudiants à une variété d'expressions et d'accents liés au français parlé localement à Montréal). En somme, nous nous questionnons sur le fait que les tâches de RV pourraient contribuer de manière positive au DDC des apprenants de L2, étant donné l'impact positif qu'elles auraient sur l'anxiété langagière et le SCCP en L2 des apprenants y prenant part (voir Figure 2.9, page suivante).



Légende :

- - - - -> Impact négatif
- - - - -> Impact positif

**Figure 2.9: Lien supposé de l'introduction de tâches communicatives utilisant la RV360 sur le DDC, l'anxiété langagière et le SCCP en L2 (les flèches en pointillés indiquent les impacts supposés).**

Pour répondre à ce questionnaire, raffiner la théorisation sur les variables du DDC et ainsi répondre à notre question générale de recherche, nous proposons une étude exploratoire, guidée par trois questions spécifiques de recherche, qui permettront au passage de juger du caractère approprié des tâches de RV360 (compte tenu des défis rencontrés par les étudiants internationaux de FLS à Montréal) :

**Question spécifique 1 :** Quels sont les défis à la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe rapportés par les apprenants de FLS à Montréal?

**Question spécifique 2 :** Dans quelle mesure les tâches communicatives utilisant la RV360 sont-elles considérées par les apprenants de FLS comme une préparation appropriée à l'utilisation authentique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe à Montréal?

**Question spécifique 3 :** En se basant sur l'expérience rapportée par les apprenants, comment la simulation quasi authentique via la RV360 est-elle susceptible de contribuer au DDC en L2 ainsi qu'à ses deux antécédents directs : les niveaux d'anxiété langagière et de SCCP?



## CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Pour tout chercheur dans le domaine de la DdL, la définition des choix méthodologiques est une étape cruciale dans le processus de recherche (Nunan, 1992). La recherche en enseignement et en apprentissage des L2 a d'ailleurs été très diversifiée en termes de choix méthodologiques (Mackey et Gass, 2015), suivant des courants plus généraux de la recherche.

Nous commencerons donc dans ce chapitre par présenter l'approche méthodologique de cette recherche. Par la suite, nous décrirons le public cible et le contexte de cette étude en milieu universitaire. Nous exposerons ensuite le déroulement de l'étude, de la création du matériel didactique en RV360 qui a été utilisé dans cette étude au recrutement des participants. Une fois ces informations fournies, nous évoquerons les outils de collecte de données que nous avons retenus, ainsi que la manière dont nous avons analysé les données.

Avant de terminer avec un rappel de la chronologie de notre étude, nous entamerons une réflexion sur les limites anticipées de l'étude.

### 3.1 Approche de recherche

Cette recherche utilise une approche interprétative et exploratoire afin d'explorer la contribution potentielle de l'introduction de la RV au DDC et à la communication en L2 d'étudiants internationaux à l'extérieur de la salle de classe, ainsi que d'explorer leur perception du matériel virtuel utilisé. Comme l'explique Van der Maren (1996, p. 192), « la recherche exploratoire a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet, soit en recourant à un nouveau système d'inscripteurs<sup>57</sup>, soit en appliquant des inscripteurs connus à un nouveau matériel ». En effet, dans notre cas, l'utilisation de scénarios de RV360 (qui sont, nous allons le voir, basés sur des vidéos 360 quasi authentiques filmées dans la ville où l'apprentissage de la L2 se fait) n'a encore jamais été étudiée, encore moins du point de vue du développement du DDC en L2.

---

<sup>57</sup> Ce terme fait référence aux outils de collecte de données.

Jusqu'à présent, la recherche dans le domaine de la RV en enseignement des L2 portant sur la réception par des apprenants de matériel de RV novateur « a suivi des trajectoires qualitatives et quantitatives séparées » (Philips et Plesner, 2014, p. 123). Quoi qu'il en soit, la recherche en ALAO dans son ensemble accorde de plus en plus d'importance à l'approche mixte, comme a permis de le faire ressortir la revue des études empiriques dans notre discussion du cadre théorique (chapitre 2). Ceci est en ligne avec les recommandations de Levy (2015) mettant en garde contre l'écueil que constituerait le choix d'une approche (quantitative ou qualitative) au détriment d'une autre, puisque « trop d'information [serait] perdue, spécifiquement dans un champ complexe et émergent comme l'ALAO » (p. 566). À l'inverse, selon l'auteur, les approches mixtes donnent de la largeur et de la profondeur aux études, au même titre que l'alternance entre études à grande et à petite échelle. Finalement, comme le souligne Chapelle (2017), les études en ALAO à visée authentique (c'est-à-dire celles évaluant la valeur d'une technologie selon sa capacité à reproduire les pratiques de la vraie vie) ont le mérite de mettre l'emphase sur la perception de l'authenticité de la tâche par les apprenants et non sur l'« argument comparatif » (Chapelle, 2017, p. 380) ayant tendance à mettre en opposition de manière quantitative l'enseignement médié par la technologie et l'enseignement sans technologie (situation qui, selon l'auteure, tend à disparaître à notre époque).

L'approche mixte nous semble pertinente pour cette étude, car comme l'indique Thouin (2014, p. 135), l'alliance d'approches quantitatives et qualitatives permet d'apporter « un éclairage particulier à la réalité observée ». Autrement dit, chaque outil de collecte de données est à même de faire ressortir des résultats de natures différentes, mais qui mis ensemble permettent de dresser un tableau nuancé et plus juste d'une situation. Une approche mixte est ainsi plus susceptible de produire des résultats prometteurs du fait de la complémentarité des données (Riazi et Candlin, 2014), pouvant notamment être triangulées (Lin et Lan, 2015) et permettant ainsi de rendre compte de la complexité des processus d'apprentissage (Levy, 2000). De plus, comme il vient d'être mentionné, ce choix d'une approche mixte est en accord avec les recommandations de la recherche en ALAO, qui tendent de plus en plus à rejeter les approches quantitatives comparatives. Ainsi, Chun (2017) indique que choisir une approche méthodologique au détriment total d'une autre peut amener à défavoriser certains apprenants. Elle justifie cet argument en expliquant que si un outil technopédagogique mis en place lors d'une étude quantitative s'avère

profitable à l'apprentissage de la L2, le fait de ne pas en faire profiter tous les apprenants (ceux du groupe contrôle) crée une certaine injustice. Un moyen de contourner cela, selon l'auteure, est d'orienter l'étude sur l'identification des caractéristiques de la technologie pouvant le plus soutenir l'apprentissage (plutôt que de se placer dans une perspective de comparaison). Ceci peut être fait en combinant des méthodes quantitatives et qualitatives. De plus, des auteurs comme Stickler et Hampel (2015) appellent à dépasser l'approche comparative expérimentale initialement adoptée par la recherche en ALAO, qui visait à évaluer de manière quantitative les effets de l'introduction de la technologie sur l'apprentissage de la L2, en comparaison à une classe qualifiée de traditionnelle. Au contraire, et pour faire écho au tournant social entrepris dans les années 2000 par la recherche en DdL (Bax, 2003b), Stickler et Hampel (2015) suggèrent plutôt d'observer l'expérience de l'apprenant dans un milieu naturel, de manière qualitative, et non plus expérimentale. Ceci apparaît pertinent dans le cas de notre étude visant à évoquer (entre autres) le comportement communicatif des apprenants dans le monde réel.

Cette étude a donc adopté une approche mixte combinant des sondages quantitatifs (tests psychométriques basés sur des échelles de Likert) et des outils de collecte de données qualitatives (JB et entrevues de groupe) dans le but d'offrir une exploration du potentiel de la RV360 en tant qu'outil d'enseignement des L2, de recueillir les perceptions des participants à la suite de l'introduction de cette technologie en salle de classe, et d'analyser leur utilisation de la L2 à l'extérieur de la salle de classe.

## **3.2 Milieu de recherche et public cible**

Cette étude a eu lieu à l'université McGill, située au centre-ville de Montréal. Plus précisément, elle a été menée auprès d'étudiants internationaux apprenant le FLS au Centre d'enseignement du français (CEF) de l'université McGill.

### **3.2.1 Contexte institutionnel**

L'université McGill est un établissement de culture anglophone au rayonnement international, où l'anglais prédomine puisque « c'est principalement dans cette langue que l'enseignement et la recherche sont effectués » (Université McGill, 2004, p. 1). L'anglais est d'ailleurs la lingua franca

sur le campus puisque 52.9% des étudiants déclarent parler seulement anglais ou anglais et une autre langue (autre que le français) avec leurs amis dans leur vie de tous les jours; contre 17.4% seulement le français ou le français et une autre langue que l'anglais (Université McGill, 2009).

De plus, les étudiants internationaux, qui représentent environ 20% du corps étudiant, viennent principalement (Université McGill, 2017) des États-Unis, de Chine, de France, d'Inde et d'Arabie Saoudite (avec respectivement 2435, 2394, 1875, 709 et 327 étudiants inscrits). On peut facilement imaginer que le français ne constitue pas la langue première de communication de ces étudiants d'origine diverse sur le campus d'une université anglophone (plusieurs de ces étudiants ont d'ailleurs l'anglais en L2, voire en L1). Il n'est donc pas étonnant d'entendre parler du terme *ghetto McGill* pour faire référence au lieu de vie de ces étudiants internationaux, situé autour du campus, et réputé pour son caractère très anglophone.

Finalement, bien qu'il n'existe pas d'étude spécifique à l'université McGill, d'après le Bureau canadien de l'éducation internationale (2015), basé à Ottawa, 56% des étudiants internationaux déclarent ne pas avoir d'amis canadiens (ce chiffre baisse à 31% dans le cas des 30% d'étudiants internationaux déclarant préférer interagir avec les membres de leur propre culture). Selon le Bureau, les différences culturelles et linguistiques pourraient en effet jouer un rôle dans la difficulté à créer des liens avec des Canadiens. Ces données, si on les replace dans le contexte francophone montréalais, laissent supposer que les amitiés avec les Québécois francophones sont probablement inférieures à la barre des 50%, car la plupart des étudiants internationaux, nous l'avons vu, sont issus de pays non francophones où la L2 est souvent l'anglais. Ceci semble aller dans le sens d'un sondage<sup>58</sup> réalisé en 2017 auprès de 94 étudiants de niveau élémentaire dans le cadre de la refonte d'un cours de langue du CEF de McGill, qui a révélé que 50% des étudiants inscrits au cours pensent que la connaissance du français n'est pas du tout ou peu nécessaire pour vivre à Montréal. On imagine facilement l'impact négatif qu'une telle perception peut avoir sur le DDC en français à l'extérieur de la salle de classe. Les commentaires faits par ces étudiants indiquent d'ailleurs que plusieurs d'entre eux se replient sur l'anglais en cas de difficulté, car ils savent que leurs interlocuteurs connaissent également cette langue (cf. le *Montreal-switch*, évoqué

---

<sup>58</sup> Questionnaire Google Forms administré dans le cadre d'une analyse de besoin, en vue de la refonte d'un cours de FLS au CEF. Ce questionnaire est disponible à : <https://goo.gl/forms/MFMfi18M7PmOrPbo2>

dans la problématique). Il sera pertinent de voir dans le chapitre suivant dans quelle mesure ces attitudes se retrouvent dans notre échantillon et combien d'étudiants participant à l'étude utilisent le français en dehors de la salle de classe.

En conclusion à cette sous-partie, on constate à quel point le contexte sociolinguistique de l'université McGill n'est pas pour inciter les étudiants étrangers de FLS à communiquer en anglais à l'extérieur de la salle de classe, surtout dans le cas de niveaux « élémentaires » où les apprenants ont encore de fortes insécurités linguistiques quant au français.

### **3.2.2 Participants**

Dans le cas de notre étude, nous observons plus particulièrement la situation des étudiants internationaux qui choisissent de suivre des cours de FLS au CEF, durant leurs études à McGill (au total, ces étudiants suivent en général quatre autres cours de contenu en parallèle à leur cours de FLS, puisque les cours FRSL sont des cours optionnels ou de mineure à l'Université McGill). Les participants à cette étude (n = 19) sont inscrits dans le cours de niveau A2 appelé FRSL207 – Français élémentaire I. Ce cours de 6 crédits totalisant 78 heures d'enseignement en classe est offert par le CEF de l'automne à l'hiver, les lundis et mercredis, de 11h35 à 12h55 (soit 3 heures par semaine). La session d'hiver, à laquelle a eu lieu la recherche, durait du 7 janvier au 12 avril 2019 (soit 13 semaines de cours). Ce cours peut être suivi en tant que cours à option (*elective course*) ou, pour les étudiants en première année, en tant que cours du programme *Freshman option 2 en français*, qui permet de suivre jusqu'à 18 crédits en français. Les étudiants du cours FRSL207 ont le choix de suivre ce cours sous la modalité U/S (*unsatisfactory, satisfactory*) sans que cela n'affecte leur GPA, ou bien de le suivre sous les modalités habituelles. Notons pour finir sur ce point que les cours de FLS offerts au CEF sont ouverts à tous les étudiants mcgillois et qu'environ 2000 s'inscrivent au CEF chaque année.

Par ailleurs, il convient de mentionner que les participants à cette recherche ont un profil et un bagage linguistique variés (voir Tableau 3.1 ci-après) et suivent une majeure dans des domaines aussi divers que les sciences politiques, l'ingénierie électrique, les sciences informatiques ou encore l'économie et la finance. Ils sont en revanche d'âges très similaires, puisqu'ils sont tous âgés de 19 à 22 ans. Afin de préserver l'anonymat des participants, nous avons choisi d'attribuer

à chaque participant un code d'identification unique. Toutefois, pour alléger le texte et favoriser la lecture, nous avons aussi attribué à chaque participant un pseudonyme qui servira à l'identifier lors de la présentation et l'analyse des résultats (chapitre 4).

**Tableau 3.1: Information sur les participants à la recherche (n=19).**

Code d'identification unique	Pseudonyme	Sexe	Âge (années)	Langue maternelle	Langues parlées couramment	Année à Montréal	Premier lieu d'apprentissage FLS	Année d'apprentissage FLS
01BGAR	Jane	F	21	Anglais	1	1-2 ans	Québec	3-4 ans
02CDBX	Laura	F	20	Mandarin	2	1-2 ans	Québec	1-2 ans
03XSCV	Mary	F	20	Anglais	1	1-2 ans	Québec	1-2 ans
06NGFJ	Nadia	F	20	Arabe	2	3-4 ans	Pays non francophone (p. ex. Chine)	3-4 ans
07MJGL	Sarah	F	20	Anglais	1	1-2 ans	Québec	1-2 ans
08MNHZ	Rodrigo	H	19	Espagnol	2	1-2 ans	Québec	1-2 ans
09NBIS	Alexander	H	21	Coréen	2	<1 an	Québec	1-2 ans
10LKJD	Ananya	F	22	Hindi	3	1-2 ans	Pays non francophone (p. ex. Chine)	<1 an
13ZAMV	Anastasia	F	20	Mandarin	2	1-2 ans	Québec	1-2 ans
14ZDNA	Suzanne	F	20	Mandarin	2	1-2 ans	Pays non francophone (p. ex. Chine)	1-2 ans
15PLOO	Mila	F	19	Vietnamien	2	1-2 ans	Québec	1-2 ans
16YJPU	Ayana	F	20	Japonais	2	1-2 ans	Pays non francophone (p. ex. Chine)	<1 an
17RTQH	June	F	19	Anglais	1	<1 an	Québec	1-2 ans
18ERRY	Marco	H	19	Espagnol	2	3-4 ans	Pays non francophone (p. ex. Chine)	<1 an
19DSSJ	Milena	F	19	Mandarin	2	1-2 ans	Pays non francophone (p. ex. Chine)	1-2 ans
20BVTS	Xiao	F	19	Mandarin	2	1-2 ans	Pays non francophone (p. ex. Chine)	1-2 ans
21VCUK	Jabar	H	21	Anglais	1	3-4 ans	Canada (hors Québec)	3-4 ans
22UJVR	Charlotte	F	21	Mandarin	2	1-2 ans	Québec	1-2 ans
23TRWE	Mao	H	21	Japonais	2	1-2 ans	Pays non francophone (p. ex. Chine)	<1 an

En résumé, notre échantillon pour cette étude se compose de 19 participants (5 hommes et 14 femmes) âgés de 19 à 21 ans. Ce groupe de participants est caractérisé par une variété de profils

sociolinguistiques. En effet, six participants sont originaires de Chine, deux sont des Canadiens venant d'autres provinces (Alberta et Colombie-Britannique) et les 11 autres participants viennent de pays aussi variés que l'Égypte, les États-Unis, l'Inde, le Japon ou encore le Mexique (l'anglais est la langue maternelle de 5 des 19 participants). Enfin, notons que la majorité des participants (n=14) habite à Montréal depuis un à deux ans. Parmi eux, la moitié a commencé à apprendre le français au Québec, très souvent dans des cours pour vrais débutants offerts à McGill (FRSL101, 102, 103 ou 105).

### **3.3 Déroulement de l'étude**

Cette section présente la chronologie de notre recherche, de la création du matériel didactique RV360 utilisé lors de l'étude au recrutement des participants. À la fin de cette partie, un tableau synthétisera le déroulement de l'étude.

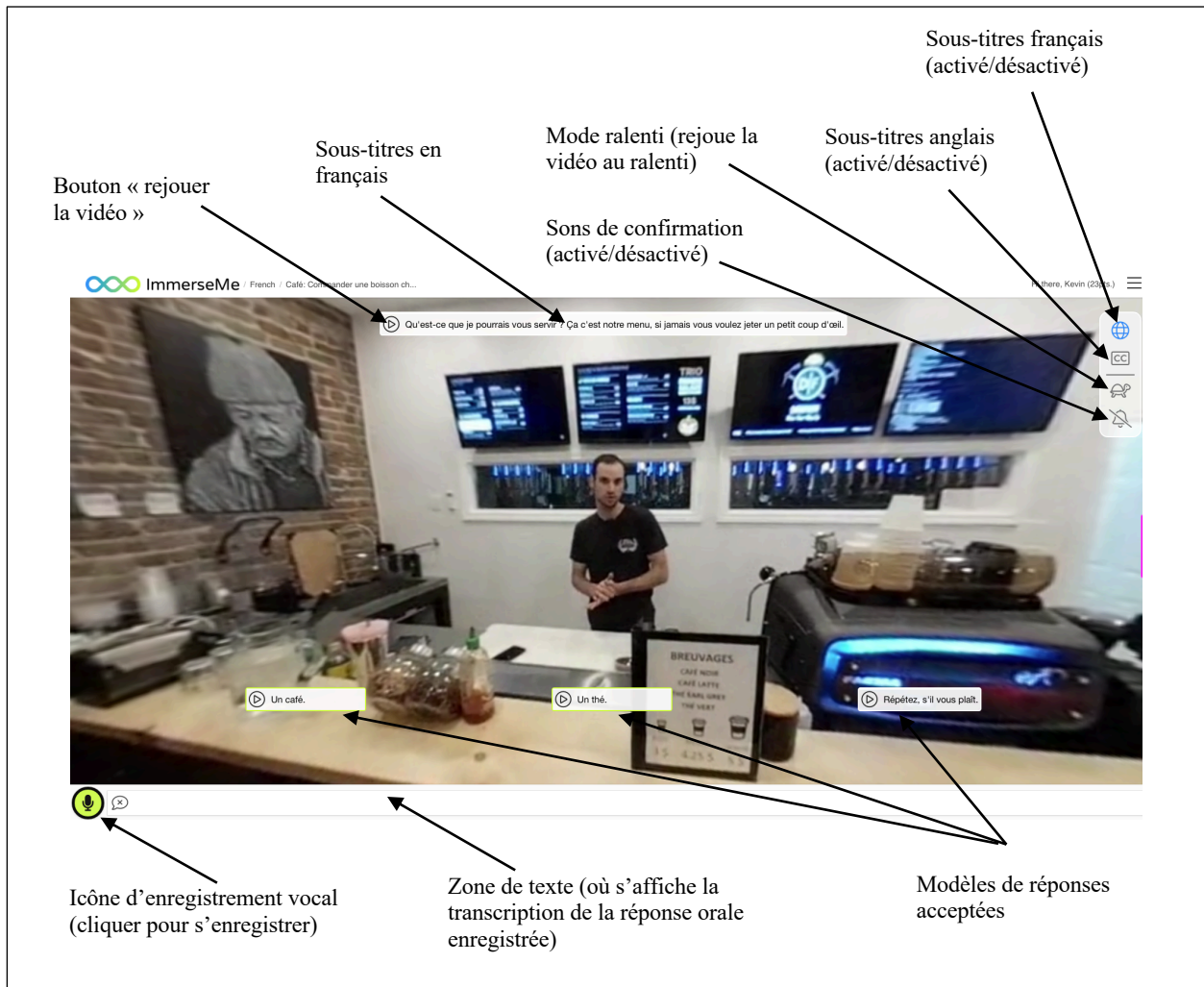
#### **3.3.1 Conception des tâches communicatives utilisant la réalité virtuelle 360**

La création de tâches de simulation assistée par la RV est selon nous un point qu'il nous paraît important de documenter, notamment car nous en retirerons des implications pour notre discussion (chapitre 5) et notre conclusion. En effet, les scénarios présentés dans ces simulations sont ancrés dans la réalité sociolinguistique de Montréal, abordée dans la problématique. Nous verrons dans cette sous-partie les choix ayant été faits lors de la création du matériel didactique ayant servi à cette recherche.

##### **3.3.1.1 Choix de la plateforme**

La RV360, nous l'avons vu, a connu ces dernières années une explosion. De nombreuses applications en ligne ou pour téléphones intelligents sont apparues. Bien que plusieurs soient directement destinées à l'éducation (p. ex. Google Expeditions), moins le sont à l'apprentissage des langues. Ainsi, plutôt que de mettre en place un nouveau dispositif de simulations RV360 (ce qui, comme le rappellent Johnson et Valente (2008), reste difficile à l'heure actuelle étant donné l'état d'avancement et le coût de la technologie RV360), nous nous sommes appuyés sur une plateforme existante utilisant la *desktop VR* (Schwienhorst, 1998) : ImmerseMe. Cette plateforme

en ligne (<https://www.ImmerseMe.co>) permet l'ajout de vidéos 360 degrés combinées à un outil de reconnaissance vocale intégré, afin de créer des simulations virtuelles quasi authentiques situées dans l'environnement d'apprentissage. La Figure 3.1 (voir ci-dessous) donne un aperçu de l'interface utilisateur d'ImmerseMe.



**Figure 3.1: Aperçu de l'interface utilisateur d'ImmerseMe.**

Il est rapidement devenu évident qu'ImmerseMe constituait le meilleur choix pour l'intégration de nouvelles simulations dans le cadre de cette étude. En effet, au-delà du fait qu'aucune autre plateforme similaire n'existe à l'heure actuelle, le fait de pouvoir intégrer facilement des vidéos filmées dans la réalité sociolinguistique de Montréal nous est apparu comme une bien meilleure



alternative à d'autres plateformes intégrant des images 3D réalistes (comme *Mondly*<sup>59</sup>), mais proposant des situations axées sur le français européen. Étant donné qu'ImmerseMe avait déjà été piloté dans des cours FRSL207 au Centre d'enseignement du français (CEF) de l'Université McGill, il a été relativement aisé de continuer cette collaboration via le présent projet de recherche.

Après de nombreux échanges de courriel avec Scott Cadwell (fondateur et actuel directeur d'ImmerseMe) quant à la faisabilité du projet, il a été décidé de commencer le tournage de trois scénarios communicatifs à Montréal. Il a donc fallu acheter et se procurer l'équipement nécessaire, à savoir : une caméra Samsung Gear 360 (permettant de filmer des vidéos 360 degrés), un trépied pour cette caméra, ainsi qu'un enregistreur audio Micro Track II (pour s'assurer d'une bonne qualité sonore pour les vidéos, étant donné que le micro intégré dans la caméra 360 n'était pas très sensible).

Une fois les outils technologiques rassemblés, le défi a été, nous allons le voir, de trouver des acteurs pour le tournage des vidéos 360.

### **3.3.1.2 Sollicitation et tournage des scénarios communicatifs**

#### *Sélection des types de situations pour les simulations*

Afin de nous rapprocher le plus possible de la réalité vécue par les participants à cette recherche (des étudiants de l'Université McGill), nous nous sommes basés sur une analyse de besoin réalisée en 2016 auprès des apprenants de niveau élémentaire de FLS du CEF (dans le cadre d'une refonte de cours) pour choisir les types de simulation à créer. Les résultats du sondage indiquaient que la majorité des étudiants de niveau élémentaire (FRSL207) avaient déjà tenté de communiquer en français dans des commerces tels que des cafés, des épiceries ou des bars (78,7% des répondants au sondage). Toutefois, les commentaires des répondants indiquaient également que ces tentatives s'étaient la plupart du temps soldées par des difficultés de communication avec les préposés à la clientèle dans ces commerces. Il nous a donc semblé intéressant de cibler ces trois types de

---

<sup>59</sup> Pour plus de détail sur cette plateforme, voir l'étude de Kaplan-Rakowski et Wojdyski (2018).

commerces pour nos simulations. L'aspect géographique a ensuite été pris en compte pour choisir les lieux de tournages pour l'envoi des sollicitations. L'objectif était en effet de trouver des commerces proches de l'université McGill, afin que les étudiants se sentent concernés et reconnaissent potentiellement leurs habitudes de vie à travers les simulations virtuelles qui leur seraient présentées.

### *Sollicitation des commerçants*

Suivant les procédures approuvées par le comité d'éthique, nous nous sommes ensuite rendus en personnes dans quatre commerces de Montréal afin de solliciter la participation de préposés à la clientèle pour le tournage des scénarios (les préposés jouant leur propre rôle dans les scénarios filmés). Il a à chaque fois été proposé aux commerçants de recevoir de l'information complémentaire sur les objectifs de la recherche par courriels (voir Annexe G), et il a été nécessaire d'obtenir le consentement des directeurs d'établissement pour la captation d'images dans leurs locaux (voir Annexe H). Les commerçants en question ont gracieusement accepté de participer sans compensation ou incitatif financier, et au terme d'un processus pouvant aller de 2 à 6 semaines selon les cas, une date de rencontre a été convenue pour réaliser le tournage. En somme, ce sont donc trois des quatre commerçants sollicités qui ont accepté de participer au tournage; un n'ayant jamais répondu au courriel de sollicitation. Il s'agit d'un café et d'un bar sur le boulevard Saint-Laurent (qui sépare Montréal entre est et ouest, et qui est souvent fréquent par les étudiants montréalais en fin de semaine), ainsi que d'une épicerie sur l'avenue du Parc (appartenant à la chaîne épicerie d'envergure la plus proche de l'Université McGill). Ces trois commerces, bien que proches de l'Université McGill, sont situés dans des zones majoritairement francophones de Montréal, ce qui présente un bon potentiel pour les apprenants de FLS souhaitant pratiquer le français à l'extérieur de la classe.

### *Sélection des types de situations pour les simulations*

Pour les tournages, il a été nécessaire de faire preuve de flexibilité et de patience afin de minimiser l'impact des tournages sur les activités commerciales des établissements participants, dont deux étaient ouverts lors des tournages. Par exemple, le tournage a eu lieu à 9h dans l'épicerie et à 19h

dans le café. Notons également que des figurants ont été invités à participer au tournage dans le café, en échange d'une boisson chaude gratuite, offerte par le chercheur. Cependant, si des clients se présentaient, il fallait interrompre ponctuellement le tournage afin de ne pas capter sans autorisation l'image de certaines personnes autres que celles qui avaient accepté de participer. Même si ces éléments logistiques présentaient un défi à l'authenticité lors du tournage des vidéos 360, nous estimons que les courtes interruptions étaient au final une occasion intéressante de parler avec les autres préposés présents lors du tournage afin de recueillir leur avis à chaud sur le scénario dont ils assistaient au tournage. Ceci a d'ailleurs donné lieu à des modifications mineures de dernières minutes afin de calquer autant que possible sur la réalité professionnelle des employés ayant participé au tournage.

Quant aux préposés à la clientèle, le script des simulations<sup>60</sup> leur a été envoyé à l'avance afin qu'ils puissent le lire avant le tournage. Ensuite, le jour du tournage, il leur a été réexpliqué brièvement le but de la recherche du point de vue sociodidactique et il leur a été montré un exemple de simulation existant déjà sur le site d'ImmerseMe, afin qu'ils comprennent clairement ce qui était attendu d'eux lors du tournage.

Dépendamment de la complexité des scénarios et de l'achalandage dans le commerce le jour du tournage, chaque simulation a été filmée en l'espace d'une à trois heures, après quoi, il a fallu communiquer avec ImmerseMe pour finaliser les scénarios virtuels.

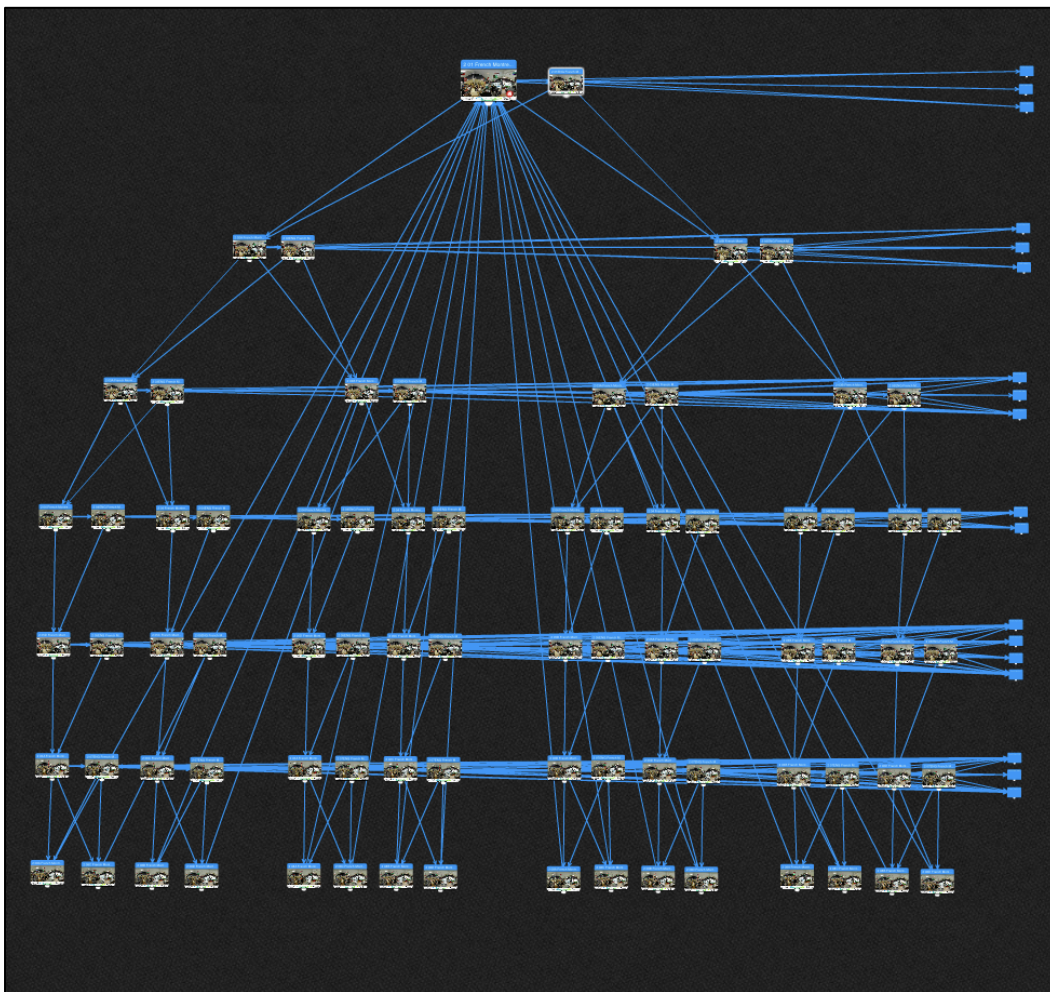
### **3.3.1.3 Travail d'édition et de postproduction**

Une fois les vidéos filmées à l'aide de la caméra Samsung Gear 360, et le son enregistré grâce aux enregistreurs Micro Track II, ces fichiers audio et audio-vidéo ont été transférés sur un ordinateur. Afin que les vidéos 360 filmées soient compatibles avec le site <https://www.ImmerseMe.co>, il a été nécessaire de procéder à leur assemblage (*stitching*). Celui-ci a été réalisé avec le logiciel Gear 360 Action Director.

---

<sup>60</sup> Nous reviendrons sur le contenu des simulations dans la sous-partie 3.4.1.4.

Ensuite, les vidéos assemblées et les fichiers audio correspondant aux paroles des préposés-acteurs ont été déposés dans un dossier de partage infonuagique avec Scott Cadwell (directeur d'ImmerseMe). Grâce aux scripts des scénarios qui lui ont été fournis (voir Annexe I), celui-ci a mis en ligne les vidéos sur son site, en les embranchant (*branching*) selon les possibilités de réponses pouvant être données par les utilisateurs de la plateforme (les étudiants du CEF) lors du visionnage des répliques des acteurs filmés. Il s'agit là d'un procédé relativement complexe (voir Figure 3.2, ci-après), quand on sait que chaque réponse qui est donnée lors de la simulation par l'utilisateur entraîne une série de répercussions sur la suite du scénario. En somme, bien que les scénarios RV360 créés présentent des interactions relativement simples, leur programmation requiert une programmation complexe.



**Figure 3.2:** Un exemple d'embranchement des vidéos dans un des scénarios de simulation virtuelle.

Au-delà du défi logistique de collaboration concepteur/chercheur quant au décalage horaire (les bureaux d'ImmerseMe étant situés en Australie), un des points ayant nécessité le plus de temps a été l'intégration de requêtes propres à la présente recherche, comme l'ajout de vidéos en anglais aux simulations afin de mieux représenter le *Montreal switch*. La prochaine sous-partie évoquera donc plus en détail le contenu de chaque tâche de simulation.

#### **3.3.1.4 Description et déroulement des tâches de simulation**

Nous détaillerons dans les sections suivantes le contenu et le fonctionnement des tâches de simulation RV360 proposées aux participants à cette recherche.

##### *Description des tâches de simulation*

Comme nous l'avons mentionné précédemment, un des objectifs lors de la création des simulations a été de se rapprocher le plus possible des situations de la vie réelle, puisque les trois simulations ont été réalisées grâce à la participation d'employés francophones montréalais, représentatifs de la variété de français local parlé au Québec. Trois scénarios correspondant aux besoins de la vie quotidienne et au niveau linguistique des apprenants de niveau élémentaire de FLS ont donc été créés<sup>61</sup> : acheter une boisson chaude dans un café, payer son épicerie et commander une boisson (avec ou sans alcool) lors d'un événement 5@7, le tout en français (voir le script et l'embranchement des questions/réponses pour chaque scénario à l'Annexe I).

Dans le cadre de cette étude, ces scénarios ont été pensés avant tout en termes de réalisme et en gardant à l'esprit les questions de recherche quant au fait de mieux comprendre la contribution de tâches de simulation via RV360 au désir de communiquer en L2. Ces scénarios ne visent donc pas en priorité l'acquisition de formes linguistiques précises, les choix de réponses des apprenants lors des simulations n'étant pas conditionnés à la réutilisation d'une structure linguistique spécifique, mais plutôt à la capacité de l'apprenant à faire reconnaître ses réponses (données à l'oral) par le

---

<sup>61</sup> Les trois simulations sont accessibles aux liens suivants (compte payant requis pour accéder) : commander une boisson chaude dans un café (<https://my.immerseme.co/lesson/b083ad35-25b7-4343-9b81-838510f76968>); payer à l'épicerie (<https://my.immerseme.co/lesson/61b5441e-352e-4c7d-b942-356b591a8360>); commander une boisson lors d'un 5@7 (<https://my.immerseme.co/lesson/973d1afd-ba66-4587-8800-cdbad1b1c72a>).

logiciel de reconnaissance vocale intégré à ImmerseMe (nous y reviendrons plus tard). De plus, la prosodie et la prononciation des acteurs ont été le moins possible altérées (en comparaison à la langue parlée dans le monde réel<sup>62</sup>) et une attention particulière a été portée à l'utilisation de mots et expressions rencontrées spécifiquement au Québec (par exemple, pour le mode de paiement : « comptant » et non « en espèce », terme utilisé en Europe). En somme, on peut dire que ces simulations, en plus de viser la reproduction de situations de communication du monde réel (tel que préconisé dans le cadre de l'approche communicative et de l'enseignement par la tâche), proposent une approche également axée sur les fonctions des langues (Halliday, 1973). En effet, dans ces simulations, l'accent est avant tout mis sur les fonctions permettant de réaliser la tâche communicative (p. ex. la formulation de requêtes avec « je voudrais... »). Ceci fait d'ailleurs écho au courant existant depuis les années 80 en enseignement des langues, et qui suggère de lier l'enseignement de la forme à des activités dans lesquelles des structures fonctionnelles de la vie de tous les jours ressortent (Swain, 1988).

Notons également que même si le but n'est pas le développement explicite de certaines structures linguistiques, les situations pour les simulations ont été choisies en fonction du niveau linguistique des apprenants (en l'occurrence, le niveau A2). En effet, selon le Conseil de l'Europe (2003), un apprenant de niveau A2 « peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant ». Les situations où un locuteur non natif doit passer la commande d'un article ou effectuer un paiement (comme c'est le cas dans les simulations qui seront proposées) nous paraissent donc appropriées en termes de difficulté linguistique (les questions présentes dans les simulations invitent d'ailleurs à des réponses courtes, comme « Un café noir, s'il vous plaît »), d'autant plus que la plateforme permettra aux participants de rejouer les vidéos 360 s'ils ne comprennent pas dès la première fois les questions qui leur sont posées. Nous nous sommes également appuyés sur les objectifs et la progression des apprentissages du cours FRSL207<sup>63</sup> pour nous assurer que la

---

<sup>62</sup> Ceci nous a semblé une bonne manière de nous assurer d'avoir un niveau de difficulté adapté, en contrebalançant le fait que la plateforme ImmerseMe donnait aux apprenants la possibilité d'afficher des sous-titres à ce que disent les acteurs dans les simulations.

<sup>63</sup> Ayant participé à la refonte du cours FRSL207 en été 2017, le chercheur connaît bien les objectifs et le niveau du cours, qu'il a enseigné en version intensive à quatre reprises entre 2017 et le début de la présente recherche. Nous verrons également dans la section 3.3.1.5 que des pilotes ont été effectués avant le début de la recherche pour entre autres s'assurer que le niveau de difficulté (technique ou linguistique) était approprié au niveau.

difficulté de réalisation des tâches de simulation, notamment du point de vue du vocabulaire et des structures grammaticales employées, était adaptée au niveau de compétences des participants.

### *Fonctionnement concret d'une simulation : interaction humain-ordinateur*

Du point de vue pratique, les étudiants-utilisateurs doivent se connecter à ImmerseMe et ouvrir une des trois tâches de simulation, une vidéo 360 est alors jouée automatiquement à l'écran. Dans cette vidéo, l'acteur ou l'actrice souhaite la bienvenue au client/participant et commence par poser une question afin de lancer le processus d'interaction humain-ordinateur. Le participant doit ensuite cliquer sur l'icône « micro » afin d'enregistrer sa réponse, qui est automatiquement analysée par le logiciel de reconnaissance vocale intégré à ImmerseMe. Les questions appellent à des choix de réponses limités, mais le logiciel de reconnaissance vocale a par la suite été reprogrammé pour reconnaître un plus large éventail de réponses (voir sous-partie 3.4.1.5.), ce qui n'était pas à l'origine le cas sur les autres simulations disponibles sur le site ImmerseMe. Ainsi, même si la précision grammaticale n'est pas parfaite, tant que le message du participant est globalement clair, l'ordinateur reconnaît sa réponse, ce qui assure une similitude forte avec une situation du monde réel et évite la frustration du participant. Toutefois, lorsque l'étudiant-utilisateur demande à l'acteur de répéter (en prononçant la demande associée : « Répétez, s'il vous plaît »), l'ordinateur met en marche une autre vidéo reposant la même question au participant, mais cette fois en anglais. Cet élément a été intégré aux simulations dans une visée authentique, puisqu'il fait écho au *Montreal switch* si caractéristique de la métropole.

Chaque participant a eu, quoi qu'il arrive, la consigne de parler en français en tout temps lors de simulations faites en classe. De plus, il leur a été indiqué que s'ils souhaitaient répéter l'expérience à la maison<sup>64</sup>, la traduction en anglais des questions et des réponses possibles pouvait apparaître à l'écran en cliquant sur une icône « CC ». De plus, pour éviter de possibles frustrations quant aux difficultés de prononciation (exemple : lorsque le logiciel de reconnaissance vocale ne reconnaît pas la phrase prononcée), le participant pouvait cliquer directement sur son choix de réponse (les différentes propositions de réponses apparaissaient à l'écrit dans une boîte de dialogue, comme

---

<sup>64</sup> Les participants disposaient d'un accès en tout temps au site, même si les simulations n'étaient rendues disponibles qu'à partir de dates spécifiques.

indiqué sur la Figure 3.1) afin que le scénario de simulation puisse suivre son cours malgré tout. Finalement, notons que l'aspect immersif des vidéos 360 présent dans les simulations n'a pas seulement un objectif réaliste. En effet, lors de certaines questions, les acteurs pointent des objets comme des menus, afin que l'utilisateur puisse y trouver les informations lui permettant rapidement de faire un choix lors du processus de commande, comme dans le monde réel. Les simulations peuvent être retrouvées à cette adresse (accès protégé par un identifiant et un mot de passe<sup>65</sup>) : <https://www.ImmerseMe.co>.

Notons que chaque vidéo 360 amène une question avec 2 à 4 choix de réponses et que chaque réponse renvoie à une autre vidéo 360. Par exemple, si le participant répond qu'il souhaite un café noir (et non un café latte), la prochaine vidéo jouée contiendra une question proposant une dose de crème (alors que pour le latte, la prochaine question demandera de choisir entre lait régulier et lait de soya). Il a été planifié un temps de réalisation de 3 à 5 minutes pour compléter une simulation virtuelle. À cela s'ajoute le temps de mise en place, d'explication des consignes et de familiarisation avec la plateforme de RV360, tout du moins lors de la première mise en place en salle de classe (15-20 minutes). À cet effet, avant la première des trois simulations, le chercheur a fait la démonstration de l'utilisation d'ImmerseMe en utilisant son compte « mode étudiant » et en projetant le tout au tableau. De plus, avant chaque tâche en RV360, le chercheur a invité les participants à effectuer rapidement un remue-méninge des questions qu'ils étaient susceptibles de se faire poser pendant la simulation à venir (la mise en contexte et l'objectif de la simulation ont toujours été brièvement mentionnés avant le début de sa réalisation afin de minimiser le risque de confusion parmi les participants lors de la réalisation de la tâche). Ceci, ajouté à un cours échange (5 minutes) sur les stratégies efficaces de communication en français à Montréal (par exemple : le fait de continuer à s'exprimer en français face à un potentiel *Montreal switch*, comme cela pourra d'ailleurs se produire dans les simulations en cas d'erreurs répétées des participants à une question), avait pour but de garantir que l'aspect technique ne génère pas de perceptions négatives prévisibles chez les participants (ce qui aurait pu constituer un biais, nous y reviendrons plus tard). Bien sûr, comme mentionné, les participants qui le souhaitaient pouvaient refaire la simulation (en

---

<sup>65</sup> À l'intention des évaluateurs de cette thèse : nous sommes prêts à partager avec vous nos identifiants ImmerseMe afin de vous donner l'occasion d'expérimenter les simulations RV360 créées.



classe ou à la maison), ce qui leur permettait de pratiquer leurs compétences orales et, pourquoi pas, de varier leurs choix de réponses pour d'aboutir à des scénarios personnalisés.

Afin de réaliser les tâches de simulation sur ImmerseMe, les 19 participants ont reçu un identifiant et un mot de passe leur donnant accès au contenu de la plateforme. Cet accès a été fourni gratuitement. Ensuite, les participants ont accompli à trois dates différentes une tâche de simulation en RV360. Le choix des dates et des simulations a été en fonction des objectifs généraux du cours FRSL207 et selon la thématique des chapitres étudiés en classe, tant que faire se pouvait. Par exemple, une simulation RV360 dans un café montréalais a été proposée lors du chapitre sur le service à la clientèle.

Bien entendu, il a fallu tester les tâches de simulations créées auprès d'étudiants avant de se lancer dans le processus de collecte de données, comme nous allons le voir ci-après.

### **3.3.1.5 Premiers pilotes et apport de modifications**

Avant de mener la recherche à proprement parler (mise en place des scénarios suivie de la collecte de donnée), deux pilotes d'ImmerseMe ont été conduits. Le premier, à l'été 2018, avait pour but de tester le fonctionnement en conditions réelles de la plateforme dans une salle de classe. Ainsi, une vingtaine d'étudiants de niveau FRSL208 (version intensive du cours FRSL207) ont testé plusieurs simulations existant déjà sur le site ImmerseMe (similaire à celles qui ont plus tard été proposées lors de la recherche). Ce pilote a été suivi de l'administration d'un court questionnaire qualitatif invitant les étudiants à se prononcer sur d'éventuelles difficultés techniques ou linguistique lors de la réalisation des simulations. Il en est principalement ressorti que la plateforme fonctionnait parfois lentement sur réseau WiFi, mais que le niveau de difficulté linguistique semble faible aux étudiants. Il a donc été organisé à l'automne 2018 un nouveau pilote afin de tester les trois simulations montréalaises (créées peu de temps auparavant) afin tout d'abord de vérifier que la plateforme fonctionnait mieux sur un réseau d'ordinateurs fermé (le test a eu lieu au laboratoire multimédia de la Faculté des arts (AMLF) de l'Université McGill). Les résultats ont été concluants, car aucun des 24 étudiants n'a mentionné de difficulté technique quant à la lenteur de la plateforme. Toutefois, certains commentaires ont révélé qu'il pouvait être frustrant pour l'apprenant de devoir répéter à l'identique une phrase de réponse (les choix de réponses apparaissent à l'écran lors des simulations) afin que le logiciel de reconnaissance vocale puisse détecter les bons mots et renvoyer

l'utilisateur vers la prochaine vidéo correspondante. Il a donc été décidé, en collaboration avec Scott Cadwell (concepteur), d'ajouter des choix de réponses alternatifs pour le logiciel de reconnaissance vocale, afin de reproduire au maximum la réalité de la communication dans la vie de tous les jours. Après plusieurs tests, il a été constaté qu'il était nécessaire de varier les choix de réponses, mais sans autoriser pour autant les réponses courtes comme « café », au risque que le logiciel arrête automatiquement d'enregistrer la réponse à l'oral d'un utilisateur dès que le mot en question est reconnu (ce qui peut être frustrant pour un utilisateur tentant de construire une phrase complète, mais qui se voit interrompu au milieu du processus). Finalement, l'essai répété de simulations sur un même ordinateur a mené à la constatation que le fait de ne pas vider régulièrement les témoins (cookies) pouvait mener à des problèmes dans la reconnaissance de la parole. Ce point a donc été mentionné aux participants à notre recherche afin de limiter les biais liés à de la frustration lors des réponses à l'oral.

En somme, le double pilote de la plateforme ImmerseMe auprès d'étudiants de niveau élémentaire du CEF a permis d'adapter les simulations créées en anticipant le plus possible certaines limitations méthodologiques liées à l'aspect technique (nous y reviendrons plus tard).

### **3.3.2 Sollicitation et recrutement**

En amont à la planification des interventions en classe, il a fallu envisager des moyens d'avoir accès à une salle de classe et à des participants, comme nous allons le voir ci-après.

#### **3.3.2.1 Sollicitation des professeurs du CEF**

En septembre 2018, un appel à collaboration a été lancé lors de la réunion départementale du CEF, afin de trouver un enseignant désireux d'accueillir la présente recherche dans sa classe à l'hiver 2019. La professeure S., qui enseigne une des sections du cours dans lequel a eu lieu la recherche, a accepté de collaborer en réservant du temps en classe à la réalisation de tâches de simulation quasi authentiques via la RV360. Une rencontre a eu lieu à l'automne 2018 avec la professeure S. afin de déterminer à quels moments opportuns de son cours par la tâche les tâches de simulation RV360 pourraient être intégrées.

### 3.3.2.2 Recrutement des participants

Une fois les approbations éthiques reçues (voir Annexes D et E), et tel que recommandé par le CPÉR, le formulaire de consentement a été traduit en anglais afin que les potentiels participants puissent prendre une décision éclairée sur la participation (ou non) à l'étude. Le recrutement a été effectué en personne par le chercheur, qui s'est rendu dans la classe de la professeure S. le 11 février 2019 afin d'informer les participants potentiels des objectifs et de la procédure de la recherche. Les participants ont donc été sollicités et recrutés directement dans leur salle de classe habituelle, à la fin du cours (une période de 15 minutes a été réservée par la professeure S. à cette intention). Bien entendu, tout potentiel participant a eu le droit à plus de temps s'il souhaitait réfléchir davantage avant de s'engager ou non dans cette recherche. Ainsi, il a été établi un délai de deux semaines entre la sollicitation des participants et le début de la recherche, qui a débuté le 25 février 2019 avec un sondage à remplir et une première tâche de simulation via RV360.

Lors de la sollicitation, les explications, données à l'oral en anglais, reprenaient celles inscrites sur le formulaire de consentement. Par ailleurs, le chercheur a présenté sur un support Power Point les objectifs de la recherche ainsi que la procédure de collecte de données aux potentiels participants (voir Annexe J).

Pour faire écho au dilemme éthique mentionné dans le chapitre 2 sur le fait de ne pas faire profiter tous les participants d'un matériel didactique potentiellement bénéfique à l'apprentissage (Chun, 2017), nous avons invité tous les étudiants du cours FRSL207 à participer à la pratique des simulations RV360 (même s'ils ne souhaitaient pas prendre part à la collecte des données). Afin de compenser les potentiels participants pour le temps consacré à leur participation à la recherche en dehors de la classe (JB à compléter à la maison et EG en fin de session), le chercheur les a informés qu'ils se verraient remettre une carte cadeau d'une valeur de dix dollars à la fin de la recherche.

Finalement, puisque les trois tâches de simulation via RV360 auront lieu lors des heures normales de cours au laboratoire informatique, les étudiants ne souhaitant pas participer à la recherche avaient la possibilité de compléter les exercices en ligne habituellement prévus au programme

(grammaire, vocabulaire, prononciation) pendant que les participants à la recherche remplissaient le prétest et le posttest immédiat.

### 3.3.3 Calendrier récapitulatif du déroulement de l'étude

En résumé, le Tableau 3.2 (voir ci-après) dresse la liste des étapes de la recherche, du point de vue de la collecte des données :

**Tableau 3.2: Calendrier récapitulatif du déroulement de l'étude.**

Étapes de la recherche	Date	Lieu
Sollicitation de la compagnie ImmerseMe pour la création des simulations RV360 en milieu montréalais, dans le cadre de notre recherche	Février 2018	s.o.
Premier pilote de la plateforme ImmerseMe (simulations en français préexistantes) au cours intensif FRSL208 : administration d'un sondage sur les perceptions des apprenants et sur les éventuels problèmes techniques	13 juin 2018	En classe (Université McGill)
- Création des scripts de trois scénarios pour les simulations RV360 en contexte montréalais - Validation de la faisabilité technique auprès d'ImmerseMe	Juillet-août 2019	s.o.
- Sollicitation des commerçants montréalais pour le tournage des trois scénarios RV360 - Acquisition/Location d'équipement audiovisuel en préparation au tournage des scénarios (caméra 360 degré, trépied, microphones, etc.) - Tournage des trois scénarios - Communication avec ImmerseMe pour l'embranchement des vidéos 360 degrés et la mise en ligne des scénarios - Tests techniques des scénarios sur ImmerseMe	Septembre 2018	s.o.
Deuxième pilote de la plateforme ImmerseMe au cours intensif FRSL208 : administration, à nouveau, d'un sondage sur les perceptions des apprenants et sur les éventuels problèmes techniques	Le 1 <sup>er</sup> octobre 2019	En classe
- Apport des dernières modifications mineures aux simulations ImmerseMe - Soumission d'une demande d'éthique au Comité pluri facultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)	Octobre 2018	s.o.

- Approbation de la demande de certificat d'éthique par le CPÉR (Annexe E) - Dépôt d'une demande de certificat d'éthique au <i>Research Ethics Board Office</i> (REB) de l'Université McGill - Approbation de la demande de certificat d'éthique par le REB (Annexe E)	Janvier 2019	s.o.
Sollicitation des participants en salle de classe (45 min) : 2 semaines avant le début de la collecte des données	Le 11 février 2019	En classe
- Prétest : sondage DDC/anxiété/SCCP (15 min.) - Première tâche virtuelle sur ImmerseMe (30 min avec la mise en place), suivie d'une réflexion dans le JB (30 min.)	Le 25 février 2019	- En classe (prétest + tâche virtuelle 1) - À la maison (JB1)
Deuxième tâche virtuelle sur ImmerseMe (30 min avec la mise en place), suivie d'une réflexion dans le JB (30 min.)	Le 13 mars 2019	- En classe (tâche virtuelle 2) - À la maison (JB2)
- Troisième tâche virtuelle sur ImmerseMe (30 min avec la mise en place), suivie d'une réflexion dans le JB (30 min.) - Posttest immédiat : sondage DDC/anxiété/SCCP (15 min.)	Le 27 mars 2019	- En classe (tâche virtuelle 3 + posttest) - À la maison (JB3)
Posttest différé (annulé): sondage DDC/anxiété/SCCP (15 min.)	Initialement prévu le 8 avril 2019	Annulé pour des raisons logistiques imprévisibles (conditions météorologiques extrêmes)
Entrevues de groupe (focus groups)	Début avril 2019, selon les disponibilités des étudiants	Sur le campus de l'université McGill

Étant donné que le DDC en L2 est le plus fort prédicteur de l'utilisation de la L2 (MacIntyre et al., 1998) et qu'il renvoie à une décision individuelle de plein gré (S.-J. Kang, 2005), il ne nous paraît pas pertinent (notamment au vu de nos questions de recherche) d'exiger des participants qu'ils se rendent à l'extérieur de la salle de classe pour tenter de réaliser les tâches dans le monde réel. En effet, le fait de leur imposer ce choix court-circuiterait selon nous la logique de l'étude, qui vise entre autres à déterminer si l'introduction des tâches de simulation RV360 contribue au DDC et à la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe. Les participants avaient donc le libre choix de chercher ou non des opportunités de communiquer en L2 à Montréal à la suite des simulations.

### **3.4 Instruments de collecte des données**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mis en place des tâches orales de simulation RV360 dans une classe de niveau A2, un niveau où les apprenants ont fait part de leur difficulté à communiquer en français à l'extérieur de la salle de classe (lors du sondage réalisé en 2017 à l'Université McGill et mentionné dans la sous-partie 3.2.1). Nous avons donc observé d'une part l'évolution des facteurs psychoaffectifs liés à la communication en L2 à l'extérieur de la salle (DDC, anxiété langagière et SCCP), et nous avons exploré d'autre part les perceptions des participants quant au matériel RV360 et la contribution potentielle de son introduction sur le DDC et l'utilisation de la L2 à l'extérieur de la salle de classe. Ceci nous permettra de formuler des recommandations quant aux critères à prendre en compte pour la création et la bonne intégration de tâches RV360 à la classe de langue dans le but de favoriser la communication en L2 (voir chapitre 5). Nous présenterons donc dans cette sous-partie les outils méthodologiques qui ont été utilisés pour la collecte de données.

#### **3.4.1 Outils de collecte quantitatifs**

D'une part, nous avons eu recours à un sondage (incluant 3 tests psychométriques) dans lequel les participants ont évalué leur DDC à l'extérieur de la salle de classe, leur anxiété à utiliser le français et enfin leur SCCP en L2. Ce sondage s'appuie sur des listes d'affirmations devant être évaluées sur une échelle de 1 à 6. Comme le rappelle Sawani (2009), le recours aux listes d'affirmations (le terme *checklists* est utilisé en anglais) basées sur des échelles de Likert a dès les débuts de l'ALAO été envisagé pour l'évaluation du matériel. Nous avons donc utilisé des échelles de Likert qui avaient déjà été utilisées et validées dans des recherches sur le DDC, l'anxiété langagière et le SCCP, notamment en contexte canadien.

Le sondage, d'une durée approximative de 15 minutes, a été administré deux fois au cours de la session : un prétest juste avant la première tâche RV360, un posttest immédiat juste après la troisième et dernière tâche RV360. Ceci a permis d'observer les fluctuations potentielles dans l'autoévaluation par les participants des trois facteurs psychoaffectifs et nous a ainsi donné une première piste de réponse à notre troisième question spécifique de recherche, à savoir : comment la simulation quasi authentique via la RV360 est-elle susceptible de contribuer au DDC en L2 ainsi

qu'à ses deux antécédents directs : les niveaux d'anxiété langagière et de SCCP. En rappel, l'administration d'un posttest différé en fin de session a malheureusement dû être reportée pour des raisons logistiques hors de notre contrôle (conditions météorologiques extrêmes ayant forcé la fermeture de l'Université McGill le jour où était initialement prévu le posttest différé).

Par ailleurs, le volet quantitatif a permis de raffiner (en lien avec l'analyse qualitative) notre compréhension actuelle de l'interdépendance entre les variables étudiées ainsi que d'alimenter notre réflexion sur la théorisation sur le DDC. Afin de faciliter la collecte puis l'analyse de données, tout en respectant l'anonymat des participants, le sondage a été complété en ligne (et en anglais) durant des heures de classe prévues au laboratoire. Les participants ont utilisé leur courriel institutionnel McGill afin de se connecter au sondage, qui prenait la forme d'un questionnaire Office Forms (la suite Office 365 est disponible gratuitement pour tous les employés et étudiants de l'Université McGill). Un des avantages de cet outil est qu'il est possible ne pas enregistrer le nom des répondants, qui ont à la place pu être identifiés par un numéro unique qu'ils ont réutilisé pour les deux tests quantitatifs (prétest/posttest), ce qui a permis au chercheur de suivre l'évolution des niveaux psychoaffectifs tout en gardant l'identité des répondants anonymes (en cas d'oubli du numéro de la part d'un répondant, le chercheur avait sur lui, au laboratoire, une copie de la liste des numéros uniques<sup>66</sup>).

### **3.4.1.1 Mesure du DDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe**

Pour répondre à notre troisième question spécifique de recherche concernant le lien entre l'introduction de la RV et (entre autres) le DDC, un sondage comprenant des questions basées sur l'échelle du DDC (*willingness to communicate scale* en anglais), proposée par J. C. McCroskey et McCroskey (1987), a été administré. Selon J. C. McCroskey (1992, p. 20), le taux de fiabilité global de cette échelle est « hautement satisfaisant » puisque le coefficient alpha est évalué à 0.92. Toutefois, comme c'est l'objet de la présente étude, nous utiliserons plus précisément le test psychométrique du DDC à l'extérieur de la salle de classe (MacIntyre et al., 2001), évoqué au chapitre 2. Il s'agit d'un formulaire contenant huit situations de communication comme « Speaking

---

<sup>66</sup> En conformité avec les règles définies par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, les données et les informations liées à l'identification des participants seront conservées en lieu sûr pendant une période de sept ans, après laquelle elles seront détruites.

to your teacher about your homework assignment » ou « A stranger enters the room you are in, how willing would you be to have a conversation if he talked to you first? » (Annexe A). Pour chaque situation, les répondants devaient indiquer sur une échelle de 1 à 6 la fréquence à laquelle ils utiliseraient le français (1 correspond à « almost never willing » et 6 correspond à « almost always willing »).

### 3.4.1.2 Mesure de l'anxiété langagière en L2

Des échelles existent également pour mesurer l'anxiété langagière, comme la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*, en anglais) issue des travaux de Horwitz et al. (1986). Il s'agit là de questions avec des échelles de Likert permettant d'obtenir un score reflétant le niveau d'anxiété de la personne (quantitatif). Toutefois, il faut se rappeler que l'anxiété langagière est composée de 3 éléments : l'AC, la peur de l'évaluation négative et l'anxiété liée aux tests (Horwitz et al. 1996). Étant donné que la présente recherche porte sur la communication à l'extérieur de la salle de classe, cette échelle de mesure (notamment la partie sur l'anxiété liée aux tests) ne nous paraît pas pertinente ici. Dans la même veine, l'échelle *Personal report of communication apprehension 24 (PRCA-24)*, bien qu'elle ait un coefficient alpha évalué à 0.97 (J. C. McCroskey et al., 1985), ne nous semble pas approprié du fait qu'elle s'applique principalement à la L1.

Pour cette étude, nous avons donc privilégié l'utilisation d'une échelle moins commune, bien qu'utilisée précédemment en contexte canadien et développée par des experts dans le domaine (MacIntyre et al., 1997) et mentionnée dans le chapitre 2: le test d'anxiété d'utilisation du français à l'extérieur de la salle de classe (*French use anxiety*, en anglais). Cette échelle, basée sur les travaux de Gliksrnan (1987), et dont le coefficient alpha est supérieur à 0.90 (MacIntyre et Gardner, 1988), comporte huit affirmations pour lesquelles le répondant doit évaluer le degré auquel il se sent anxieux quand il doit utiliser le français à l'extérieur de la salle de classe (Annexe A). Le répondant donne une réponse de 1 à 6 (1 correspondant à « strongly agree » et 6 correspondant à « strongly disagree »). Dans le questionnaire de Gliksrnan (1987), certaines questions sont formulées de sorte qu'un score élevé correspond à une faible anxiété (et vice versa) et d'autres questions sont formulées de sorte qu'un score élevé correspond à une forte anxiété (et vice versa). Pour faciliter l'analyse de nos résultats (notamment pour ne pas avoir à inverser le pointage pour



certaines réponses avant l'analyse), nous avons formulé toutes les questions de manière à ce qu'un score élevé corresponde à une faible anxiété (et vice versa).

### 3.4.1.3 Mesure du SCCP

En L1, le concept de SCCP renvoie à la perception qu'a un individu de sa compétence à communiquer dans une situation de communication à l'oral (J. C. McCroskey, 1984). Il a plus tard été conceptualisé en L2 Le SCCP et correspond à comment un individu perçoit sa propre compétence à la communication orale dans un certain contexte (Shahbaz et al., 2016 : 159) et est souvent étudié en relation avec l'AC<sup>67</sup>, un facteur lié à l'anxiété.

Le test le plus répandu en psychologie de l'éducation pour mesurer le SCCP est un sondage contenant les questions tirées de l'échelle du SCCP (*Perceived Communication Competence Scale*, ou *SPCCS*, en anglais), proposée par J. C. McCroskey et McCroskey (1988). Cependant, là encore, cet outil généraliste ne nous paraît pas approprié pour mesurer le SCCP en L2 à l'extérieur de la classe, puisque cette échelle a été initialement conçue pour le SCCP en L1 anglais. À la place, nous nous sommes basés sur des affirmations de type *can-do* (Annexe A), évoquées dans notre recension de la littérature sur la théorisation du DDC. Dans ce test d'autoévaluation, le répondant évalue de 1 à 6 sa capacité à réaliser des tâches de communication dans la vraie vie (1 correspondant à « strongly agree » et 6 correspondant à « strongly agree »). Comme le notent MacIntyre et al. (1997), ce test psychométrique a été créé par Clark (1981) et comporte 26 items visant la production et la compréhension orale, ainsi que la production et la compréhension écrite (on compte respectivement 8, 8, 5 et 5 affirmations pour chacune de ces catégories). Dans le cadre de notre étude, nous avons conservé uniquement les sous-échelles portant sur la maîtrise de la production et de la compréhension orale en L2, même si les tâches RV360 font davantage pratiquer l'interaction orale<sup>68</sup> que la compréhension orale et la production orale de manière séparée. Les coefficients alpha pour ces deux catégories sont respectivement de 0.93 et 0.94 (MacIntyre et al., 1997).

---

<sup>67</sup> En rappel : appréhension de communication (concept utilisé principalement en L1).

<sup>68</sup> Il est à noter que la recherche sur le développement de la compétence d'interaction orale reste peu développée dans le domaine de l'ALAO (Guichon & Tellier, 2017).

Notons que nous avons légèrement adapté certaines questions comme la question 11 (« Describe the role played by parliament in the Canadian government system ») pour que la réponse ne soit pas potentiellement proche de 1 simplement en raison du fait que le répondant ne saurait tout simplement quoi dire, alors qu'il serait compétent à parler du système de son pays d'origine, par exemple. En effet, le sondage a initialement été pensé dans le contexte d'apprentissage du FLS en Ontario ou au Nouveau-Brunswick (étudiants canadiens anglophones).

En complément aux trois échelles de mesure quantitatives mentionnées précédemment, nous nous sommes appuyés sur des outils de collecte de données qualitatives afin de mettre en lumière des éléments du vécu et du ressenti (DDC et communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe, par exemple), qui ne ressortirait pas forcément dans les échelles de mesures quantitatives. Nous exposerons ces autres outils méthodologiques ci-après.

### **3.4.2 Outils de collecte de données qualitatives**

Selon Sawani (2009), il est possible pour l'évaluateur d'observer, de questionner ou d'interviewer les apprenants (et les enseignants) afin d'obtenir des données supplémentaires pertinentes pour l'évaluation en ALAO. Cela permet notamment d'ouvrir la porte à l'analyse des perceptions, des réactions, des attitudes et de l'expérience vécue des participants pendant et après l'utilisation du matériel d'ALAO, ce qui ensuite permet à l'évaluateur d'évaluer les forces et les faiblesses d'une activité d'ALAO en contexte.

Le volet qualitatif de notre recherche nous a ainsi permis d'explorer en profondeur les perceptions des étudiants quant à l'introduction de tâches RV360 dans l'enseignement de la L2. Les questions visent notamment à obtenir leurs impressions sur le matériel et sa potentielle contribution sur leur DDC (voire la communication) en L2 à l'extérieur de la salle de classe. Ceci nous a aidés par la suite à répondre à notre deuxième question de recherche, à savoir : dans quelle mesure les apprenants de L2 perçoivent-ils les tâches communicatives utilisant la RV360 comme une préparation à l'utilisation authentique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe à Montréal? Par ailleurs, l'analyse attentive des commentaires (écrits et oraux) des participants quant à leur perception du degré d'authenticité des tâches ou encore de leur niveau de difficulté linguistique ou technique, nous a donné de premiers éclairages quant aux considérations didactiques les plus

pertinentes à prendre en compte pour les enseignants désireux d'utiliser la RV360 dans leur classe de langue dans le but de contribuer à la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe (ce point sera discuté plus en profondeur dans le chapitre 5).

Nous présenterons donc ci-après les deux outils de collecte de données qualitatives utilisés dans cette étude.

### **3.4.2.1 Journaux de bord**

Afin de répondre à nos trois premières questions spécifiques de recherche (portant sur les défis à la pratique de la L2 à Montréal, la perception des tâches RV360 en tant que préparation à la communication authentique ainsi que la contribution des tâches RV360 au DDC), le premier outil de collecte de données qualitatives a été le journal de bord (JB). Un JB écrit a été donné à compléter à la maison après chacune des trois tâches RV360.

Les trois JB (Annexe B) invitaient les participants à partager leur expérience et à évoquer leur ressenti autour de trois thèmes : leur expérience d'utilisation des simulations RV360, leur DDC en L2 à Montréal, et leur expérience d'utilisation avérée du français à Montréal. On se rapproche donc du terme anglais *reflective diary*, selon la définition de Moon (2003). Les questions que nous avons proposées ont été créées en se basant sur la conceptualisation théorique liée au DDC, présentée dans le chapitre 2 (le but visé était ainsi de cerner les perceptions des apprenants en termes de DDC, d'anxiété et de SCCP, à travers des questions portant sur la confiance en soi en L2, par exemple). Nous nous sommes également basés sur les questions présentes dans les questionnaires qualitatifs et les guides d'entrevue utilisés par d'autres chercheurs dans de précédentes recherches en ALAO en lien avec la réalité virtuelle (au sens large du terme) et les variables liées au DDC en L2<sup>69</sup> (Compton, 2004; Freiermuth AMD Douglas Jarrell (2006); E. Lloyd, 2012). Les questions ont ensuite été validées avec notre direction de recherche. Ainsi, nos JB comprenaient des questions à développement écrites telles que: « What did you think was the most challenging part of completing this task in class? (For example, did you feel anxious

---

<sup>69</sup> En rappel, une synthèse a été effectuée au chapitre 2 concernant les outils de collecte de données quantitatives utilisés dans la recherche sur le DDC et ses antécédents, en contexte montréalais bilingue ou en lien avec la recherche sur la RV.

while completing this task or did you experience any technical difficulty?) » (premier thème); « To what extent did the completion of March 13th's VR simulation task influence your willingness to speak French outside of the classroom? (For example, how do you feel about ordering in French at a Montreal café following March 13th's task?) » (deuxième thème); « Since the beginning of your participation in this research, when was the last time you spoke French outside of the classroom in Montreal? » (troisième thème).

Pour la rédaction individuelle à la maison (en anglais) de chaque JB, une longueur de 200 mots minimum a été demandée dans les consignes aux participants (pas de limite maximum). Les participants avaient jusqu'à la prochaine tâche RV360 pour répondre aux questions.

Un des avantages des JB est qu'ils permettent d'approfondir la compréhension de certains éléments psychoaffectifs, comme l'anxiété (Shao, Yu et Ji., 2013). Ceci peut notamment s'expliquer par le fait qu'ils demandent au répondant de fournir des détails sur l'expérience concrète vécue, parfois de façon quasi immédiate, dans le monde réel (L. Hamilton et Corbett-Whitter, 2012), ce qui apparaît comme pertinent dans le cas de notre étude montréalaise. De fait, cet outil de collecte de données permet en quelque sorte de suivre les participants dans leur vie de tous les jours, et on peut parler d'une approche non statique à la collecte de données (Lamarre, 2013).

Des rappels par courriel ont été envoyés régulièrement afin d'assurer un taux de réponse maximal chez les participants. Les JB prenaient là encore la forme d'un questionnaire Office Forms en ligne, soumis anonymement via une plateforme institutionnelle Office 365 de l'Université McGill (accessible seulement aux participants et au chercheur). Ces JB, tout comme le reste des activités effectuées par les étudiants qui ont participé à cette recherche, n'étaient pas pris en compte de quelque manière pour la note de participation au cours FRSL207, en conformité avec le certificat d'éthique de recherche (Annexe E).

### **3.4.2.2. Entrevues de groupe**

Afin d'approfondir notre compréhension des phénomènes ayant suivi l'introduction du matériel didactique RV360, et de dédoubler une partie des données obtenues grâce aux JB, nous avons eu recours à des entrevues de groupe (EG). L'EG est considérée comme « un membre distinctif dans

la famille de la recherche qualitative » (Stewart et Shamdasan, 2014, p. 1) et a d'ailleurs été utilisée, nous l'avons vu dans le chapitre 2, dans plusieurs études portant sur le DDC (de Saint Léger et Storch, 2009) et sur l'évaluation des mondes virtuels (Omale et al., 2009). L'un des principaux avantages des entrevues de groupe identifié par la recherche est qu'elles permettent d'accéder aux sources de comportements et de motivations complexes émanant à travers les interactions au sein du groupe (Morgan et Krueger, 1993). Ces interactions, qui ne se retrouvent pas dans les entrevues individuelles (qu'elles soient dirigées ou semi dirigées), ont d'ailleurs été identifiées sous le nom d'effet de groupe (Carey et Smith, 1994). Enfin, le format des entrevues de groupe permet aux participants, selon Bertrand, Brown et Ward (1992, p. 199), de s'exprimer de manière spontanée et ainsi éviter le « préjugé de l'intervieweur ». Bien entendu, nous sommes conscients que des faiblesses méthodologiques ont aussi été soulignées par la recherche. En tant que chercheur, nous avons ainsi prêté attention à notre rôle de modérateur, afin que ce dernier n'entrave pas les échanges et l'effet de groupe (Agar et MacDonald, 1995).

Dans le cadre de notre étude, les entrevues de groupe semi-dirigées ont plus particulièrement permis d'ouvrir une discussion entre participants sur deux thèmes principaux : leur utilisation du FLS à Montréal d'une part, et leurs réactions à l'introduction des tâches RV360 dans leur salle de classe, d'autre part. Pour le premier de ces deux thèmes, la discussion s'est articulée autour de sujets de discussion ouverts du type « Tell us about your use of French in Montreal, outside of the classroom, since the beginning of the semester ». En ce qui concerne le deuxième thème, les entrevues ont été l'occasion de jauger les perceptions des participants quant au matériel de RV360 utilisé en classe pour les préparer à la communication dans le monde réel, à travers des questions du type « 4. In which way did the introduction of virtual tasks affect your self-confidence about speaking French, in general? ». L'élaboration des questions s'est là encore faite autour de la conceptualisation sur le DDC, mais aussi sur l'ALAO, notamment pour les questions portant sur les difficultés techniques du logiciel qui, on l'a vu, peuvent souvent avoir un impact sur la perception des tâches d'ALAO chez les apprenants. Le guide de Godfrey-Smith (2017) pour les entrevues de groupe, mentionnées dans le chapitre 2, et qui portaient sur l'anxiété langagière en L2 en contexte bilingue montréalais chez les apprenants de FLS à l'Université McGill (le même contexte institutionnel que dans notre étude), a également nourri notre réflexion lors de l'élaboration de nos questions. Nous avons ainsi repris un format de déroulement des entrevues,

en commençant par une activité brise glace (tour de table des participants), suivie d'un retour sur les commentaires des participants quant à leur expérience d'utilisation du FLS à Montréal et de la RV360 dans leur apprentissage du FLS. La discussion s'est terminée par une période laissant la liberté aux participants d'aborder des points n'ayant pas été traités dans les questions de l'intervieweur. Celles-ci ont par ailleurs fait l'objet d'une discussion et approbation auprès de notre direction de recherche. Dans notre grille d'entrevue, on trouve ainsi des questions telles que: « How close to reality did the virtual simulations feel to you? » ou « Now that you have completed 3 virtual tasks, how likely are you to try and do similar tasks in real life? ».

Du point de vue logistique, à la fin de la session d'hiver 2019, des entrevues de groupe ont été organisées sur le campus de l'université McGill et ont duré approximativement 30 minutes chacune. Les participants de chaque groupe ont été contactés à l'avance afin de trouver un moment qui convient à tous pour participer à cette rencontre. L'inscription s'est faite via un document Word Online (accessible seulement au chercheur et au participants) proposant plusieurs plages horaires de 30 minutes : quatre groupes de trois à six participants se sont ainsi formés (n=19 au total).

Pour la localisation des entrevues, nous avons choisi de les mener dans la salle « lounge » du laboratoire de langue de la Faculté des arts de l'université McGill. Ce lieu est situé au centre du campus (donc facilement accessible aux participants, quel que soit leur département d'étude) et est peu fréquenté, ce qui a permis aux entrevues d'avoir lieu dans des conditions optimales (afin de créer un environnement inclusif et peu anxiogène, des boissons chaudes et des collations ont été offertes aux participants lors de leur arrivée sur le lieu de l'entrevue).

Durant les entrevues, le chercheur a mené les discussions et laissant aux participants le maximum de temps de paroles et en intervenant ponctuellement pour demander des précisions ou recadrer les discussions (rôle de modérateur). La grille d'entrevue est disponible à l'Annexe C.

Finalement, les entrevues ont été enregistrées sur support audiovisuel via une caméra 360 degrés, avec l'accord des participants (voir formulaire de consentement à l'Annexe F) puis retranscrites en vue du codage et de l'analyse.

## 3.5 Analyse de données

L'analyse des données collectées lors de cette étude a été faite en deux temps. Tout d'abord, l'analyse statistique descriptive a donné un premier aperçu des tendances se dégageant concernant les variations des facteurs psychoaffectifs liés à la communication en L2 lors du semestre. Ensuite, l'analyse des données qualitatives a permis d'approfondir notre compréhension des perceptions des participants sur le matériel RV360 dans l'optique de la communication en L2 dans le monde réel.

### 3.5.1 Analyse statistique

À la suite de la collecte des données quantitatives présentes dans le sondage d'autoévaluation (prétest, posttest immédiat et posttest différé), des tests *t* appariés (Howell, 2012) également appelés tests *t* indépendants ou tests *t* à mesures répétées ont été effectués grâce au logiciel *SPPS 24.0* afin de décrire l'évolution du DDC, de l'anxiété langagière et du SCCP en L2 au long de la période de recherche, au sein du même groupe. Par exemple, le logiciel a permis de comparer la moyenne des scores pour le DDC en L2 avant la première simulation RV360 (données obtenues lors du prétest) et après la dernière tâche de simulation RV360 (posttest immédiat). De plus, l'observation des écarts-types a été un indicateur de l'homogénéité du groupe testé quant à ces fluctuations. Les scores de corrélation fournis par le logiciel pour chaque test *t* apparié ont aussi servi à nous éclairer sur les possibles tendances du groupe en termes d'évolution des trois facteurs d'un moment à un autre (par exemple, il a été possible d'observer s'il existe une corrélation significative entre un fort DDC au prétest et un fort DDC au posttest). Pour ces tests, le coefficient  $p \leq 0,05$  a été jugé statistiquement significatif. Afin de s'assurer de la qualité de notre analyse, les résultats statistiques ont été soumis à une statisticienne (travaillant comme coordinatrice de recherche à l'Université de Montréal) pour contre-vérification.

Par ailleurs, nous avons réalisé une analyse corrélative plus large (corrélation de Pearson) afin d'identifier de possibles liens dans les variations des trois facteurs observés (DDC, anxiété langagière et SCCP). Par exemple, une analyse corrélative a été effectuée entre le DDC en L2 et le SCCP en L2 à un moment précis (p. ex. lors du posttest) afin de déterminer s'il existe une

corrélation positive ou négative significative. Par exemple, comme l'indique Taylor (1990), lorsque le coefficient de corrélation est supérieur à .70, la corrélation est généralement considérée comme forte. Il était également pertinent d'observer si les liens entre ces trois facteurs, dans le contexte des étudiants internationaux à Montréal (une ville marquée par le bilinguisme – voire le plurilinguisme – de sa population et où la L2 apprise cohabite avec l'anglais), allaient dans le même sens que les études précédemment réalisées auprès d'autres étudiants internationaux en échange dans une ville où le statut de la L2 est très majoritaire (on pense à l'étude de Gallagher (2012) sur le DDC en ALE d'étudiants chinois en échange au Royaume-Uni ou à celle de Yashima et al. (2004) sur le DDC en ALE d'étudiants japonais en échange aux États-Unis). Nous utiliserons là aussi le logiciel SPSS 24.0.

### **3.5.2 Analyse qualitative**

Afin d'enrichir notre corpus de données, il a été décidé le recours à des outils de collecte de données qualitatives. L'analyse de ces données a commencé par la transcription de l'ensemble du verbatim des entrevues de groupe. Ces transcriptions incluent aussi des notes sur le paraverbal et le non verbal, entre parenthèses (lorsque cela était pertinent). Pour les JB, aucune transcription n'a bien entendu été nécessaire, car, en rappel, ils sont soumis via un formulaire en ligne Office Forms.

L'analyse a ensuite réellement commencé par le codage des transcriptions des entrevues de groupe d'une part, ainsi que des JB d'autre part, dans les deux avec le logiciel *QDA Miner*. La grille de codage mixte est disponible à l'Annexe L. Pour les entrevues de groupe et les JB, des étiquettes et des codes ont été attribués à des segments de données textuelles, ce qui a permis, grâce au logiciel, d'interpréter les données de manière scientifique. Le codage des données s'est appuyé sur les thèmes principaux apparaissant dans le guide de l'entrevue tout en laissant suffisamment de flexibilité pour accommoder des éléments non anticipés étant ressortis dans les JB et les entrevues (codage mixte). Nous nous sommes notamment basés sur le cadre théorique du DDC pour coder les passages dans lesquels les participants rapportaient de l'anxiété ou, à l'inverse, une confiance en eux en L2. Certains éléments issus de la problématique (défis à la communication à Montréal) ont aussi permis d'attribuer des codes aux propos des participants lorsque ceux-ci évoquaient par exemple l'accent québécois des interlocuteurs francophones (code « mtl\_inte\_accent »). Parmi les codes ayant quant à eux émergé des propos des participants, on peut penser au code



« sugg\_aml\_repet » portant sur la suggestion des apprenants de répéter la pratique des tâches de simulation.

Dans cette étude exploratoire, *QDA Miner* a été utilisé avant tout pour faire ressortir la fréquence des occurrences de certains codes et de certains mots et ainsi relever les tendances principales se dégageant des propos des participants. La présente étude ne s’est en revanche pas intéressée de manière précise aux cooccurrences de codes ou à leur proximité.

Tel que recommandé par Thouin (2014), un contre-codage d’un échantillon des données (transcription d’une entrevue de groupe) a été effectué auprès une professeure-chercheuse du Centre d’enseignement du français, avec un accord interjuge de 76%.

Notons pour finir que le dédoublement des méthodes entre les JB et les entrevues de groupe, où certaines questions se recoupent, est aussi un gage de validité interne (Thouin, 2014), d’autant plus que ces données qualitatives pourront triangulées avec les résultats aux sondages quantitatifs.

### 3.5.3 Synthèse des outils méthodologiques en lien avec les questions de recherche

En conclusion à cette sous-partie, le Tableau 3.3 (voir ci-après) propose une vision d’ensemble des outils de collecte et d’analyse de données associés à nos questions spécifiques de recherche.

**Tableau 3.3: Synthèse sur les outils de collecte et d’analyse des données en lien avec les questions de recherche.**

Questions spécifiques de recherche	Outil de collecte de données	Outil d’analyse de données
Q1 : Quels sont les défis à la communication en L2 à l’extérieur de la salle de classe rapportés par les apprenants de FLS à Montréal?	JB (x 3) disponibles après chaque tâche RV360 + Entrevues de groupe	<i>QDA Miner</i>
Q2 : Dans quelle mesure les tâches communicatives utilisant la RV360 sont-elles considérées par les apprenants de FLS comme une préparation appropriée à l’utilisation authentique de la L2 à l’extérieur de la salle de classe à Montréal?	JB (x 3) disponibles après chaque tâche RV360 + Entrevues de groupe	<i>QDA Miner</i>

<p>Q3 : En se basant sur l'expérience rapportée par les apprenants, comment la simulation quasi authentique via la RV360 est-elle susceptible de contribuer au DDC en L2 ainsi qu'à ses deux antécédents directs : les niveaux d'anxiété langagière et de SCCP?</p>	<p>JB (x 3) disponibles après chaque tâche RV360 + Sondages (x 2) incluant des tests psychométriques (DDC, anxiété langagière et SCCP en L2) + Entrevues de groupe</p>	<p><i>QDA Miner</i>  <i>SPSS 24.0</i></p>
---	--	---

### 3.6 Synthèse de la méthodologie

Dans ce chapitre, nous avons positionné notre recherche dans une approche afin d'explorer le potentiel de la RV360 en tant qu'outil d'apprentissage favorisant le DDC en L2. Cette recherche s'est déroulée dans une grande université anglophone montréalaise auprès d'un échantillon de 19 participants, apprenants de FLS de niveau élémentaire (faux débutants) aux profils sociolinguistiques variés.

Nous avons également présenté en détail les étapes préalables à la collecte de données, telles que les pilotes du logiciel ImmerseMe, la création du matériel didactique virtuel et sa mise en ligne, la demande de certificats d'éthique et la sollicitation des participants. Nous avons par la suite exposé le déroulement de la collecte de données, qui s'est faite selon une méthodologie mixte incluant des tests d'autoévaluation psychométriques (échelles de Likert), des journaux de bord réflexifs (complétés par les apprenants) et des entrevues de groupe semi-dirigées (rassemblant de trois à six participants).

Enfin, nous avons évoqué nos outils d'analyse des données quantitatives et qualitatives avant d'évoquer les potentielles limites méthodologiques de notre étude.

Dans le prochain chapitre, nous effectuerons la présentation et l'analyse des données collectées, en lien avec nos trois premières questions spécifiques de recherche.

## CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Au vu de la recension des écrits théoriques et empiriques opérée précédemment dans le chapitre 2, nous avons fait l'hypothèse que l'introduction de tâches communicatives médiées par la RV360 est susceptible de contribuer au DDC des apprenants de L2 à l'extérieur de la salle de classe à Montréal. Afin de répondre à nos quatre questions spécifiques de recherche, nous présenterons et analyserons ici les résultats obtenus à la suite à la collecte de données. En rappel, nos trois questions de recherche spécifiques sont les suivantes :

**Question spécifique 1 :** Quels sont les défis à la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe rapportés par les apprenants de FLS à Montréal?

**Question spécifique 2 :** Dans quelle mesure les tâches communicatives utilisant la RV360 sont-elles considérées par les apprenants de FLS comme une préparation appropriée à l'utilisation authentique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe à Montréal?

**Question spécifique 3 :** En se basant sur l'expérience rapportée par les apprenants, comment la simulation quasi authentique via la RV360 est-elle susceptible de contribuer au DDC en L2 ainsi qu'à ses deux antécédents directs : les niveaux d'anxiété langagière et de SCCP?

Ce chapitre est structuré de manière à refléter l'approche méthodologique mixte privilégiée dans cette étude. Ainsi, nous commencerons par la présentation et l'analyse des données quantitatives issues du prétest et du posttest concernant les niveaux généraux d'anxiété, de SCCP et de DDC des participants. Cette analyse sera conduite grâce au logiciel *SPSS 24.0* (IBM) et nous permettra d'obtenir de premiers éléments de réponses quant à la question spécifique 3. Dans un deuxième temps, nous analyserons de manière qualitative, via le logiciel *QDA Miner*, le contenu des JB complétés par les participants, ainsi que celui des entrevues de groupe auxquelles ils ont chacun participé. Cette analyse permettra notamment de faire ressortir les thèmes émergents les plus fréquemment dans ces données qualitatives et d'observer les liens qui se dessinent entre eux, afin de répondre à nos questions de recherche spécifiques 1 à 3 tout en donnant à réfléchir concernant la manière de mettre en place des tâches utilisant la RV360 en classe de langue (la discussion sur ce point aura lieu dans le chapitre 5). Enfin, dans le but de tirer le maximum de profit des avantages des approches mixtes en recherche en ALAO (tel que mentionné dans le chapitre 3), nous tâcherons de mettre en parallèle les données quantitatives et qualitatives afin de dégager des profils typiques

d'apprenants en fonction de leurs différences individuelles (données issues du sondage inclus dans le prétest) et leur réaction à l'introduction du matériel utilisant la RV360 (données qualitatives). Ceci nous aidera à venir préciser nos réponses aux questions spécifiques de recherche.

Finalement, à titre d'information, le Tableau 4.1 (voir ci-dessous) fournit une synthèse de la participation de chaque étudiant aux différentes étapes de la collecte de données. Dans ce chapitre, afin de faciliter la lecture et la compréhension, nous pourrions effectuer ponctuellement des rappels en bas de page concernant la participation.

**Tableau 4.1: Synthèse de la participation de chaque étudiant aux différentes étapes de la collecte de données.**

Code d'identification unique	Pseudonyme	Prétest	Journal de bord 1 (JB1)	Journal de bord 2 (JB2)	Posttest	Journal de bord 3 (JB3)	Entrevue de groupe (EG)
01BGAR	Jane	X	X	X	X		EG3
02CDBX	Laura	X			X		EG3
03XSCV	Mary	X	X	X	X		EG4
06NGFJ	Nadia	X	X	X	X	X	EG1
07MJGL	Sarah	X	X	X	X		EG4
08MNHZ	Rodrigo	X	X	X	X	X	EG2
09NBIS	Alexander	X	X	X	X	X	EG1
10LKJD	Ananya	X	X	X	X		EG3
13ZAMV	Anastasia	X			X		EG3
14ZDNA	Suzanne	X	X	X	X	X	EG1
15PLOO	Mila	X	X	X	X		EG3
16YJPU	Ayana	X	X	X	X	X	EG4
17RTQH	June	X	X	X	X	X	EG3
18ERRY	Marco	X	X	X	X	X	EG1
19DSSJ	Milena	X	X	X	X	X	EG2
20BVTS	Xiao	X	X	X	X	X	EG1
21VCUK	Jabar	X	X	X	X	X	EG2
22UJVR	Charlotte	X	X	X	X		EG1
23TRWE	Mao	X	X		X		EG2

## 4.1 Description et analyse des données quantitatives

Cette partie présente les résultats de l'analyse quantitative des données issues du prétest et du posttest immédiat, administrés aux participants à un mois et demi d'intervalle<sup>70</sup>. Ces deux tests visaient à observer l'évolution générale du niveau d'anxiété, de SCCP et de DDC des participants avant et juste après l'intervention à savoir, la réalisation de trois tâches communicatives utilisant la RV360 sur la plateforme ImmerseMe. Afin de commencer à répondre à notre troisième question spécifique de recherche, nous présenterons et analyserons dans un premier temps la comparaison des moyennes entre le prétest et le posttest. Il s'agira également ici de comparer le niveau DDC en se basant sur les différences individuelles des participants (comme la langue maternelle). Ceci nous donnera un premier aperçu du profil des participants en relation avec nos questions de recherche, ce qui pourra plus tard être mis en parallèle avec l'analyse des données qualitatives (voir partie 4.3).

Par ailleurs, nous aurons recours à des statistiques corrélatives afin de déterminer dans quelle mesure l'échantillon se comporte en ce qui a trait aux relations entre les antécédents du DDC et celui-ci.

### 4.1.1 Statistiques descriptives

Afin d'apporter les premiers éléments de réponses à notre questionnement de recherche, nous présentons ici les résultats du prétest et du posttest immédiat (en rappel, le posttest différé n'a pas pu être effectué en classe en raison de conditions hors de notre contrôle) concernant l'évolution des niveaux d'anxiété, de SCCP et de DDC de l'échantillon.

Nous avons pour cette étape eu recours à un test *t* apparié. Étant donné le nombre relativement restreint de participants ( $n = 19$ ), nous avons pris le soin de tester la normalité de l'échantillon grâce au test Kolmogorov-Smirnov et au test de Shapiro-Wilk. Ainsi, le test Kolmogorov-Smirnov pour la différence entre les scores au prétest et au posttest pour le DDC n'est pas statistiquement

---

<sup>70</sup> Notons que le faible taux de participation au posttest différé ( $n = 2$ ), dû à des contraintes logistiques, ne nous permet pas d'exploiter cette partie des données. Elle ne sera donc pas prise en compte pour l'analyse (nous y reviendrons dans le chapitre 5 lors de notre discussion).

significative ( $D = ,19, p = ,08$ ), de même que pour le test de Shapiro-Wilk ( $D = ,94, p = ,29$ )<sup>71</sup>. Ceci indique que les scores de différences sont normalement distribués. Il en va de même pour la normalité des différences pour le SCCP, pour le test Kolmogorov-Smirnov ( $D = ,14, p = ,20$ ) et pour le test de Shapiro-Wilk ( $D = ,93, p = ,15$ ), et pour la normalité des différences pour l'anxiété pour le test Kolmogorov-Smirnov ( $D = ,15, p = ,20$ ) et pour le test de Shapiro-Wilk ( $D = ,95, p = ,33$ ).

Pour ce qui est des résultats à proprement parler, le Tableau 4.2 (voir ci-dessous) présente les résultats obtenus lors du prétest et du posttest. En rappel, pour chacun des variables dépendantes observées (anxiété, SCCP et DDC), le score indique les niveaux rapportés par les participants, sur une échelle de 1 à 6. Pour le SCCP et le DDC, un score proche de 6 indique un fort niveau de SCCP et un fort DDC, tandis qu'un score proche de 1 indique un faible SCCP et un faible DDC. À l'inverse, pour l'anxiété à utiliser le français, la formulation des questions est telle qu'un score proche de 6 correspond à un faible niveau d'anxiété, alors qu'un score proche de 1 correspond à une forte anxiété. On constate ainsi, à l'observation du Tableau 4.2, des résultats positifs en ce qui concernant les niveaux de SCCP, d'anxiété et de DDC entre le prétest et le posttest.

**Tableau 4.2: Résultats obtenus lors du prétest et du posttest (niveaux d'anxiété, de SCCP et de DDC).**

	Anxiété		SCCP		DDC	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
<b>Moyenne</b>	2,65	3,10	3,27	3,78	2,87	3,47
<b>ÉT</b>	0,68	0,78	0,60	0,66	0,80	0,77
<b>Minimum</b>	1,13	4,00	1,94	4,00	1,38	4,38
<b>Maximum</b>	1,50	4,63	2,31	5,00	1,88	5,00

*Note.* Statistiques descriptives des scores aux tests d'autoévaluation de l'anxiété, du SCCP et du DDC, pour le prétest et le posttest.

<sup>71</sup> L'observation visuelle de la répartition des différences sous forme d'histogramme et de nuage de point confirme ces résultats. De plus, une analyse de la puissance a été effectuée avec le logiciel G\*Power pour chaque variable au prétest et au posttest afin de s'assurer que le nombre de participants est statistiquement suffisant, ce qui s'avère être le cas.

On constate donc chez les participants une baisse globale du niveau d’anxiété rapportée ainsi qu’une hausse globale des niveaux rapportés de SCCP et de DDC. Les résultats de l’analyse des tests *t* indiquent en effet une différence significative, entre prétest et le posttest, entre les scores des niveaux d’anxiété ( $t = -2,38, p = ,028, d = 0.61$ ), de SCCP ( $t = -3,93, p = ,001, d = 0.81$ ), et de DDC ( $t = -3,14, p = ,006, d = 0.76$ ). De plus, la taille de l’effet, révélée par le coefficient *d* de Cohen, indique ici une forte magnitude dans les différences des moyennes observées (les valeurs *d* se rapprochant de 0.8).

Par ailleurs, le Tableau 4.3 (voir ci-après) donne un aperçu général de la répartition numérique des variations des trois variables dépendantes observées parmi les participants, entre le prétest et le posttest. Ces chiffres vont dans le sens du Tableau 4.2 (présenté précédemment) puisqu’ils indiquent que la majorité des participants ont rapporté une baisse de leur anxiété (78,95% des participants) ainsi qu’une hausse de leur SCCP (68,42% des participants) et de leur DDC (73,68%). Notons qu’afin de déterminer si les variations de ces trois variables sont liées d’une quelconque manière, nous opèrerons dans la sous-partie 4.1.2 une analyse de corrélations.

**Tableau 4.3: Répartition des évolutions des taux d’anxiété, de SCCP et de DDC observées entre le prétest et le posttest.**

	Augmentation	Diminution	Stabilisation
Anxiété	15,79% ( $n = 3$ )	78,95% ( $n = 15$ )	5,26% ( $n = 1$ )
SCCP	68,42% ( $n = 13$ )	26,32% ( $n = 5$ )	5,26% ( $n = 1$ )
DDC <sup>72</sup>	73,68% ( $n = 14$ )	21,05% ( $n = 4$ )	5,26% ( $n = 1$ )

Tout ceci étant considéré, il convient toutefois de nuancer les résultats précédents en mentionnant que l’évolution de ces trois variables n’est peut-être pas seulement (voir pas du tout) liée à l’introduction des tâches utilisant la RV360. Seule une triangulation de ces données quantitatives avec celles, qualitatives, des JB et des entrevues nous permettra d’apporter ou non du poids à notre question de recherche (nous y reviendrons dans la partie 4.2).

<sup>72</sup> Le total des trois colonnes pour le DDC est égal à 99,99. Ceci est dû aux arrondis au centième des pourcentages.

### 4.1.2 Analyse corrélative

Bien que cette étude se base principalement sur l'analyse de données qualitatives, il nous semble intéressant et nécessaire d'opérer quelques analyses statistiques corrélatives, afin de mieux comprendre le comportement de l'échantillon en ce qui a trait à l'évolution de l'anxiété, du SCCP et du DDC (pour répondre à notre deuxième question spécifique de recherche). Ainsi, nous nous demanderons si des relations apparaissent entre les niveaux d'anxiété, de SCCP et de DDC au sein de l'échantillon. Pour ce faire, nous aurons recours à des corrélations de Pearson. Notons avant tout que la taille limitée de l'échantillon ( $n = 19$ ) constitue une limite possible à l'interprétation de ces résultats, qui ont avant tout une valeur indicative.

Le test de normalité Kolmogorov-Smirnov n'était pas significatif ( $D = ,15, p = ,20$ ) ainsi que le Shapiro-Wilk ( $D = ,97, p = ,86$ ) attestent par ailleurs de la répartition normale des scores au posttest pour l'anxiété. Ceci et de même pour le SCCP pour le test Kolmogorov-Smirnov ( $D = ,18, p = ,12$ ) et le Shapiro-Wilk ( $D = ,95, p = ,37$ ). Finalement, le test de normalité Kolmogorov-Smirnov n'était pas significatif ( $D = ,13, p = ,20$ ) et le Shapiro-Wilk ( $D = ,97, p = ,83$ ) pour le DDC.

Le Tableau 4.4 (voir ci-après) indique les corrélations entre ces trois variables, au prétest d'une part et au posttest d'autre part. En se basant sur les intervalles du coefficient  $r$  suggérés Evans (1996), pour le prétest, on observe tout d'abord une relation positive, forte et statistiquement significative entre les scores d'anxiété et de DDC ( $r = ,70, p = ,001$ ). Or, puisque les questions du prétest (et du posttest) pour le niveau d'anxiété sont, nous l'avons dit, formulées de manière inversée (un haut score correspondant à une faible anxiété), nous pouvons conclure que l'anxiété est négativement corrélée au DDC chez les participants, et ce, de manière forte et statistiquement significative (autrement dit, une forte anxiété va de pair avec un faible DDC dans notre échantillon). De manière similaire, on constate au prétest une relation positive, modérée et statistiquement significative entre les scores d'anxiété et de SCCP ( $r = ,49, p = ,033$ ), ce qui revient donc à dire que l'anxiété est négativement corrélée au SCCP chez les participants, et ce, de manière modérée et statistiquement significative. Finalement, on constate une relation positive, faible et statistiquement non significative entre les scores de SCCP et de DDC ( $r = ,37, p = 0,115$ ).



**Tableau 4.4: Corrélations entre l’anxiété, le SCCP et de DDC observées au prétest et au posttest.**

**Corrélations au prétest**

		DDC	Anxiété	SCCP
DDC	Corrélation de Pearson	1	.696**	.374
	Valeur <i>p</i>		.001	.115
	N	19	19	19
Anxiété	Corrélation de Pearson	.696**	1	.491*
	Valeur <i>p</i>	.001		.033
	N	19	19	19
SCCP	Corrélation de Pearson	.374	.491*	1
	Valeur <i>p</i>	.115	.033	
	N	19	19	19

**Corrélations au posttest**

		DDC	Anxiété	SCCP
DDC	Corrélation de Pearson	1	.826**	.657**
	Valeur <i>p</i>		.000	.002
	N	19	19	19
Anxiété	Corrélation de Pearson	.826**	1	.664**
	Valeur <i>p</i>	.000		.002
	N	19	19	19
SCCP	Corrélation de Pearson	.657**	.664**	1
	Valeur <i>p</i>	.002	.002	
	N	19	19	19

En ce qui concerne le posttest, on observe des tendances souvent similaires et plus marquées. Ainsi, il existe au posttest une relation positive, très forte et statistiquement significative entre les scores d’anxiété et de DDC ( $r = ,82, p = ,000$ ), révélant là encore que l’anxiété est négativement corrélée au DDC, de manière très forte et statistiquement significative. Dans la même veine que précédemment, on constate une relation négative entre l’anxiété et le SCCP, puisque les questions pour l’anxiété étaient formulées de manière inversée ( $r = ,66, p = ,002$ ). Cette relation est ici modérée (presque forte). Enfin, on constate cette fois-ci une relation positive, forte et

statistiquement significative entre les scores de SCCP et de DDC ( $r = ,66, p = ,002$ ), un fort SCCP allant de pair avec un fort DCC dans notre échantillon.

En somme, à l'exception notable de la relation entre SCCP et DDC au prétest, ces résultats sont en accord avec les précédentes recherches corrélatives ayant permis d'établir le modèle du DDC (M. Liu et Jackson, 2008; MacIntyre et al., 2002; Shahbaz et al., 2016; Siročić, 2014; Yashima, 2002; Yashima et al., 2004). Malgré les spécificités du contexte mcgillois, le comportement du groupe de participants semble donc cohérent de manière générale avec ce qui pourrait être attendu d'après les précédentes recherches sur le modèle du DDC, ce qui en fait un groupe relativement « standard » à cet égard.

### **4.1.3 Synthèse de l'analyse des données quantitatives**

Lors de notre analyse des données quantitatives, nous avons tout d'abord comparé les moyennes des niveaux de DDC, de SCCP et d'anxiété rapportés par les étudiants entre le prétest et le posttest. Nous avons constaté une augmentation statistiquement significative du DDC et du SCCP entre ces deux moments. Dans le même temps, l'anxiété rapportée à utiliser la L2 a également diminué de manière statistiquement significative. L'introduction des tâches de simulation RV360 pourrait donc avoir contribué à augmenter le DDC des participants, en diminuant leur anxiété tout en augmentant le SCCP. Une analyse qualitative des perceptions des étudiants à la suite de la réalisation des tâches sera cependant nécessaire afin de le confirmer.

Par la suite, notre analyse a cherché à déterminer si des variations dans ces évolutions apparaissaient selon les différences individuelles entre participants. D'après les résultats de l'analyse statistique menée, mis à part une différence dans le niveau d'anxiété au prétest entre les participants ayant commencé leur apprentissage du français au Canada et ceux l'ayant commencé à l'extérieur du Canada, aucune des différences individuelles prises en compte (sexe, langue maternelle, nombre de langues parlées) n'a une influence statistiquement significative sur les niveaux de DDC, de SCCP et d'anxiété chez les participants. Cette absence de différence pourrait toutefois s'expliquer par la taille réduite de l'échantillon.

Pour finir, une analyse corrélative nous a permis de nous assurer que l'échantillon étudié se comportait globalement comme attendu du point de vue de la relation entre les variables DDC, SCCP et anxiété (si l'on se base sur les résultats de recherches précédemment menées sur le modèle du DDC et ses antécédents).

Afin d'approfondir notre compréhension des évolutions détectées du DDC, du SCCP et de l'anxiété à la suite de l'introduction des simulations RV360, et pour répondre à nos autres questions spécifiques de recherche, nous conduirons dans la prochaine partie l'analyse des données qualitatives (JB et EG) recueillies lors de cette recherche.

## **4.2 Présentation et analyse des données qualitatives**

À la suite du codage mixte (se basant sur certains concepts issus du cadre théorique tout en gardant une certaine ouverture quant aux thématiques évoquées par les participants), nous présenterons dans cette partie l'analyse et l'interprétation des données qualitatives en vue de dégager les résultats principaux en lien avec nos questions de recherche. Nous aborderons ainsi tout d'abord les défis que les étudiants déclarent rencontrer lorsque la communication (ou de la tentative de communication) en FLS à l'extérieur de la salle de classe. Une fois que nous aurons mieux compris les obstacles rencontrés par les étudiants à cet égard, nous analyserons leur perception des simulations RV360 qui leur ont été proposées, afin de déterminer si elles semblent d'après eux constituer une bonne préparation à la pratique authentique du français à l'extérieur de la salle de classe à Montréal. Par la suite, nous tâcherons d'évaluer la contribution de la réalisation de ces simulations au DDC à l'extérieur de la classe en FLS chez les participants, en nous basant sur l'analyse du contenu de leurs échanges et de leurs JB et en les mettant en parallèle aux données quantitatives recueillies. Ceci nous permettra plus tard dans l'analyse de dégager des profils types d'apprenants en lien avec notre questionnement de recherche (nous tenterons en effet de faire apparaître les caractéristiques des apprenants, classés selon le degré de contribution des simulations RV360 à leur DDC). Notons pour finir que l'analyse des données qualitatives en relation avec les points précédents nous permettra également de faire apparaître certaines attentes d'ordre pédagogique et didactique exprimées par les participants quant aux simulations en vue de la pratique à l'extérieur de la salle de classe.

Comme mentionné dans le chapitre 3, la nature exploratoire de l'étude nous a amenés à utiliser *QDA Miner* afin de faire ressortir les mots et les codes les plus fréquemment utilisés dans les perceptions des apprenants quant à leur utilisation du français à Montréal et à leur expérience d'utilisation de la RV360. Cette étape préliminaire a guidé les axes de notre analyse. Toutefois, chaque participant étant intervenu spontanément sur une thématique (p. ex. l'anxiété langagière) dans différentes questions de JB et dans des interventions distinctes des entrevues de groupe, l'analyse de la cooccurrence des codes a difficilement pu être analysée et ne nous a donc pas paru pertinente à réaliser dans la présente étude<sup>73</sup>.

#### **4.2.1 Défis de la communication en FLS à l'extérieur de la salle de classe à Montréal, tels que vécus et rapportés par les étudiants internationaux de FLS**

Dans cette sous-partie, nous nous baserons sur l'analyse du contenu des discussions de groupe et des entrées de JB pour dresser la liste des principaux défis quant à la communication à l'extérieur de la salle de classe, tels qu'identifiés par les participants.

##### **4.2.1.1 Défis émanant du contexte sociolinguistique montréalais**

Nous verrons ici que plusieurs éléments propres au contexte sociolinguistique de Montréal (une métropole caractérisée par un fort taux de bilinguisme français-anglais) sont une source de défis pour les apprenants de FLS souhaitant pratiquer le français hors des murs de la classe.

*Anglais: la langue de référence pratique*

Notons tout d'abord que, sans trop de surprise, la langue anglaise est la langue de communication usuelle déclarée des participants sur le campus et dans leurs interactions de la vie quotidienne à Montréal. En effet, nous l'avons dit dans le chapitre 1 (problématique), le taux de bilinguisme élevé dans cette métropole permet de vivre uniquement en anglais dans la plupart des quartiers. Mais plus qu'un faible incitatif à la pratique du français à l'extérieur de la salle de classe, cet élément est devenu pour certains participants (n=7) habitant au centre-ville un obstacle réel à la pratique du français. Lorsqu'on lui demande au début de la recherche si elle a récemment cherché

---

<sup>73</sup> Notre tentative d'analyser dans *QDA Miner* la cooccurrence et la distance entre les codes dans les transcriptions des entrevues de groupe n'a d'ailleurs pas été concluante.

des occasions de communiquer en français à l'extérieur de la classe, cette étudiante allophone répond par exemple sans détour : « No since I'm surrounded by anglophones » (Mila, JB1Q4). Pour elle, comme pour quelques autres participants, l'anglais est de fait tout simplement l'option la plus pratique et naturelle pour obtenir des services de la vie quotidienne (« it's so easy [easier] to speak English than switching to French », Mila, JB2Q4; « the environment affects a lot since for McGill students and the surrounding area, the main language is English so the tendency for me to speak French is not high », Mila, JB1Q7). La question du choix de l'anglais plutôt que du français semble s'imposer de manière nette chez l'ensemble des participants, qu'ils soient unilingues anglais ou allophones ayant appris l'anglais. Comme le résume cette étudiante, le choix de l'anglais apparaît comme la solution la plus pragmatique pour obtenir un service de manière rapide et efficace :

Also I feel like for people who /// Umm /// like whose English and French are not first languages, they're going to tend to go to like // choose the // language they're more comfortable with // you know like why would I speak something I'm not fluent in when I'm fluent in English / (Laura, EG3)

En somme, comme anticipé, l'anglais constitue pour les participants à cette étude la langue de communication la plus pratique. Toutefois, nous allons voir que c'est aussi la perception du français tel qu'il est parlé au Québec qui pose problème aux étudiants souhaitant communiquer en français à l'extérieur de la classe.

#### *Perception négative de la langue de l'interlocuteur francophone*

Bien que la majorité (n=13) des étudiants interrogés affirment avoir été exposés au français québécois avant le début de la recherche (pour deux d'entre eux, car ils connaissent des Canadiens bilingues français-anglais, et pour d'autres, car ils côtoient des étudiants québécois dans leurs autres cours à l'université), ils en gardent dans l'ensemble une représentation négative. Cet extrait d'une EG est révélateur de ces perceptions négatives, qui mêlent des aspects aussi variés que l'accent, le débit rapide ou le manque d'articulation, et qui pourraient parfois être interprétées comme des préjugés :

Modérateur: So have you been exposed to Québécois French before taking this class for example or //

Xiao: Yeah I'm in management ...so my classmates we have group meeting this week // they speak French /

Charlotte: When you // **you're in class and somebody's talking in Quebecois French and like // I know they are Québécois because I can't understand a word /**

Modérateur: Okay so basically you're saying that for example you can understand things in class but maybe **it's also harder outside because of the accent /**

Xiao: and maybe they **talk very quick** but yeah /

Marco ... and also some of **the slang it confuses me /**

Modérateur: yeah yeah yeah /

Alexander: spoken French is **very different** from ///

Xiao: and the **liaisons** also /

Alexander: Yeah I think they usually kind of pull out some words they don't say those words // **like makes nasal sound you know / (EG1)**

Le fait que ces commentaires ont été émis spontanément lorsque la simple question de leur exposition au français québécois leur a été posée laisse penser que les étudiants ont divers motifs les conduisant à interpréter le français oral québécois comme un défi à la compréhension orale. Il semble toutefois y avoir pour certains une confusion entre le français oral de manière générale et ce qu'ils associent à du français purement québécois, comme lorsque cet étudiant fait la suggestion d'ajouter plus de jargon dans les simulations RV360 proposées pour les rendre plus authentiques en contexte montréalais : « Maybe like if some of the questions utilize slang, because I know like it took me awhile to get used to “chui” the stuff like that » (Jabar, EG2). Cet autre étudiant semble lui aussi associer français oral et jargon (ce qui dénote d'une perception négative de ce registre de langue orale) lorsqu'il évoque à la fin de la recherche les facteurs qui le dissuadent encore parfois d'utiliser le français à l'extérieur de la salle de classe : « For me, starting a conversation would make me feel a bit uncomfortable because I'm not used to speaking in slang or listening french at a fast pace » (Rodrigo, JB3Q7).

Semble s'ajouter à cela une compréhension vague, pour certains étudiants, de la réalité sociolinguistique et historique du Québec, comme chez cet étudiant qui déclare : « Okay for me before coming here I had no idea about the Québécois language that Quebec people spoke. » (Rodrigo, EG2). Les propos de cette autre étudiante, évoquant sa difficulté (certes tout à fait légitime) à adapter son registre de langue lorsqu'elle essaie de communiquer en français à l'extérieur de la salle de classe, révèlent quant à eux une association du français québécois à une

variété de langue de qualité grammaticalement inférieure à ce qui semble être considéré comme du français « international » :

[...] like as I said so even if I // they like continue speaking but then also is that other issues like the Quebec accent // like **very thick strong Quebec accents** /// cause what you're learning in class and what you're listening in class it's like **Parisian French / Grammatically correct // Standard Parisian** and then in the street you're not hearing that // that's very different from what you're hearing // on the street // So some like // your brain is sort of confused so to what to absorb and what to exclude // [...] and so like even when you know it's acceptable to use like **Anglophone terms** and **continental words** like // here that wouldn't be acceptable / (Ananya, EG3)

Des participants (n=3) à cette étude ont donc une perception globalement négative du français oral québécois, principalement due à la difficulté rapportée à le comprendre, même si certains stéréotypes sous-jacents semblent pour certains jouer un rôle dans cette perception. Ceci présente donc un obstacle de taille à la pratique de la L2 dans le monde réel. Notons toutefois au passage que, de manière intéressante, aucun des participants n'a fait référence au français québécois lorsqu'ils se sont exprimés sur les défis rencontrés lors de la réalisation des simulations RV360, alors que tous les acteurs dans ces vidéos étaient Québécois.

En somme, nous avons pu constater que du contexte sociolinguistique mcgillois montréalais émanent deux principaux défis à l'utilisation du FLS par les apprenants internationaux : le statut prédominant de l'anglais *lingua franca* dans l'environnement fréquenté par les étudiants de McGill et les particularités du français oral québécois, source de jugement négatif de la part des apprenants. Nous verrons dans la prochaine sous-partie que différentes craintes liées à l'exercice de la communication en milieu naturel sont aussi susceptibles de dissuader les participants d'initier la conversation en L2 en dehors des murs de la classe.

#### **4.2.1.2 Multiples facettes de la peur à utiliser la L2**

Nous exposerons dans cette sous-partie les différentes manières dont se manifeste l'anxiété à utiliser la L2 chez les participants à cette étude. L'analyse des JB et des transcriptions des entrevues de groupe nous permet de dégager trois sources principales d'anxiété langagière. Celles-ci, même si elles ne s'appliquent pas uniformément à tous les participants, n'en constituent pas moins des défis notables face au choix d'initier la conversation en français.

### *Anxiété liée à la peur du jugement de l'interlocuteur*

Ce premier défi lié à l'anxiété concerne l'appréhension de l'interaction même avec l'interlocuteur francophone. Il se rapporte plus précisément à la peur de faire perdre du temps à l'interlocuteur (et de faire attendre d'autres personnes par la même occasion), voire de lui faire perdre patience :

Charlotte: I think it's different from person to person because I'm really afraid of awkward conversation so like I'm really stressed if I make a mistake I // I will feel super awkward if somebody talking to friends and they switch languages from like oh my god is my French that bad? You don't understand me /

Xiao: **Especially there's a long line after you // so // Umm /// I was waiting for you /**

Nadia: **and then they're just staring and you're like... you're just trying / (EG1)**

I sometimes hesitate to initiate conversation in French because I feel like **the interaction could go much more smoothly in English**, for example at a restaurant, I would order in French [sic] so that I would not make a mistake in the order and **take less of the waiters' time**. (Mao, JB1Q5)

Milena: As for me I'm I'll be honest I've never tried to communicate in a real time /

Modérateur: okay /

Milena: I think the staff // but I think the immersion is really helpful but I just don't feel confident to communicate with someone that may not be // he may not be patient with me / **So the staff in like in restaurants and also in Provigo the one very effective to do everything and they don't have time to like waste to communicate this with you I guess / (EG2)**

I understand people when they're speaking at a moderate speed, but I feel like I don't like contributing because it takes me longer to formulate sentences than it does them. **I feel like I would be slowing down the conversation**. (Nadia, JB1Q7)

Cette crainte, de la manière dont elle est formulée, semble s'appuyer sur une expérience vécue et dont la potentielle répétition est source d'anxiété. Elle va d'ailleurs souvent de pair dans les discussions de groupe avec la peur de se sentir mal à l'aise ou gênée face à l'interlocuteur, et est exprimée par plusieurs participants de tous niveaux d'anxiété et de DDC confondus. Ceci semble indiquer que des restrictions situées au DDC (p. ex. anxiété de situation) affectent l'ensemble des apprenants, même les plus désireux de communiquer de manière générale.

Finalement, à cela s'ajoute pour certains la peur de dire quelque chose d'inapproprié (du fait de sa maîtrise limitée du vocabulaire ou du fait de formuler rapidement, mais maladroitement des idées), ce qui ferait, on l'imagine aisément, perdre la face à l'étudiant. Cette participante, au début de la recherche, semble particulièrement inquiète face à l'idée de créer une conversation gênante :



Perhaps it [the fact that I use English in general]'s because I am very used to use complicated sentences in English, so when I am trying to translate that in French, I don't know how to do it properly. **I am very afraid that I will say something inappropriate.** (Charlotte, JB1Q5)

In general, I am comfortable with simple conversations, like, within 3 **sentences, once it involved more complicated matters, or things I need to explain further, I will prefer English. My biggest fear is to say something inappropriate and misleading** or pronounce it incorrectly. (Charlotte, JB1Q7)

À l'inverse de la crainte de faire perdre du temps à l'interlocuteur, cette crainte de dire quelque chose d'inapproprié a été formulée par seulement deux participants, qui présentaient un profil anxieux au prétest.

### *Anxiété liée au paraître et à la culture de performance*

Une des autres angoisses, pour quelques participantes allophones, est de ne pas paraître sous son meilleur jour auprès d'un interlocuteur francophone lorsqu'ils utilisent le français, plutôt que l'anglais, langue qu'ils ont également apprise, mais qu'ils maîtrisent beaucoup mieux. Certains vont même jusqu'à associer une mauvaise maîtrise du français au risque de paraître moins « intelligent » en français qu'en anglais.

Le contexte mcgillois semble également jouer un rôle à cet égard, l'université étant un lieu synonyme d'excellence académique et de compétition pour certains étudiants. Ainsi, le fait de n'avoir pas été capable de s'exprimer en français en public par le passé est perçu un échec, ce qui semble expliquer pour certains les tentatives restreintes de communiquer en français à l'extérieur de la salle de classe :

Yeah because everyone here is like really smart like **everyone who goes to McGill is very smart** and you cannot have a conversation in French // it's like no, no // and self-confidence is affected automatically / (Nadia, EG1)

I want to be fluent in how I communicate and **I don't want it sound like less proficient than anyone else** you know / (Alexander, EG1)

Marco: I think for me it's like I kind of how to form sentences it's just **a pronunciation that I wanted to be perfectly okay on it perfectly understandable for the other person** // and that's like what that's a major problem for me / (EG1)

Comme le résume cet étudiant, à propos du fait d'être prêt à communiquer en français à l'extérieur de la salle de classe : « it's a bit of pride and it's a bit of confidence also ». Cette culture de la

réussite mène d'ailleurs quelques apprenants (n = 3) à repousser la décision d'initier régulièrement la conversation en français tant qu'ils ne se sentiront pas capables de pouvoir parler sans aucune entrave (« without any hindrance », EG1).

### *Anxiété liée à la rupture de communication*

Le *Montreal switch* a été, comme anticipé lors du chapitre 1 (problématique), décrit comme un des principaux obstacles (et source d'anxiété liée) à la communication en français à l'extérieur de la classe, comme le résume cette étudiante :

Yeah I think the Montreal switch is like **our perpetual, never ending problem** // and **that's perhaps one of the biggest road block as well to practicing French outside of class** as soon as somebody suspects that your accent is off or you make a little mistake in pronunciation like an immediate switch to English and even if you continue responding back in French, they'll ask you the questions in English // **so it's like you're speaking one language, they're speaking another and that's a big hurdle** / (Ananya, EG3)

Ainsi, le *Montreal switch* est pour la plupart des étudiants (n=9) vécu soit comme un échec, alimentant l'anxiété langagière et réduisant également le sentiment de compétence et la confiance en soi en L2 :

I think it's different from person to person because **I'm really afraid of awkward conversation** so like I'm really stressed if I make a mistake I, I will feel super awkward if somebody talking to me and they switch languages from like **oh my god is my French that bad? You don't understand me** / (Charlotte, EG1)

I live in a Francophone neighborhood and so // Umm /// Sometimes I get the Montreal switch and that's like /// it's very **annoying** also it's **frustrating** because then **you feel like my French was bad** and so that's why they switch / (June, EG3)

It is very frustrating for me when I speak in French and the person responds in English. I understand that they are trying to be helpful, but **it usually makes me assume my French was terrible**. (June, JB3Q7)

En revanche, notons que tous les étudiants ayant eu à communiquer en français à l'extérieur de la salle de classe avec une personne connaissant très peu voire pas du tout l'anglais ont rapporté des expériences positives :

Jane: Yesterday? [The last time I spoke French] Yesterday I / I was in an Uber and then I said something to the Uber driver and he was like, “Do you speak French?” and then I was like Oh okay // cause **he obviously didn’t speak English and I actually didn’t feel that embarrassed because my French was really bad** but I just like tried to talk // and what I was trying to say and he understood it and then like we moved on / (EG4)

Il est toutefois intéressant de noter qu'une minorité d'étudiants (même les plus anxieux) a une attitude pragmatique et compréhensive face à ce phénomène, le *Montreal switch* :

Modérateur: I guess you've faced the famous Montreal switch when you try to speak French and people notice your accent. How do you feel? How do you react to it? /

Sarah: **I mean normally I would just react like ok I'll just like speak English.** I don't really try. Keep going with French / (Sarah, EG4)

Yeah, it [the Montreal switch] happened to me like maybe not a lot but like **sometimes I don't want to feel bad about it because like I can kind of understand it like they have like they seem to have difficulties like listening to understand what I'm saying** // Like I would be ok like maybe I should just speak English / And yeah / Yeah / (Ayana, EG4)

À l'image du *Montréal switch*, un des autres aspects décourageant parfois les apprenants à parler français à l'extérieur de la salle de classe est l'anticipation anxieuse du risque de devoir eux-mêmes passer du français à l'anglais une fois qu'ils auront initié une conversation en français, du fait que celle-ci se sera rapidement complexifiée au point qu'ils ne seront plus en mesure de comprendre (et donc de répondre) en français. Au-delà de l'anticipation des difficultés de compréhension orale, c'est bel et bien la peur de l'inattendu qui semble rebuter certains étudiants à s'exprimer en français à l'extérieur de la salle de classe. Cette crainte est présente chez plusieurs étudiants, y compris d'ailleurs ceux ayant par le passé vécu des expériences d'interaction positives lors desquelles l'interlocuteur s'avérait patient envers eux, comme l'illustre le passage suivant:

I've had some good experiences where people have been very encouraging and supportive I also had the usual // I'll try to speak French and people immediately switch to English which can definitely be discouraging I'd say like my biggest fear from utilizing French at like a restaurant or another public space is that **I'm good at the beginning... at like the simple things like “je voudrais”, like I for ordering stuff but the minute they come at you with like a more detailed or like a complex question // I kind of shut down and then like just start speaking English** / (Jabar, EG1)

### 4.2.1.3 Anxiétés linguistiques entremêlées

Bien que seulement un participant s'identifie dans les commentaires comme une personne timide, voire anxieuse, la lecture des JB et des transcriptions d'entrevues relève que plusieurs anxiétés linguistiques (liées au faible niveau perçu de maîtrise linguistique de la L2).

#### *Manque de vocabulaire et difficulté à formuler rapidement des idées*

Les participants mentionnent également à plusieurs reprises le fait d'éprouver une limitation linguistique (due à leur niveau de compétence actuelle en L2) comme une source d'hésitation à pratiquer la L2. La difficulté à formuler ses idées revient dans plusieurs commentaires, dans lesquels on retrouve d'ailleurs l'idée de temps d'attente face à l'interlocuteur, évoquée précédemment :

Charlotte: so for me it'll be sometimes // I don't know how to form a sentence cause it's kind of different // the grammar is kind of different between English and French and like in daily conversations // **there are easy ways to say something's that I don't know** // because we're not like native speakers so that kind of frustrates me /

Suzi: Yeah so before I speak French it always **takes me a lot of time** to think of the sentence, to form the sentence and because sometimes we need to consider it back whether we should change the word into some other words / (EG1)

Dans la même veine, tel que le montre l'extrait suivant, certains étudiants mentionnent clairement le manque de vocabulaire comme une limitation à la formulation d'idée dans des conditions d'interactions du monde réel. Cela est également problématique dans le sens où cela risquerait de générer des malentendus avec l'interlocuteur:

Mary: I guess sometimes I still worry like that I just **won't have the words to say what I want to say in French so maybe the vocab** because I just remember coming from last year I think we had like a lot of vocab quizzes / So it's kind of like drilled in my head and with this we didn't have like SAT vocab quizzes like we would have to use all the tests and stuff but it wasn't like what's this word / And I just didn't take the time outside of class really to try and drill those into my head as much / **So I guess that would probably be the biggest thing** [preventing me from initiating conversation in French] **for me** /

Sarah: Yeah I agree to that / I think like vocabulary **you might know what you want to say and you can have some of the words but you don't have all or you can't correctly express yourself** / So sometimes **I'm afraid I'm going to say something wrong because when I'm not I don't have enough words to say the right thing** / (EG4)

Ces propos font écho aux peurs liées aux ruptures de communication, évoquées précédemment, et indiquent également un désir sous-jacent de renforcer son vocabulaire, sur lequel nous reviendrons dans le chapitre 5 (discussion).

### *Incertitudes liées à sa prononciation*

Autre élément récurrent révélateur d'un manque de confiance en ses compétences linguistiques (plus particulièrement à l'oral) : la perception négative de sa propre prononciation, qui peut être rattachée, comme pour le manque de vocabulaire, à un faible SCCP. Les étudiants ont d'ailleurs plusieurs fois mentionné conjointement ces deux défis dans les JB, comme le montre cet extrait :

My **poor pronunciation**, and often **lack of vocabulary** deter me from initiating a conversation in French. I'm comfortable with the vocabulary for food, and hence use it frequently when the situation demands it. (Ananya, JB1Q5)

Plus concrètement, une prononciation perçue comme défailante est associée par plusieurs étudiants au *Montreal switch* :

The two biggest things that deter me from using French outside of the classroom are a lack of vocabulary and **mispronunciations**. Either the person that I am speaking to realizes that I am struggling to communicate with them in French and switches to English, or they respond to me using vocabulary that I don't know and I have to ask them for clarification in English. (June, JB1Q5)

Probably both but it's probably a little bit **pronunciation**, little bit of the **accent** [are causing people to switch to English] / I think it's more pronunciation just because they can't understand and I probably won't be pronouncing it right / (Sarah, EG4)

Comme nous le verrons plus tard, la rétroaction automatique sur la prononciation fournie par la plateforme de simulation RV360 a été perçue comme un point positif par les participants à la recherche, car cela a renforcé leur SCCP. Ceci laisse donc penser que la prononciation est au même titre que le manque de vocabulaire une des principales sources limitant la pratique du français à l'extérieur de la salle de classe.

## **4.2.2 Perception de la RV360 comme un outil d'apprentissage préparant à l'utilisation authentique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe à Montréal**

La pratique du français à l'extérieur de la salle de classe à Montréal est, nous l'avons vu, un chemin semé d'embûches pour les étudiants internationaux de FLS à Montréal. Notre idée initiale lors de

cette recherche étant de créer des tâches communicatives via la RV360 afin de préparer en classe les étudiants à la pratique authentique du français à l'extérieur, nous analyserons dans cette sous-partie la perception des simulations à cet égard. Ceci nous amènera à nous placer du point de vue de l'apprenant pour déterminer les forces et faiblesse de cet outil d'apprentissage en tant qu'outil de préparation à la pratique de la langue dans le monde réel. Il s'agira également de dresser la liste des suggestions d'amélioration de la plateforme ImmerseMe formulées par les étudiants.

Pour réaliser cette analyse, nous nous appuyerons tantôt sur les JB, tantôt sur les entrevues de groupe, en fonction des questions spécifiques ayant été posées. En rappel, les trois simulations proposées étaient, par ordre chronologique : commander une boisson chaude dans un café, payer ses achats à l'épicerie (supermarché Provigo) et commander à boire lors d'un 5@7 (*happy hour*) dans un bar.

#### **4.2.2.1 Réaction globale des apprenants aux tâches de simulation via la RV360**

Afin d'avoir une première idée générale de la perception des tâches de simulation par les étudiants, nous avons débuté notre analyse par la synthèse de la première question des trois JB, qui avaient pour but de sonder la réaction des apprenants à chaque simulation. Ainsi, le Tableau 4.5 (voir page suivante) résume de manière visuelle l'accueil réservé par les apprenants aux tâches de simulation via la RV360. Afin de produire ce tableau, nous avons associé un degré d'appréciation aux réponses écrites de chaque répondant à la question « How did you feel about the VR simulation task performed in class on [date] ? » (JB 1 à 3). Par exemple, une réponse comme « it was a good practice in a way that they asked me in conversational French but more easier then the reality with the translations and the possible replies available » a été considérée comme un degré d'appréciation neutre (puisque la réponse contient un élément positif et un élément négatif). Par ailleurs, un exemple de réaction positive serait « I enjoyed the simulation and I found it to be an effective way to practice my conversational French ». Une réponse comme « I felt that the simulation was very good and I felt comfortable ordering a coffee » a elle été considérée comme dénotant d'une appréciation très positive.

**Tableau 4.5: Perception du matériel de RV comme outil d’outil d’apprentissage.**

Participants	JB1Q1: How did you feel about the VR simulation task performed on February 25th [ordering a hot drink in French in a Montreal cafe]?		JB2Q1: How did you feel about the VR simulation task performed in class on March 13th [paying in French at the grocery store]? For example, did you feel more confident listening and speaking this time? Explain why.		JB3Q1: How did you feel about the VR simulation task performed March 27 <sup>th</sup> [ordering drinks in French at a bar]? For example, did you feel more confident listening and speaking this time? Explain why.	
Jane	Plutôt négative		Positive			
Laura* <sup>74</sup>						
Mary	Positive		Positive			
Nadia	Positive		Positive		Positive	
Sarah	Positive		Positive			
Rodrigo	Très positive		Positive		Positive	
Alexander	Très positive		Positive		Positive	
Ananya	Très positive		Neutre			
Anastasia* <sup>5</sup>						
Sue	Positive		Positive		Positive	
Mila	Positive		Positive			
Ayana	Neutre		Neutre		Neutre	
June	Positive		Positive		Positive	
Marco	Très positive		Neutre		Positive	
Milena	Très positive		Positive		Positive	
Xiao	Neutre		Très positive		Positive	
Jabar	Positive		Très positive		Positive	
Charlotte	Neutre		Positive			
Mao* <sup>74</sup>	Neutre					
SYNTHÈSE	Plutôt négative	1/17 (5,89%)	Plutôt négative	0/16 (0%)	Plutôt négative	0/10 (0%)
	Neutre	4/17 (23,53%)	Neutre	3/16 (18,75%)	Neutre	1/10 (10%)
	Positive	7/17 (41,18%)	Positive	11/16 (68,75%)	Positive	9/10 (90%)
	Très positive	5/17 (29,41%)	Très positive	2/16 (12,5%)	Très positive	0/10 (0%)

<sup>74</sup> En rappel, seuls 10 participants ont complété le troisième journal de bord, contre 17 pour le premier et 16 pour le deuxième.

L'élément le plus notable du Tableau 4.5 est la quasi-absence de réactions négatives quant aux simulations. Le seul commentaire plutôt négatif concerne le fait que la première simulation paraît trop facile : « It was ok but it was too easy as it literally told you exactly what to say » (Jane, JB1Q1). Cette observation se retrouve d'ailleurs dans d'autres commentaires qui sont eux globalement neutres, tels que: « it was a good practice in a way that they asked me in conversational French but more easier then the reality with the translations and the possible replies available » (Ayana, JB1Q1)

Bien entendu, comme toutes les simulations RV360 suivaient la même logique de fonctionnement (une question orale suivie d'un choix de réponse affichée à l'écran, servant d'amorce à la production d'une commande orale par l'apprenant), ces commentaires, même s'ils ne se retrouvent pas dans les réponses pour les JB portant sur les simulations 2 et 3, peuvent en théorie s'y appliquer. Pour certains étudiants, il apparaît donc que le fait de pouvoir lire les réponses et les prononcer à l'oral (plutôt que de le faire sans aucune aide) est perçu négativement (nous reviendrons sur ce point lorsque nous évoquerons les suggestions d'amélioration de la plateforme formulées par les étudiants). Quoi qu'il en soit, on constate aisément à la vue du Tableau 4.5 que les commentaires sont principalement positifs ou très positifs à l'égard des simulations 1 à 3 (70,59%, 81,25% et 90% respectivement). De plus, le degré de satisfaction à la suite de la réalisation des tâches virtuelles augmente avec le temps. Ceci peut principalement être attribué au fait que les apprenants étaient de plus en plus à l'aise avec l'utilisation de la plateforme ImmerseMe, comme le montre par exemple ce commentaire : « Yes, I felt more confident because of the easiness of using the program » (Sarah, JB2Q1).

Notons également que tous les étudiants se disant déjà familiers avec le type de situation présenté dans une simulation, car ils l'ont déjà vécu dans le monde réel, ont tous une réaction positive à la situation. Ceci tend à démontrer le rôle de renforcement positif des simulations pour ce type d'apprenants (il est à noter ils n'étaient toutefois que deux dans ce cas pour la première simulation (commander une boisson chaude en français), trois pour la deuxième (payer en français à l'épicerie) et un pour la troisième (commander en français dans un bar):

As i knew what to expect, it was easier to do the task. It was enjoyable to see the grocery store that i have been so many times. (Alexander JB1Q1)

I felt good about it because I have been in this setting a few times before. (Jabar JB3Q1)



Remarquons que ces premières bonnes impressions semblent s'être maintenues au fil des simulations. Il convient aussi de noter que l'on n'observe pas d'évolution négative de la perception de sa propre performance entre la tâche de simulation 1 et 3. À l'exception d'un participant dont l'avis est resté neutre tout au long de la recherche, la perception positive de sa propre performance à la suite de la pratique des simulations 1 à 3 est restée globalement positive. Le fait que l'ensemble des étudiants à qui la question a été posée se sont déclarés prêts à recommander la plateforme à d'autres étudiants va dans le sens de cette observation. D'ailleurs, les étudiants entrevoient d'autres scénarios proches de leurs attentes et de leur vécu montréalais. Les scénarios les plus plébiscités sont ceux qui consisteraient à donner des directions (que ce soit à des touristes ou à un conducteur de taxi) ou bien ceux qui permettraient de donner lieu à des interactions plus complexes et moins guidées (nous reviendrons sur cet aspect dans la suite de notre analyse).

Pour résumer, il apparaît que les étudiants de FLS ont eu une première réaction positive à l'introduction de la plateforme ImmerseMe dans leur salle de classe<sup>75</sup>. L'analyse détaillée des JB subséquents et des entrevues de groupe nous permettra, dans les deux prochaines sous-parties, de faire émerger les points positifs et négatifs identifiés par les étudiants quant aux simulations et à leur capacité à se préparer à la communication dans le monde réel en L2.

#### **4.2.2.2 Tâches de simulation RV360 vécues comme une expérience immersive et réaliste**

Dans cette sous-partie, nous nous appuyerons sur l'analyse du contenu des JB et des EG pour faire ressortir de manière plus précise les éléments qui ont particulièrement suscité l'adhésion des apprenants, ainsi que leur réaction initiale aux simulations.

##### *Pertinence et authenticité scénaristique*

La RV étant par essence une technologie immersive, il ne nous paraît pas surprenant de constater que certains étudiants déclarent s'être sentis comme (re)plongés dans des situations leur paraissant familières.

I've been to Provigo but I haven't been to the specific café or the specific bar that was used but the situations are very realistic and definitely like mirrored experiences I've had in the past / (Jabar, EG1)

---

<sup>75</sup> Pour information, les étudiants avaient la possibilité de pratiquer à nouveau les simulations à tout moment en dehors du temps de classe, car ils disposaient d'un accès étudiant gratuit sur la plateforme.

En outre, les simulations sont perçues comme un écho aux expériences pouvant être vécues (voire ayant déjà été vécues) dans le monde réel. Le degré de réalisme est d'ailleurs clairement associé dans certains commentaires au degré d'utilité des simulations en tant que préparation à la communication dans la vraie vie. L'authenticité induite par les simulations semble donc avoir joué un rôle positif à la fois sur l'appréciation et sur la pertinence perçue de cet outil d'apprentissage et de pratique :

I think it's pretty helpful and with like the actual image it looks like more realistic and **I think what they're saying is like really possible for me to actually encounter** / So I think that yeah they're really, they're pretty practical / (Ayana, EG4)

En somme, les scénarios proposés aux étudiants ont dans leur ensemble été perçus comme pertinents du point de vue des apprenants de FLS de niveau élémentaire vivant à Montréal. Cette authenticité a visiblement conduit certains apprenants à vouloir pratiquer les simulations à nouveau chez eux avant de pratiquer la L2 en situation réelle (les termes anglais *useful* et *helpful* reviennent régulièrement dans les commentaires des étudiants) : « yes i did [practice the simulation at home], because they are all useful practices i can have and can help me in my daily life » (Sue, JB3Q4).

#### *Technologie RV360 : une immersion réaliste*

Bien que les simulations utilisent la technologie *desktop VR* (vidéos 360 degrés visualisées sur un écran 2D, donc pas aussi immersif qu'un casque de RV), quelques références spontanément ont été faites au sentiment de présence (*depth of presence*, en anglais). Autrement dit, pour certains étudiants, les simulations donnent presque l'impression d'être sur place (ceci est d'autant plus renforcé lorsque les étudiants déclarent avoir déjà visité en personne les lieux présentés dans les simulations) : « They [the simulations] were quite realistic. I think the use of a 360degree camera seemed to be effective! » (Alexander, JB3Q5)

Bien entendu, les apprenants restent lucides quant au fait que ces simulations gardent un aspect virtuel et ne remplaceront jamais un échange en face à face: « of course there's nothing more realistic that like talk speaking to a person like in front of them » (Marco, EG1). Comme le dit d'ailleurs cet étudiant (qui précédemment indiquait que les simulations RV360 reflétait des

situations qu'ils rencontrent dans la vie de tous les jours), cet aspect immatériel est intrinsèquement lié à la technologie de réalité virtuelle : « Yeah I felt like there is definitely a separation from reality. [...] I think that's just like in essence like the virtual nature of it » (Jabar, EG2). Quoi qu'il en soit, cette quasi authenticité des scénarios a permis à plusieurs étudiants de se sentir intéressés par les situations virtuelles sans pour autant ressentir le stress de situations réelles équivalentes (nous y reviendrons plus tard dans l'analyse) :

it was interesting to see such a way to make it seem real. It was a nice feeling to be there but not actually be there, being able to know that I can get things wrong and that the other person wont judge me for not knowing how to respond quickly. (Alexander, JB1Q1)

En fait, seulement une étudiante (dont le niveau d'anxiété est assez élevé d'après son prétest et son posttest) dit avoir ressenti du stress en raison de l'aspect réaliste de la simulation : « I felt a bit anxious because the simulation task looks real » (Milena, JB1Q2).

Les données issues du dernier JB confirment ces impressions globalement positives sur le degré de réalisme et d'authenticité perçu des simulations. En effet, ce dernier JB a été l'occasion de demander aux apprenants s'ils avaient trouvé les simulations plus ou moins authentiques en contexte montréalais. Sur dix répondants à cette question, quatre ont dit les trouver très réalistes et quatre autres réalistes ou assez réalistes. Les tâches communicatives de simulations via la RV360 sont donc bel et bien considérées comme quasi authentiques.

Tout ceci étant dit, malgré la réaction initialement positive aux simulations et le fait que celles-ci paraissent refléter des scènes proches de l'expérience d'interaction personnelle des apprenants, nous verrons dans la prochaine sous-partie certaines critiques qui leur sont réservées.

#### **4.2.2.3 Niveau de difficulté perçu: une limite à l'authenticité des tâches de simulation RV360**

Les critiques formulées par les apprenants quant à l'authenticité des simulations RV360 touchent principalement le niveau de difficulté à réaliser la simulation, tel que nous l'avons brièvement évoqué au début de la partie 4.2. Deux types d'apprenants (répartis de manière équivalente sur l'échantillon) semblent se distinguer sur cette question : ceux qui apprécient les simulations en

partie parce qu'elles présentent un niveau de difficulté perçu comme raisonnable pour leur niveau linguistique, et ceux qui, bien qu'ils les trouvent utiles, aimeraient être plus mis au défi, car ils trouvent les simulations plus faciles à réaliser que dans le monde réel. Pour ces derniers, on voit dans les commentaires se dessiner la perception d'un manque d'authenticité sur ce point (nous y reviendrons lorsque nous évoquerons au chapitre 5 les implications didactiques de cette recherche).

### *Simulations parfois trop encadrées*

Le terme « écrit à l'avance » (*scripted*, en anglais) revient régulièrement dans les JB et les entrevues de groupe pour mettre en lumière une limite à l'authenticité des simulations. Ainsi, certains étudiants, même s'ils comprennent que les contraintes technologiques (p. ex. reconnaissance vocale) sont une limite à la liberté du scénario, regrettent qu'il y ait peu de place à l'imprévisibilité dans les simulations, là où dans le monde réel l'interlocuteur francophone pourrait probablement s'écarter d'une interaction du type question-réponse :

Ananya: I found that the café and the supermarket were pretty realistic especially around busy times like it's a specific three four questions // **the bar one however that's not an authentic experience because you can Google and ask for a drink in the bar because the bartender will like // try and chat with you like you're maybe waiting for the drink if they're not too busy** or something and unless you have like / a certain standard of fluency then you're not going to be able to engage in conversation so that was, I felt, a bit unrealistic / (Ananya, EG1)

Par ailleurs, le fait que sur la plateforme ImmerseMe les choix de réponses sont écrits à l'écran provoque des réactions mixtes. En effet, là où certains y voient une bonne occasion d'être exposé à (voire de mémoriser) des réponses types pouvant être réutilisées dans le monde réel, d'autres font remarquer que les aides visuelles (possibilité de sous-titrer les questions posées à l'oral dans les simulations) et sonores (fait de pouvoir écouter la prononciation des choix de réponses avant de s'enregistrer) contredisent la réalité des interactions du monde réel, diminuant de ce fait l'authenticité de la tâche, tout en reconnaissant que cela reste une bonne préparation :

I thought it was a good practice for a real life situation overall. But I realized that I tend to just read out the suggested phrase so **I don't really think of the sentences [sentences] myself, which in real life is a necessary skill.** (Mao, JB1Q1)

Also [I would] like the independence to say like // **more broad things like instead of reading a text** like on the screen. (Marco, EG2)

Dans le même ordre d'idées, le choix de réponses limité, dicté dans les scénarios, limite le degré de transposition dans la vie réelle des apprenants, comme le montrent ces commentaires d'étudiants ressortant de la première simulation sans avoir réellement été préparés à commander leur boisson habituelle (puisque les choix de réponses comprenaient ici seulement le thé, le café noir ou le café latte) :

Xiao: I personally prefer more choices [of answers to choose from in the simulations]

Modérateur: Okay! What is the reason for that? /

Xiao: I // because **even in reality if I want to order coffee // There are different kinds of coffee** so // there are more choices for me so I have different ones // pronunciation I can always go back to it /

Modérateur: Okay /

Xiao: Yeah /

Charlotte: but like // for // for even choices it's like you can // you know /// oh I can speak in this way, this is the correct way to say it, so that's what /// I kind of like that /// **but sometimes like I don't I don't drink coffee // so I order bubble tea or something like that /** (EG1)

Par ailleurs, certains étudiants suggèrent également d'intégrer aux simulations des variantes pour les questions posées, afin de les exposer aux différentes manières (authentiques) dont un locuteur francophone pourrait interagir avec à eux :

I think it [the simulation] can provide like more similar questions for one question because sometimes in the // in the restaurant // they may ask the same question with the same meaning but just a different way / (Milena, EG4)

En somme, les étudiants apprécieraient plus d'imprévisibilité et de flexibilité dans la manière de mener les interactions dans les simulations proposées, afin que celles-ci se rapprochent encore plus de la réalité et des besoins d'utilisation de la L2.

### *Espace virtuel ne prenant pas en compte l'aspect temporel des interactions*

Au-delà du degré de liberté lors de la réalisation des simulations, la temporalité apparaît elle aussi pour certains comme une limite à l'authenticité des tâches de simulations. Bien que, nous l'avons vu, les simulations RV360 aient été plébiscitées pour le fait de créer un environnement sécuritaire où l'erreur est possible sans conséquence, il semble que cet avantage soit à double tranchant. En effet, plusieurs étudiants réalisent que le nombre de tentatives et le temps illimités pour compléter une simulation ne sont pas en adéquation avec la réalité des interactions authentiques, dictées en

partie par les contraintes de temps (p. ex. lorsque des personnes attendent dans une file derrière un client pour payer à leur tour leurs achats, comme l'avaient d'ailleurs mentionné certains étudiants dans leurs défis de communication à l'extérieur de la salle de classe) :

Modérateur: I see, I see / And when you went to the coffee shop was there anything that wasn't in the simulation that they said that threw you off or was it more or less OK /

Sarah: No it's pretty close /

Modérateur: Except the name of the drink? [that she didn't know in French at Second Cup] /

Sarah: Except the name of the drink and also I think when you go **I feel like in a simulation you have more time to think versus when you go out**. It should be like more automatic / It's pretty simple / **So it's kind of like oh gosh I've got to like say this quickly and I kind of know what I want and I can think out what I'm going to say before I actually get to the counter** / (EG4)

Ainsi, lors des groupes de discussion, deux étudiants ont fait la suggestion d'ajouter un minuteur aux simulations, afin d'ajouter une certaine pression supplémentaire (mais authentique) lors de la réalisation de la tâche :

I also thought // cause // you have a lot of time to respond right? / But in the real world you kind of have to respond right away yeah **so maybe having a timer five seconds or ten seconds is what you have to say it** in // So that it is actually like real // cause you can't be in like a café and they ask a question and you're like hmm / (Alexander, EG1)

#### *Autres limites ponctuelles concernant l'authenticité des simulations*

Lorsqu'ils ont été interrogés sur le degré de réalisme des simulations RV360 par rapport aux situations du monde réel, certains étudiants ont également émis des suggestions afin de rendre les simulations plus immersives du point de vue sonore. Ainsi, deux étudiants en particulier semblent avoir regretté le manque de son ambiant dans les simulations. Pour l'un, l'ajout de ces sons rendrait les simulations plus immersives (« Adding real time audio (ambient sound, in house music etc) might make it more realistic », Alexander, JB3Q5). Pour l'autre, l'avantage serait surtout de se rapprocher encore plus du degré de difficulté de compréhension orale pouvant être vécue dans le mode réel :

Rodrigo: Yeah I've been to Provigo as well and I think that I // if **I was at a bar I would expect like it to be more like crowded** /

Modérateur: Yeah /

Rodrigo: More noise. So I think it's not like that realistic, in that sense /

Modérateur: yeah /

Rodrigo: So for me it was noisy. **So it would be more difficult to explain myself in French** / (EG2)

Ce commentaire rejoint ceux des deux sous-parties précédentes quant au besoin d'augmenter le niveau de difficulté à réaliser les simulations afin de les rendre plus authentiques, ce qui sera d'ailleurs discuté dans le chapitre 5.

Par ailleurs, l'incorporation plus marquée du *Montreal switch* a été suggérée par un étudiant afin de rendre les simulations encore plus authentiques, afin de refléter les défis (et les frustrations) vécus fréquemment dans le monde réel :

I would say that they [the simulations] are pretty accurate. However, I would like it if in the simulation, the person greeting the customer would switch to english if our pronunciation was bad. That is often what happens in real life and it forces you to get comfortable with that and continue to speak in French. (JB3Q5)

Notons que lors de la recherche le *Montreal switch* avait été intégré aux scénarios, mais seulement dans le cas où l'étudiant donnait la réponse « répétez svp ». Cette configuration a probablement conduit certains étudiants à choisir en fin de compte de ne plus demander à l'oral « répétez, svp », mais plutôt de cliquer sur l'icône permettant de rejouer la vidéo contenant la question posée en français.

Finalement, l'incorporation aux simulations d'un vocabulaire ou d'un registre moins formel (« slang ») fait également partie des suggestions faites par les apprenants. Même si l'incorporation d'éléments authentiques liés à l'oralité nous paraît importante dans les simulations, la confusion semblant exister quant aux registres de langue et aux particularités du français oral en général (mentionnée auparavant dans l'analyse des défis rencontrés par les étudiants) devrait aussi selon nous donner lieu à la clarification par l'enseignant des particularités du français oral (nous y reviendrons dans notre discussion au chapitre 5).

Nous verrons dans la prochaine sous-partie que les critiques parfois faites aux simulations RV360 ont aussi donné lieu à l'émergence de commentaires et de conversations quant à des suggestions d'améliorations à apporter à de la plateforme ImmerseMe (et à la manière de l'intégrer à un cours) afin d'en faire un outil encore plus efficace pour la préparation à la pratique de la L2 dans le monde réel.

#### **4.2.2.4 Suggestions d'amélioration et réflexion sur les modifications à apporter à la plateforme**

Afin de préparer notre discussion (chapitre 5) concernant les retombées didactiques et pédagogiques de la présente recherche, nous évoquerons ici les suggestions d'amélioration (ou tout du moins de changement) formulées par les étudiants afin de rendre les simulations RV360 plus authentiques, mais aussi de renforcer les compétences linguistiques des étudiants et de les aider à se sentir plus en confiance à communiquer en L2. Ainsi, après une courte parenthèse quant aux difficultés techniques rencontrées par les étudiants lors de la réalisation des tâches, nous aborderons les demandes faites quant à la rétroaction, la répétition des tâches ainsi que la suite à leur donner en salle de classe. Tout ceci donnera bien sûr matière à réfléchir aux implications didactiques.

##### *Difficultés techniques*

Avant d'aborder des suggestions d'amélioration d'ordre plus didactique et pédagogique, nous évoquerons brièvement ici un problème récurrent rapporté par les étudiants à la suite de la réalisation des simulations : les difficultés techniques liées au logiciel de reconnaissance vocale intégrée à la plateforme ImmerseMe. En effet, dès le premier JB, 5 répondants sur 17 mentionnent clairement que la difficulté à faire reconnaître ses réponses orales par le logiciel a présenté un défi : « The technology didn't understand what I was saying even when I was speaking very clearly » (Jane, JB1Q1). Bien qu'une partie du problème puisse être facilement reliée à des difficultés de prononciation chez ces étudiants de niveau A1-A2, il nous paraîtrait inapproprié de rejeter l'hypothèse qu'une partie de ce problème provienne du logiciel de reconnaissance vocale lui-même. Il existe en effet sur la plateforme ImmerseMe un léger temps de latence entre le moment où l'icône d'enregistrement vocal devient verte (synonyme qu'il faut commencer à s'enregistrer) et le début de la prise en compte de l'enregistrement par le logiciel, ce qui peut amener à des situations dans lesquelles le début de la réponse de l'utilisateur n'est pas pris en compte par le programme. Ce problème a par la suite été régulièrement rapporté jusqu'à la fin de la recherche, en lien également avec le bruit ambiant dans le laboratoire de langue :



The most challenging part was making myself understood because there was so much noise in the room. (Rodrigo, JB3Q2)

Like the last one. Somehow it couldn't really catch what I was saying maybe, it was because like the people around me were like doing it at the same time so it was kind of hard. Yeah but like I had to say like really loud to the computer like several times before it got it. (Ayana, EG4)

Cette limitation avait été anticipée au chapitre 3, mais malgré l'espacement physique entre les participants, les microphones ont parfois détecté des mots produits par d'autres étudiants assis aux alentours (nous reviendrons sur cette limitation pour formuler des suggestions lors de la discussion du chapitre 5).

En revanche, notons qu'aucun commentaire n'a été fait concernant une quelconque difficulté à utiliser la plateforme. De plus, la familiarisation avec la plateforme a été rapide pour les apprenants en raison de la facilité perçue à utiliser le programme, mentionnée précédemment. Au-delà des difficultés liées à la validation rapide des réponses par le logiciel de reconnaissance vocale, il semble donc que la plateforme reste un outil d'apprentissage et de préparation efficace à la pratique de la L2 sur le plan technique.

### *Besoin de renforcement*

Même si les tâches de simulation (réalisées une fois chacune en classe) semblent globalement avoir été considérées comme un outil de préparation authentique à la pratique de la L2, certains étudiants ont exprimé le besoin de renforcer la pratique de ces tâches afin d'atteindre cet objectif de préparation. Ceci apparaît tout d'abord par l'importance accordée par plusieurs étudiants à la répétition de la tâche, voire à leur mise en place progressive :

I think // I think role playing would maybe be good but I think for the simulation **I think it was helpful as long as I took the time to do it a few times without the subtitles** / If I had just done it like looking at the subtitles and I don't think that would have been as effective [to prepare me for real life communication] / (Mary, EG4)

I felt fine completing this task in class. I just think that it was more about just completing the task than actually doing it. **I think part of that is because we had the answers on the screen.** I think it would be interesting to have us go through the simulation **once without help and then a second time with the options.** This way we can learn from our mistakes. (Nadia, JB1Q2)

D'ailleurs, les étudiants déclarant avoir pratiqué à nouveau les simulations chez eux (n=8) ont affirmé qu'ils se sentaient de plus en plus à l'aise lors de leur réalisation. Un d'entre eux a même spécifiquement pratiqué la simulation filmée dans un supermarché avant de se rendre dans ce même supermarché et d'y payer ses achats en français : « Yes, I practiced the task that for shopping in Provigo at home and I tried to speak French in Provigo last week ».

Par ailleurs, ces deux étudiants déclarent qu'ils auraient apprécié que les simulations soient l'occasion de fournir plus de rétroaction automatique quant au taux de réussite de l'utilisateur, rejoignant au passage les commentaires évoqués précédemment quant au temps pour répondre, mais aussi quant au désir de pouvoir s'autoévaluer et *in fine* de renforcer son niveau de confiance en sa capacité à mener à bien une conversation simple en L2 :

Alexander: Giving you like a **grade** off of your response so **based on time, pronunciation and the context of your response** /

Modérateur: Yeah /

Alexander: **Maybe like a numerical yeah like // percentage/**

Marco: Also like giving a grade like Alexander said if you pronounce like this word wrong like you have to like please do it again or something and like **// after that simulation you can like just like analyze what we said and then take the things I was that they were like the most difficult for us and repeat it again like this is /**

Modérateur: Oh okay! Feedback, like a feedback from the computer / Automated feedback /

Marco: Yeah like for example the library from Montreal gives free Rosetta stones [...] And it kind of act similar, a similar like feedback and system /

Modérateur: Doesn't give you a score something, no? /

Marco: Actually yeah it does / [...]

Marco: **Also it will be kind of cool if the person in the simulation says like can you repeat it please if I, If we don't we don't like pronounce it correctly /** So like it's more like it's more pressure / (EG1)

Finalement, d'autres étudiants ont suggéré de doubler les simulations d'une pratique avec une personne physique. Cette étape supplémentaire leur paraît fort utile afin de mieux se préparer à l'authenticité liée à l'imprévisibilité des interactions humain-humain :

Nadia: **I think it would be really cool to do simulation then have someone who's like fluent in French than just to have a conversation making correct you** and you're just like people who don't know the conversation would eventually start flowing and you can feel like **/// restrictive yeah /**

Alexander: And yes I agree with **// a real person will have to have kind of fill in that limitations of the options** because they can make scenarios when they ask different questions and you wouldn't expect it, right? / (EG1)

La forme à donner à cette pratique supplémentaire, visant à renforcer le sentiment de compétence, reste toutefois à déterminer. Pour certains, un jeu de rôle avec d'autres étudiants du même niveau serait à privilégier afin d'éviter l'écueil de l'anxiété à s'exprimer face à un locuteur francophone :

Ayana: I think so um like after a virtual reality / Like if there was like a practice of with the actual like existing person, that might be more helpful and give you more confidence /  
Modérateur: Like a native speaker or another student /  
Ayana: I guess / I mean **I think it'll be more easier to try with another student because like native speaker I would kind of like kind of nervous / Whereas with another student, because like I know that's a practice I feel like I might try more** / (EG4)

Pour d'autres, seul l'enseignant (malgré des contraintes de temps) serait à même d'aider l'apprenant à se corriger, car il est mieux à même d'identifier les types d'erreurs fréquemment commises :

Like honestly, I don't know how feasible this is but like **speaking one-on-one with like the professor would be really helpful** / Like if every student could have like five minutes to sit down and have like a conversation in French with the professor, that's be really good **because obviously he knows when you're making mistakes and help you and like prompt and everything which like other students can't do and neither can the simulation** so I think that's be really helpful but I don't know how feasible it is / (Jane, EG4)

Un autre étudiant a suggéré une solution alternative consistant à renforcer les simulations grâce au jeu de rôle avec un autre étudiant de L2, mais de niveau avancé :

Yeah I think that the only [inaudible] would be that if the student you're practicing with has a high degree of proficiency cause I know like if we did that in our class I wouldn't be able to play it // like the role of someone who has a high degree of proficiency to speak fast enough //To like simulate that real environment **so maybe if we got to interact with the class who's like at a higher level say like a four hundred** [four hundred level is considered C1 in McGill] / (Jabar, EG2)

Bien entendu, et de l'aveu même de certains participants (n=2), la mise en place de cette pratique supplémentaire en personne pourrait ne pas s'avérer simple, notamment pour des raisons de temps. Il conviendra donc dans le chapitre 5 de réfléchir à l'utilité et à la manière d'intégrer des jeux de rôle en salle de classe, en parallèle à la pratique des simulations RV360. Quoi qu'il en soit, il semble donc que le doublement de la pratique de la langue dans le domaine virtuel grâce au jeu de rôle avec une vraie personne contribuerait selon les participants à améliorer la préparation quasi authentique offerte par les simulations. Au vu des différentes conceptions des participants quant à la manière de mettre en place de tels jeux de rôle, la prise en compte des profils d'apprenant

(notamment de leurs différences individuelles sur le plan psycholinguistique) serait alors nécessaire.

Pour conclure cette sous-partie, les étudiants suggèrent dans leur ensemble d'ajouter plus de rétroaction et de renforcement aux simulations RV360 afin de renforcer la qualité de la préparation à la pratique de la L2 dans le monde réel.

### **4.2.3 Contribution des simulations RV360 au DDC et à ses deux antécédents: le SCCP et l'anxiété langagière**

Après avoir vu que les participants à cette étude perçoivent globalement les simulations RV360 comme un bon outil de préparation à la pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe, nous nous demanderons ci-après si la pratique des simulations a conduit à une augmentation du désir de communiquer en L2 à l'extérieur de la salle de classe. Nous analyserons à nouveau en parallèle le contenu des JB et des entrevues de groupe afin de jauger la contribution des tâches RV360 au DDC ainsi qu'à ses deux antécédents directs : le SCCP et l'anxiété à utiliser la L2.

Nous évoquerons tout d'abord que l'évolution générale positive du DDC à l'extérieur de la salle de classe au cours de la période de l'étude, puis nous tâcherons d'identifier les éléments entrant en jeu dans de cette variation, avant enfin de terminer notre analyse par l'exposé des limites des simulations RV360 en ce qui concerne le développement du DDC.

#### **4.2.3.1 Impact globalement positif des simulations sur le DDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe**

Au vu des commentaires faits par les étudiants dans les JB pour les questions concernant le lien entre la réalisation des tâches RV360 et la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe, il apparaît de manière claire que ces simulations ont contribué positivement au développement du DDC. Nous effectuerons tout d'abord ici l'analyse des questions mettant en relation la pratique des simulations, la probabilité rapportée d'utiliser la L2 et le DDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe. Il s'agira ensuite d'analyser l'évolution de la pratique rapportée de la L2 à l'extérieur de la salle de classe à la suite des simulations, car cela nous donnera une meilleure idée des raisons ayant poussé certains étudiants à chercher activement des opportunités d'interaction authentiques.

*Lien entre la réalisation des simulations RV360 et la probabilité de communiquer en français à l'extérieur de la salle de classe*

Afin d'avoir une première image globale du lien entre la réalisation des simulations RV360 et le DDC à l'extérieur de la salle de classe, nous présentons ci-après le Tableau 4.6 (voir page suivante), qui synthétise le degré de probabilité rapporté d'initier la conversation en français à l'extérieur de la salle de classe à la suite de la réalisation des simulations RV360. Pour réaliser ce tableau, nous nous sommes basés sur les réponses écrites (JB) et orales (EG) des apprenants à ce sujet. Souvent, les apprenants répondaient en des termes clairs quant à la probabilité de communiquer en FLS (tels que « very likely » ou « 7 out of 10 »). Lorsque l'interprétation de la réponse était moins évidente, nous avons attribué un degré de probabilité en nous basant sur le contenu (plutôt positif ou négatif) des réponses. Par exemple, une réponse comme « I still am not confident because, I am not very good with hearing part and [it] will not go smooth » a été codée comme un degré « très peu probable » d'initier la conversation en français, tandis qu'une réponse comme « I would probably still order in English, but I would be more confident trying to order in french now having done the simulation » a été codée comme un degré « possible ».

**Tableau 4.6: Probabilité rapportée de transposer l'expérience RV360 dans le monde réel.**

Participants	JB1Q3: Now that you have completed this task, how likely would you be to go and order coffee or tea in French in Montreal?		JB2Q3: Now that you have completed this task, how likely would you be to speak French the next time you pay for your groceries (or anything else) at a Montreal store?		JB3Q3: Now that you have completed March 27th's task, how likely would you be to order in French next time you go to a Montreal bar or restaurant?		EGQ7 <sup>76</sup> : Now that you have completed 3 virtual tasks, how likely are you to try and do similar tasks in real life? If you did try already, please tell us how it went.	
Jane	Très peu probable		Assez probable					
Laura*							Très peu probable	
Mary	Possible		Assez probable				Assez probable	
Nadia	Peu probable		Assez probable		Assez probable		Probable ou très probable	
Sarah	Assez probable		s. o. (le fait déjà)				Assez probable	
Rodrigo	Assez probable		Probable ou très probable		Probable ou très probable			
Alexander	Peu probable		s. o. (le fait déjà)		Peu probable			
Ananya	s. o. (le fait déjà)		s. o. (le fait déjà)				s. o. (fait déjà les trois)	
Anastasia*							Peu probable	
Sue	Possible		Possible		Assez probable			
Mila	Peu probable		Peu probable					
Ayana	Très peu probable		Très peu probable		Possible		Possible	
June	Possible		Possible		Assez probable		Assez probable	
Marco	Assez probable		Assez probable		Assez probable			
Milena	Assez probable		Probable ou très probable		Possible			
Xiao	Assez probable		Assez probable		Possible			
Jabar	Probable ou très probable		Assez probable		s. o. (le fait déjà)			
Charlotte	Assez probable		Probable ou très probable					
Mao	Assez probable							
SYNTHÈSE	Très peu probable	2/16 (12,50%)	Très peu probable	1/13 (7,69%)	Très peu probable	0/9 (0%)	Très peu probable	1/7 (14,29%)
	Peu probable	3/16 (18,75%)	Peu probable	1/13 (7,69%)	Peu probable	1/9 (11,11%)	Peu probable	1/7 (14,29%)
	Possible	3/16 (18,75%)	Possible	2/13 (15,38%)	Possible	3/9 (33,33%)	Possible	1/7 (14,29%)
	Assez probable	7/16 (43,75%)	Assez probable	6/13 (46,15%)	Assez probable	4/9 (44,44%)	Assez probable	3/7 (42,86%)
	Probable ou très probable	1/16 (6,25%)	Probable ou très probable	3/13 (23,07%)	Probable ou très probable	1/9 (11,11%)	Probable ou très probable	1/7 (14,29%)
	S.O.	n=1	S.O.	n=3	S.O.	n=1	S.O.	n=1

<sup>76</sup> Remarque : seuls 7 participants se sont clairement exprimés sur cette question lors des entrevues de groupe, d'où certaines cases laissées vides.

Malgré le faible taux de réponse pour certaines questions, on constate globalement, à la lecture du Tableau 4.6, que chaque simulation a donné lieu à des réponses au moins égales à 50% lorsque l'on additionne les codes « assez probable » et « probable ou très probable ». Ainsi, 50% des répondants n'ayant pas l'habitude de commander leur boisson chaude en français au début de l'étude se disent assez, voire très enclins à le faire suite à la première simulation. Ce chiffre monte à 69,22% pour la deuxième simulation (payer des achats en français) et atteint 55,55% à la troisième simulation (commander en français dans un bar ou un restaurant<sup>77</sup>). Après la réalisation des trois simulations, ce sont finalement 57,15% des répondants s'étant exprimés sur cette question (n=7) qui déclarent assez probable, probable ou très probable le fait de chercher à communiquer en français dans des situations de la vie quotidienne similaires à celles présentes dans les simulations. Parallèlement à cela, le pourcentage de répondants se déclarant très peu ou peu enclins à initier la conversation dans des circonstances réelles proches des simulations est respectivement de 31,25%, 15,38% et 11,11% pour les simulations 1, 2 et 3.

Pour les étudiants dont il est possible de suivre l'évolution des réponses entre le JB 1 et 3, on constate que l'évolution du DDC rapporté à l'extérieur de la classe (dans des situations similaires à celles présentées dans les simulations) est majoritairement positive (Nadia, Rodrigo, Sue, Ayana, June, Marco) quel que soit le niveau de DDC rapporté au début de l'étude (JB1). En revanche, pour deux étudiantes (Milena et Xiao), alors que les deux premières simulations semblent liées à un DDC relativement solide, la dernière simulation les a conduites à rapporter un plus faible DDC. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait (mentionné par d'autres étudiants lors des entrevues de groupe) qu'ils fréquentent peu les bars de manière générale.

Il semble donc que les simulations RV360 réalisées en classe ont de manière globale contribué à favoriser la probabilité d'initier la communication en FLS dans des situations similaires dans le monde réel. Ceci laisse supposer une augmentation du DDC, ce que nous tenterons de déterminer dans la sous-partie suivante.

---

<sup>77</sup> Deux participants mentionnent le fait qu'ils ne fréquentent habituellement pas les bars montréalais pour justifier le fait que le désir d'essayer de communiquer en français dans ce genre de situation n'a pas augmenté.

### *Hausse du DDC rapporté à la suite des simulations*

Au vu de la tendance globalement positive quant à la probabilité rapportée d'utiliser le français à l'extérieur de la salle de classe, il n'est que peu surprenant de constater que les étudiants rapportent également une augmentation de leur DDC en français à l'extérieur de la salle de classe, ce qui a pour certain conduit à l'utilisation de la L2 dans le monde réel (voir Tableau 4.7, ci-après) :

**Tableau 4.7: Lien rapporté entre la réalisation des tâches de simulations en RV360 et le DDC en FLS à l'extérieur de la salle de classe.**

JB1Q6: To what extent did the completion of February 25th VR simulation task influence your willingness to speak French outside of the classroom? For example, how do you feel about ordering in French at a Montreal cafe?			JB2Q6: To what extent did the completion of March 13th's VR simulation task influence your willingness to speak French outside of the classroom? For example, how do you feel about paying for your groceries (or anything else) at a Montreal store, following March 18th's task?		
Oui ou plutôt oui	Neutre	Non ou plutôt non	Oui ou plutôt oui	Neutre	Non ou plutôt non
10/17 (58,82%)	5/17 (29,41%)	2/17 (11,76%)	11/16 (68,75%)	2/16 (12,5%)	3/16 (18,75%)

Plus de la moitié (58,82% et 68,75%) rapportent donc un DDC plus élevé à la suite de la pratique des simulations 1 et 2. D'après l'analyse du contenu des JB, les variations du DDC peuvent s'expliquer par l'augmentation de la confiance en soi, et plus particulièrement du SCCP, quel que soit le niveau d'expérience de l'étudiant avec le type de situation pratiqué, comme en témoignent ces commentaires dans lesquels la confiance en ses compétences et le DDC sont clairement associés :

I feel much **more confident** since the VR simulation. I will not use the automated kiosk the next time and will practice with a real person as the VR simulation gave me a good foundation. (Jabar, JB2Q6)

It has influenced my willingness to speak french because **it reinforces what I already know**. (Rodrigo, JB1Q6)

It increased my willingness to speak French a little bit. I am **more confident** to speak french at a cafe. (Mao, JB1Q6)

Nous reviendrons plus en détail sur le développement du SCCP en lien avec les simulations dans la sous-partie suivante (4.3.3.2.).



*Lien entre la réalisation des simulations et la pratique rapportée du français à l'extérieur de la salle de classe*

Même si cela n'est pas une de nos questions spécifiques de recherche, il nous paraît également intéressant de déterminer si l'augmentation du DDC à la suite des tâches de simulation a conduit à une utilisation de la L2 à l'extérieur de la salle de classe. En effet, comme le DDC est l'antécédent direct de l'utilisation de la L2 (MacIntyre et al., 1998), les commentaires des étudiants quant à leur utilisation (ou non) de la L2 nous donneront d'autres éléments de réponse concernant l'évolution de leur DDC en lien avec les simulations.

Le Tableau 4.8 (voir ci-après) nous montre qu'au début de la recherche, une majorité des étudiants (n=9) ne parlaient pas (ou dans de très rares cas) français à l'extérieur de la salle de classe, même s'ils habitaient tous à Montréal depuis au moins sept mois (soit septembre 2018, le début du cours de FLS suivi). Cependant, la lecture des JB 2 et 3 laisse percevoir une augmentation des tentatives de communications en FLS à la suite du début de la recherche, même si la diminution progressive du taux de réponse entre le JB 1 (n=17), 2 (n=16) et 3 (n=10) limite la portée cette interprétation :

**Tableau 4.8: Lien entre la réalisation des tâches de simulations en RV360 et l'utilisation rapportée du FLS à l'extérieur de la salle de classe.**

APRÈS la première tâche: JB1Q4: Since the beginning of the semester, would you say you have sought opportunities to communicate in French outside of the classroom? Why or why not?			APRÈS la deuxième tâche: JB2Q4: Since the beginning of your participation in this research, would you say you have sought more opportunities to communicate in French outside of the classroom? Why or why not?			APRÈS la troisième tâche: JB3Q6: Compared to before you participated in this research, would you say you have sought more opportunities to communicate in French outside of the classroom (even if this did not necessarily lead to actual French use)? Why or why not?		
Oui ou plutôt oui	Neutre/Ne répond pas à la question	Non ou plutôt non	Oui ou plutôt oui	Neutre/Ne répond pas à la question	Non ou plutôt non	Oui ou plutôt oui	Neutre/Ne répond pas à la question	Non ou plutôt non
8/17 (47,06%)	0/17 (0%)	9/17 (52,94%)	9/16 (56,25%)	1/16 (6,25%)	6/16 (37,5%)	9/10 (90%)	1/10 (10%)	0/10 (0%)

De plus, notons que 4 des 10 répondants au JB 3 indiquent dans leur réponse avoir communiqué en français depuis le début de leur participation à la recherche dans des situations similaires à celles présentes dans les simulations, ce qui démontre une prise de risque à la communication supérieure au niveau du début de l'étude. Ainsi, certains étudiants expliquent avoir voulu appliquer ce qu'ils avaient appris dans les simulations à la vie réelle :

[I am] Quite likely [to pay for my groceries in French]. I would like to see if my performance translates to a real experience. (Jabar, JB1Q3)

Yes [I have sought more opportunities to speak French outside of the classroom], I've been using french when I go to coffee shops more often than before the research. (Rodrigo, JB3Q6)

Pour ceux qui ont déclaré ne pas avoir cherché des opportunités de communication dans le monde réel, cette faible utilisation de la L2 reste visiblement liée au faible sentiment de confiance en ses compétences linguistiques<sup>78</sup> (« I haven't specifically sought out more opportunities, because I still don't think I am quite confident enough in my ability », Mary, JB2Q4) ce qui est en accord avec le modèle du DDC ou un SCCP faible est généralement associé à un DDC faible. En somme, comme l'illustre bien le commentaire de cette apprenante, le DDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe est gouverné par l'équilibre entre sentiment de compétence linguistique et d'anxiété, face à la pratique de la L2 : « I don't think it has influenced my willingness because it comes from a place of insecurity rather than ability ».

#### *Augmentation de la prise de risque à communiquer en français*

La Figure 4.1 (voir ci-après) montre l'évolution de la pratique rapportée du français à l'extérieur de la classe, avant et pendant la recherche.

L'analyse des réponses des étudiants aux JB a permis d'identifier une progression dans la fréquence rapportée de communication en français entre avant et pendant (environ un mois après le début de la recherche) la recherche. En effet, avant le début de la recherche, les interactions rapportées remontent à une durée beaucoup plus longue que celles rapportées après le début de la recherche. On constate également à la lecture de la Figure 4.1 qu'après le début de la recherche,

---

<sup>78</sup> D'autres commentaires concernent principalement l'anxiété de manière générale et le débit rapide anticipé de l'interlocuteur francophone. Nous reviendrons dans la sous-partie 4.2.3.4 sur les obstacles restant à la fin de recherche en ce qui concerne la communication en français à l'extérieur de la salle de classe.

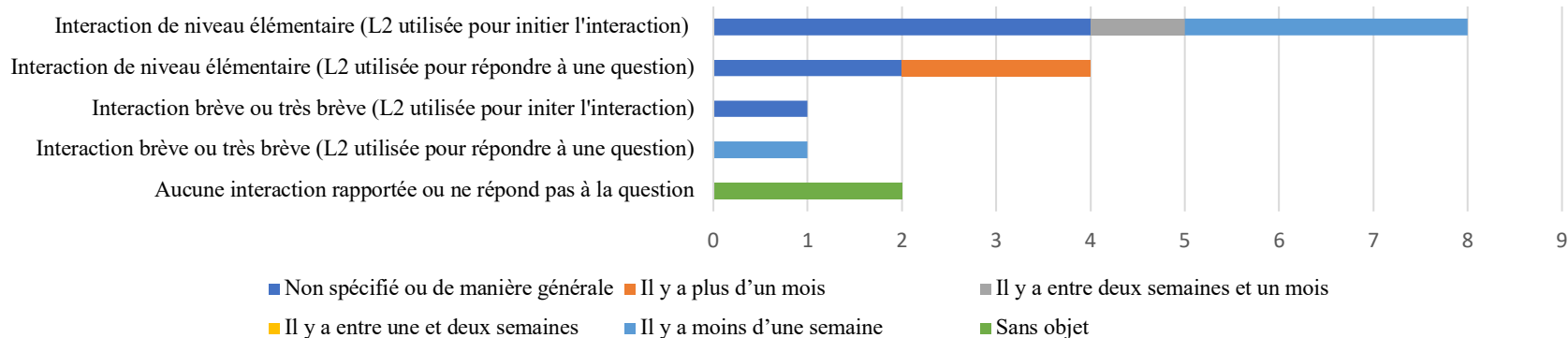
les interactions rapportées sont légèrement plus récentes (7 interactions rapportées il y a moins de deux semaines après le début de la recherche, contre 4 avant que celle-ci ne débute; même si, nous l'avons mentionné, tous les participants habitaient à Montréal depuis au moins sept mois au début de la recherche). De plus, une fois la recherche débutée, les étudiants ont rapporté plus d'interactions qu'ils ont eux-mêmes initiées (6 interactions de ce type rapportées dans les deux semaines écoulées, un mois après le début de la recherche, contre 3 avant que celle-ci ne débute). En ce qui concerne le cadre des interactions, celles-ci ont lieu dans des contextes aussi variés que des conversations avec des amis pour pratiquer informellement son français (n = 5), des conducteurs de taxi (n = 3), des serveurs (n = 3), des baristas (n = 4), des préposés à la clientèle en supermarché (n = 4) ou encore des personnes demandant des directions (n = 4)<sup>79</sup>. Il est à noter que l'on n'observe pas de variation dans les contextes d'interactions rapportées entre avant et pendant la recherche. Ceci suggère que les simulations RV360 et le cours de français en général (nous y reviendrons dans la sous-partie suivante) ont influencé le DDC à l'extérieur de la salle de classe de manière générale, et pas seulement dans les situations particulières présentées dans les simulations.

---

<sup>79</sup> On constate également à la lecture de la Figure 4.1 une augmentation du degré de complexification dans le type d'interaction rapportées entre le début et un mois après le début de la recherche. En effet, le nombre d'interactions de niveau élémentaire (p. ex. commander un café) rapporté dans les deux dernières semaines est passé de 3 à 7 entre le début et le milieu de la recherche (deux premières lignes des deux premiers histogrammes).

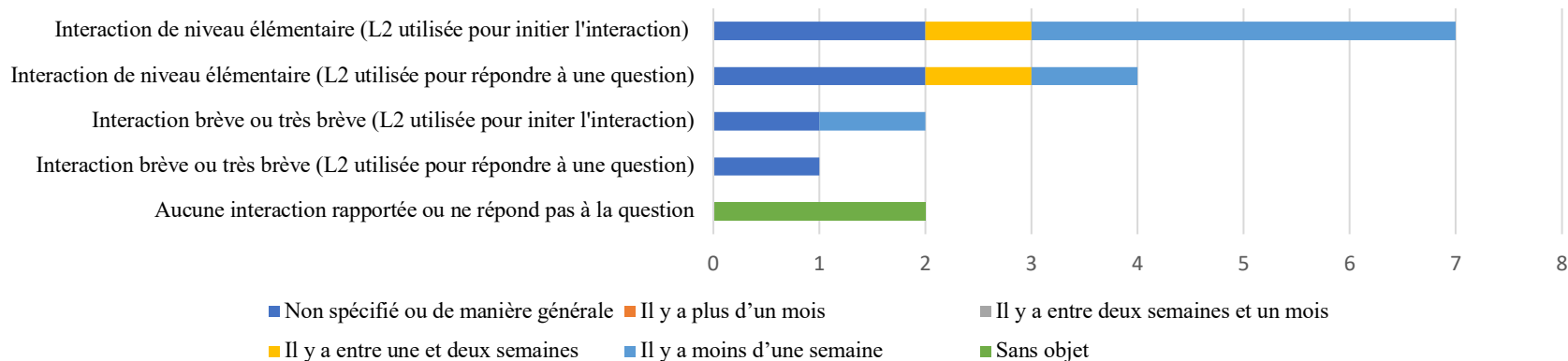
Type d'interaction en L2 rapporté et temps écoulé depuis la dernière interaction  
(AVANT la recherche)

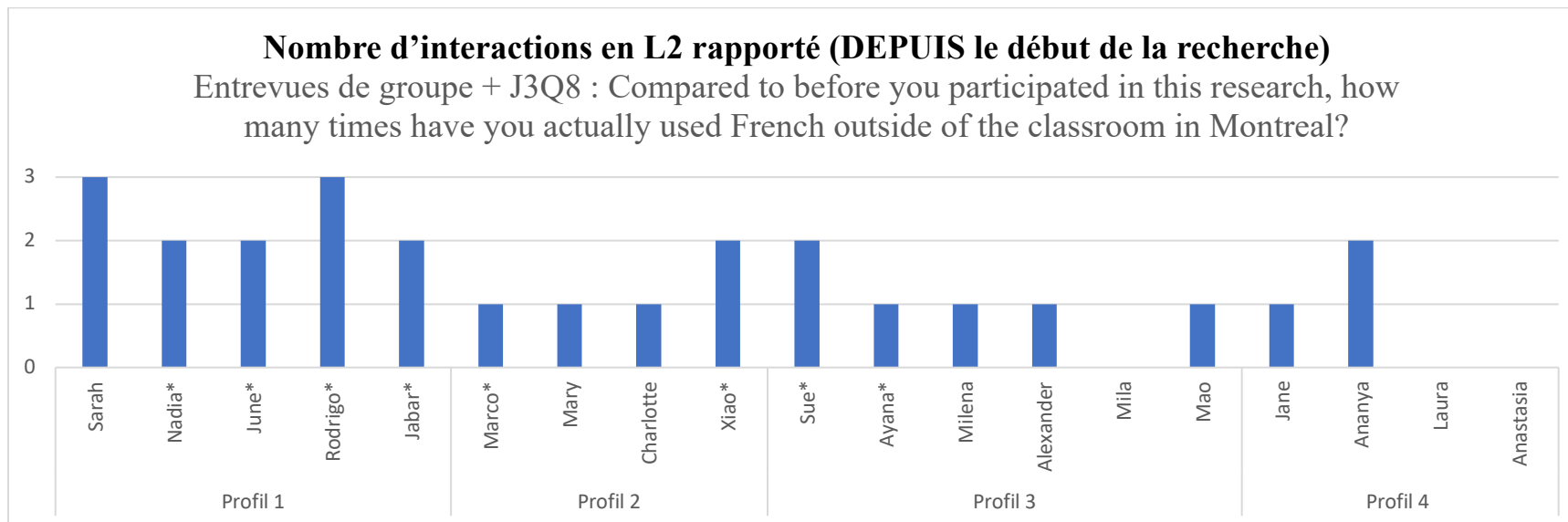
JB1Q8 : When was the last time you spoke



Type d'interaction en L2 rapporté et temps écoulé depuis la dernière interaction  
(APRÈS les simulations 1 et 2)

JB2Q7 : Since the beginning of your participatio





**Légende pour le troisième histogramme :**

\* = utilisation de la L2 dans un contexte similaire à celui présenté dans les simulations (les autres contextes concernent les discussions basiques avec des amis francophones bilingues ou des directions données à un chauffeur de taxi).

0 = aucune interaction, ne se souvient pas, ne répond pas à la question; 1 = moins d'une interaction par semaine; 2 = une interaction par semaine ; 3 = deux interactions par semaines en moyenne

**Figure 4.1: Pratique rapportée du FLS à l'extérieur de la salle de classe, caractère récent des interactions et type de l'interaction.**

En revanche, elles ne semblent pas avoir permis aux participants d'élargir leur réseau de contacts francophones (aucun participant n'a par exemple mentionné avoir communiqué en français avec de nouveaux amis francophones depuis le début de la recherche, ce qui pourrait toutefois simplement être attribuable à la difficulté de mener des conversations plus complexes en L2 au niveau débutant).

Il convient aussi toutefois de préciser que la réalisation des simulations ne conduit pas nécessairement à la réalisation « sans faute » de l'interaction dans le monde réel et n'empêche pas un retour à l'anglais lorsque la communication se heurte à des défis linguistiques, comme le prouve le cas de cette étudiante (qui a cependant visiblement augmenté son DDC et cherché activement des opportunités d'interactions en L2) :

After the simulation I went to cafe to try to order in french. It worked in the beginning but I had to use English with the name of the coffee drink. (Sarah, JB1Q6)

#### *Nuances à apporter au développement du DDC à travers la pratique des simulations*

Même si les étudiants rapportent de manière globale une augmentation (à différents degrés) de leur DDC, il nous paraît important d'apporter quelques nuances à cette conclusion. Tout d'abord, il semble que si certains participants (n=4) se disent désireux de pratiquer leur FLS à l'extérieur de la salle de classe de manière générale, dans les faits, ils sont davantage prêts à répondre en français si la situation se présente, plutôt que d'initier eux-mêmes la conversation en français. Les propos suivants illustrent bien la différence, mentionnée dans le cadre théorique, entre le DDC caractéristique (plus général et distal) et le DDC situationnel (lorsqu'il s'agit d'entrer dans un discours en L2), qui limite pour cette participante la portée de l'augmentation perçue de son DDC :

Anastasia: yeah like I tried to // like // answer // like sometimes they speak French to me for some reason like I don't know but **sometimes they speak French to me and I was like okay I'm going to say French like I'm going to answer that in French but I still feel like if they start in English then probably I'm not going to like change to French because I just feel like a little bit of awkward // that basically what it is // and especially like I'm not like a native French speaker** and what if like // what if like the person is going to ask more questions // meaning like I'm going to like freak out or somethings going on there so that's it // so that's basically what it is /// but like **that person started with like French then I'm going to try to answer in French but just like really easy like "oui, oui"** / (Anastasia, EG3)

Il reste également des limites au développement général du DDC en L2, notamment dues au fait que les simulations ne préparent pas à des conversations plus élaborées (une des attentes relevées lors de l'inventaire des recommandations d'amélioration faites par les étudiants). Ainsi, bien que cela n'ait pas été l'objectif visé lors de l'élaboration du matériel RV360 pour notre étude, force est de constater que cette anxiété face à l'imprévisibilité de la communication dans le monde réel est un obstacle chez certains au développement du DDC :

I will say it [the first simulation] doesn't have much influence [on my willingness to communicate outside of the classroom]. I mean, the project itself is really exciting and may be much more helpful for others, but **I have more concerns about a deeper conversation / For example, talking about my interest or things like that. I feel comfortable ordering [ordering] food or drinks because I know how to pronounce their name, and the expressions needed are pretty simple.** (Charlotte, JB1Q6)

As we went through the VR, I'm a little more comfortable [speaking French outside of the classroom] knowing that conversations at the grocery store or the cafe are simple. **However, if things pop up, I think it's likely that I'll switch back to French.** [sic] (Mila, JB2Q5)

Il conviendra donc dans la discussion (chapitre 5) de réfléchir à la manière dont l'enseignant (ou le créateur de matériel RV360) peut soutenir les apprenants face à cette imprévisibilité.

Finalement, il nous paraît important de préciser ici que les simulations RV360 pourraient ne pas avoir été les seuls facteurs expliquant une augmentation globale du DDC chez les participants. En effet, certains apprenants mentionnent l'effet positif de la classe en général. Ces commentaires l'illustrent bien:

Yes [I have sought more opportunity to communicate in French outside of the classroom compared to before I start this research], because **i wanna use what i have already learned in class.** (Sue, JB3Q3)

I felt more confident [during the simulation]. I think it's because **we've been doing a lot of oral exercises in class. This helped boost my confidence, too.** (Nadia, JB2Q2)

En résumé à cette sous-partie, il apparaît que le DDC a augmenté à l'extérieur de la salle de classe au cours de la période de la recherche, plusieurs étudiants associant la pratique des simulations à une augmentation de leur confiance à utiliser la L2 ainsi que de leur

volonté de prendre des risques. Ces variations semblent principalement attribuables à une augmentation du SCCP. Nous verrons donc dans la prochaine partie quels éléments liés aux simulations ont permis d'augmenter le SCCP en particulier.

#### 4.2.3.2 Tâches de simulations RV360 : vecteurs de développement de la confiance en sa compétence communicative

L'augmentation rapportée du DDC chez plusieurs participants à la recherche est, nous l'avons vu, associée à une hausse rapportée de la confiance à pouvoir communiquer en L2, et plus particulièrement du SCCP. Nous commencerons cette sous-partie en examinant l'évolution du sentiment de performance des apprenants d'une tâche de simulation à l'autre, avant de voir quels aspects des simulations RV360 ont contribué d'après les étudiants à augmenter le SCCP.

##### *Prise de confiance progressive liée à la réalisation des tâches de simulation*

Afin de jauger l'évolution générale du SCCP entre le début et la fin de la recherche, nous nous sommes appuyés sur l'analyse du contenu des JB (Q3). Le Tableau 4.9 (voir ci-après) indique ainsi de manière numérique l'évolution de la performance perçue (qui nous donne une première indication quant au SCCP des apprenants) entre les simulations. Dans les JB 2 et 3, les étudiants étaient en effet invités à répondre à la question (JQ3) « If you compare to the last simulation completed on [date], would you say you performed better? Explain why ». Il est à noter que les totaux présentés dans le Tableau 4.9 sont basés sur le nombre de réponses au JB 2 (n=16) et 3 (n=10), et non sur le nombre total de participants ayant essayé de communiquer en L2 à l'extérieur de la salle de classe.

**Tableau 4.9: Sentiment de progression entre les simulations.**

	Ne répond pas à la question	Performance perçue comme inférieure	Performance perçue comme équivalente	Performance perçue comme supérieure
Simulation 2, comparée à la simulation 1 (JB2)	0/16	0/16	2/16	14/16
Simulation 3, comparée à la simulation 2 (JB3)	4/10 <sup>80</sup>	0/10	0/10	6/10

<sup>80</sup> Ces quatre commentaires font état de difficulté à enregistrer ses réponses à l'oral en raison du bruit ambiant, mais ne mentionnent pas d'appréciation de sa propre performance durant la réalisation de la tâche.



On constate clairement une évolution positive du sentiment de réussite lors de la réalisation d'une tâche à l'autre. Autrement dit, la réalisation des simulations s'est accompagnée d'une augmentation du SCCP des apprenants. Ces résultats vont d'ailleurs dans le sens de plusieurs commentaires identifiant la pratique répétée des simulations comme un préalable à la confiance à (et au désir de) communiquer en français dans le monde réel<sup>81</sup> :

I don't know that the singular VR task greatly influenced my willingness to speak French out of the classroom, but I strongly believe that repeated exposure to similar tasks would make me feel more prepared for speaking French outside of the classroom. (June, JB1Q6)

Cela va dans le sens des commentaires pour la question 1 des JB 2 et 3, qui invitait également les apprenants à réfléchir à l'évolution de leur confiance en leurs compétences orales (écoute et expression) par rapport à la simulation précédente. La plupart des répondants (87,5% des répondants au JB2 et 60% des répondants au JB3) ont alors rapporté une amélioration de leur confiance en eux lors de la réalisation de la tâche. Comme le mentionne cette étudiante, la réalisation de la deuxième simulation lui a permis de se sentir mieux préparée et donc plus confiante à l'oral dans ce genre de situation en la sensibilisant non seulement aux questions et réponses possibles, mais aussi en la mettant dans une situation de communication réaliste :

Yes, I felt more confident. It didn't feel as scary as I thought it would be. It's one thing to prepare your answers to potential questions you think they'll ask and another to be in the actual situation itself. This helped me overcome a barrier. (Nadia, JB2Q1)

Notons que le degré de difficulté perçu des tâches de simulation dépend principalement de trois éléments récurrents dans les réponses des étudiants : la familiarité (pour certains) avec ce genre de situations, le niveau relativement simple du vocabulaire utilisé dans les simulations et le format des simulations (où des suggestions de réponses accompagnées de leur prononciation sont fournies, et où il est également possible d'afficher la traduction des questions en anglais sur un simple clic). Ainsi, il n'est pas surprenant que même pour certains étudiants ayant rapporté une forte hausse de leur DDC à l'extérieur de la classe,

---

<sup>81</sup> Pour information, sur les dix apprenants à qui il a été demandé s'ils avaient réessayé de faire les simulations sur ImmerseMe en dehors du temps de classe, cinq ont répondu avoir pris cette initiative et cinq ont répondu ne pas l'avoir fait. Trois de ceux ayant répondu non ont attribué cela au manque de temps, mais deux d'entre eux ont dit vouloir le faire durant l'été, lorsqu'ils auront plus de temps.

cette hausse s'applique principalement à des situations de communication devant rester proches de celles présentées dans les simulations. Au-delà du contenu linguistique et thématique ciblé dans les tâches de simulation donc, il apparaît que le degré de complexité attendue de la situation joue un rôle en amont la volonté de vouloir transposer son expérience virtuelle dans le monde réel :

Well it was just kind of like pretty basic [me trying to order coffee in French] / I mean like you said, in a grocery store, it's pretty basic like they ask you questions and you kind of respond / I find it's more like understanding what they're saying than actually saying stuff back because they're not going to give you questions versus the cafe that was a little bit / more like having to talk and like having to like order and then they're like asking me how're you paying for it // with this or that / But even that was pretty minimal as well as quick too / **Yeah, I think if it's like quick and like low impact I'd be more willing to do it than something with higher stakes** / (Sarah, EG4)

I would be pretty likely to order in French next time that I go to a bar **because I didn't have much trouble with this simulation.** (June, JB3Q3)

En somme, les simulations RV360 semblent pour certains être vues comme un moyen d'autoévaluer sa capacité à communiquer en L2 et ainsi se rassurer. En effet, la tâche de simulation permet de savoir à quoi s'attendre lors de la communication dans le monde réel, en exposant l'étudiant à une série de questions et de réponses types appropriées dans le genre de situations pratiquées, comme l'explique cette apprenante :

[Following the second simulation simulation] I think **I would feel confident** enough to try paying for my groceries at a Montreal store, especially because **it is a relatively routine scenario, and I think I would be prepared and confident enough to communicate for the transaction** Mary. (JB2,Q3)

Ce type de commentaire rejoint les conclusions de notre analyse quant au fait que les simulations RV360 sont globalement perçues comme une préparation (quasi)authentique à la communication en FLS dans le monde réel.

#### *Un renforcement perçu de la prononciation*

L'idée que sa prononciation n'est pas suffisamment bonne pour se faire comprendre par son interlocuteur est, nous l'avons vu dans la partie 2.1., un des principaux défis à initier la communication en L2, selon les participants.

De manière générale, c'est la prononciation qui représente également le plus de défi pour les apprenants lorsqu'ils réalisent les tâches de simulations. Ainsi, dans le JB 1, 3 apprenants sur 16 ont rapporté être anxieux au sujet de leur prononciation, tandis que 6 autres ont évoqué le fait que le logiciel de reconnaissance vocale intégré à la plateforme ImmerseMe avait de la difficulté à transcrire et valider leurs réponses à l'oral<sup>82</sup>. Cette difficulté, bien que moins rapportée par la suite, est toutefois revenue au fil des simulations, comme c'est le cas pour cette étudiante : « I had a hard time getting the system to register my voice among the other noises in the classroom but I think I did better overall. » (June, JB2Q2); « I think that the most challenging part of completing this task was getting the system to register my response without interference from other people talking nearby » (June, JB3Q2). Cette difficulté technique semble, pour un nombre limité mais notable de participants (n = 3), avoir provoqué des doutes quant à la qualité de leur prononciation :

Modérateur: okay // a question for everyone so was there any technically difficulty that you had to face while you were doing the simulation or was it working okay? /  
 [...]
   
 Mila: It does not recognize what I'm saying /
   
 Modérateur: Ummm /
   
 Mila: I don't // I don't feel like // it's not recording or like // **is my French that bad?** /  
 (EG3)

Toutefois, pour les étudiants ayant réussi dans l'ensemble à se faire « comprendre » du logiciel de reconnaissance vocale, il semble y avoir eu un impact positif de la prononciation menant à un meilleur SCCP : « this made me realize how words are pronounced and made me a bit more confident » (Rodrigo, JB3Q1). Il apparaît aussi que la rétroaction indirecte sur la prononciation, fournie par le logiciel de reconnaissance vocale intégré à ImmerseMe, rassure les apprenants quant à leur capacité à se faire comprendre par leur interlocuteur à l'extérieur de la salle de classe :

I feel more confident because **now** I know how to pronounce some of the words. (Marco, JB2Q3)  
 I think that even though // sometimes it's frustrating with the pronunciation [the problem with the speech recognition software] // **I think it is helpful because I don't necessarily know when I am pronouncing something right** // so even though like // sometimes I have to like yell into it a couple of times. I think // **I think it was like worth it for improving the pronunciation** / (June, EG3)

---

<sup>82</sup> Le bruit ambiant dans le laboratoire informatique utilisé, le fait que les participants étaient parfois assis à 50 cm les uns des autres, ainsi que les problèmes ponctuels de fonctionnement des casques audio pourraient en effet avoir terni l'expérience d'utilisation de la plateforme virtuelle.

Les simulations peuvent donc, du point de vue de la prononciation, aider au développement du SCCP, mais reste une arme à double tranchant dans le cas où la reconnaissance vocale devient laborieuse lors de la réalisation des tâches.

### *Les limites au développement du SCCP grâce aux simulations*

Les avantages précédemment repérés des simulations RV360 pour le développement du SCCP ne veulent bien sûr pas dire que tous les participants ont bénéficié de la réalisation des simulations, en ce qui concerne le DDC. En effet, il convient de nuancer les propos précédents en mentionnant que certains étudiants ne se déclarent pas prêts à reproduire les situations proposées dans les simulations dans la vraie vie, du fait qu'ils jugent que leur confiance en eux n'est pas encore suffisante pour passer à l'action, comme cette étudiante : « [I am] Still not very likely [to communicate in French outside of the classroom]. Since I'm not 100% comfortable and also people will tend to switch to English when speaking to me » (Mila, JB2Q3). Par ailleurs, cet autre étudiant admet par exemple que les simulations ne semblent pas lui avoir permis de renforcer suffisamment son SCCP au point d'augmenter drastiquement son DDC. Un plafond de verre lié au niveau linguistique encore relativement limité semble en effet s'être installé :

Yeah I agree with what they said [about the simulation increasing self-confidence in L2] // But also // I think there is a limit to this as well // like umm /// makes me more one more willing to speak French but **at this level right now I, I don't really feel confident in general // And maybe my willingness is from like maybe twenty percent to thirty percent but like // still not confident enough** / (Mao , EG2)

Bien entendu, et même s'il pourrait paraître superflu de le mentionner à première vue, l'apprentissage en autonomie de la langue est un préalable indispensable à la prise de confiance menant au DDC, en parallèle à la pratique des simulations : « And I think... well... together with this simulation I just need to study French » (Mao, EG2). Dans la même veine, certains étudiants, nous l'avons vu, envisagent le développement de leur SCCP en le conditionnant à une pratique répétée des simulations en autonomie (ce qu'il sera intéressant de prendre en compte lors de la discussion sur les implications didactiques de cette étude) :

I would definitely be more confident than I had been before the simulation, but I think **I would like to practice some more before ordering for real**. I think if I were to practice with the simulation more often, I would be very confident in ordering. (Mary, JB1Q6)

Par ailleurs, alors que les simulations ont permis d'améliorer le SCCP en lien avec la prononciation, seul un participant évoque une amélioration de son SCCP en lien avec le vocabulaire : « [I am] Very likely [to pay my groceries in French now that I have completed the second simulation]. The only word I will potentially pause to respond is the word for receipt. But now I learn the words, I feel more comfortable to speak French » (Charlotte, JB2Q3). Comme nous avons vu que la prononciation et le vocabulaire étaient les deux sources principales d'anxiété langagière des apprenants les dissuadant d'initier la conversation en FLS à l'extérieur de la salle de classe, il nous paraît important de souligner cette limite des simulations RV360, dans leur forme actuelle, en lien avec développement du SCCP.

Après avoir vu que, malgré certaines limites, les simulations RV360 ont permis de développer le SCCP rapporté des apprenants, nous chercherons dans la prochaine sous-partie à savoir ce qu'il en est du point de vue de l'anxiété langagière.

#### **4.2.3.3 Impact modéré des simulations RV360 sur les craintes liées à la communication**

En plus d'avoir contribué de manière positive au SCCP, les simulations RV360 semblent également avoir eu un impact positif (et plus limité) sur l'anxiété langagière. Toutefois, nous verrons qu'il existe des limites à ce que les simulations permettent d'aider les apprenants à accomplir en la matière.

##### *Environnement de pratique sécuritaire menant à la dédramatisation des erreurs*

D'après les commentaires des étudiants, le principal avantage perçu des simulations quant au niveau d'anxiété est qu'elles offrent un environnement de pratique sécuritaire de la L2, dans lequel il est possible de faire des erreurs sans que celles-ci aient des conséquences négatives fortes : « I felt good about it because it was not a "real" experience so I did not feel the pressure of making a mistake or having a bad accent » (Jabar, JB1Q2). Cette perception est largement partagée par les participants (ce qui rejoint le fait admis que la

simulation offre aux apprenants un environnement de pratique sécuritaire de la L2, comme Tompkins (1998), par exemple, le mentionne) :

Marco: No **it was not stressful at all** // nothing // it was so calm /  
\*Everyone nods in agreement\*  
Suzi: **You know we can make mistakes** / [EG1]

D'ailleurs, cette étudiante (ayant pourtant un DDC fort) suggère qu'elle préférerait ce type de tâche communicative en ligne à un jeu de rôle en personne en salle de classe, car l'aspect virtuel anonyme ne la met pas sous pression :

I think the simulations in class would be helpful but I also like that I can practice // because it's // **it's essentially like no pressure with the simulation** /// **Online // like nobody is // hearing me I'm not saying in front of the class** // Umm /// so I think for like the variation /// yeah something I class might be helpful **but I still think it'd be important to have like the online stuff** / (June, EG3)

Bien que ce ne soit pas systématiquement le cas pour tous les participants, le fait que les erreurs soient peu pénalisantes dans les simulations semble avoir conduit à la réalisation du fait que les erreurs sont une étape nécessaire de l'apprentissage, ce qui, tout comme l'augmentation du SCCP évoquée précédemment, semble inciter à la prise de risques à l'extérieur de la salle de classe :

I would be more likely to speak French [after completing the second simulation]. I think the trouble before was worrying about making grammatical mistakes. However, **I figured that you're going to have to make these mistakes now, so you can actually improve later on**. Also, even with grammatical mistakes they usually understand what you're trying to say and they respond accordingly, which is motivating<sup>83</sup>. (Nadia, JB2Q3)

Toutefois, seul un commentaire lie clairement le faible niveau d'anxiété lors de la réalisation des simulations à l'augmentation du DDC à l'extérieur de la salle de classe. On y décèle le besoin précédemment exprimé quant à la répétition de la tâche et au renforcement avant la pratique dans le monde réel :

and then also knowing that like // if you speak // **If you like make any errors that you'll have the ability to say it again because it's like the software so I'd say like that was like the factor that reduced my stress** // not to say about translate to real life applications **because if I gain // if I gain comfortability in those less stressful circumstances I'm probably more willing to branch out** / (Jabar, EG2)

---

<sup>83</sup> Il n'est pas clair ici à qui l'étudiante fait référence par « they » (les personnes dans les simulations et les interlocuteurs francophones à Montréal), puisque le logiciel de reconnaissance vocale était programmé de manière à accepter de légères variations de réponses orales, en comparaison aux suggestions de réponses écrites. Quoi qu'il en soit, l'étudiante a fait ces déclarations dans le cadre d'une question lui demandant dans quelle mesure la réalisation de la tâche avait influencé son DDC à l'extérieur de la salle de classe.

Nous verrons dans la prochaine sous-partie que la réalisation des simulations, en plus de fournir un environnement de pratique sécuritaire de la L2, a permis de réduire en partie l'anxiété face à la complexification des interactions dans le monde réel (mentionnée dans sous-partie 4.2.1 sur les défis des apprenants).

### *Impact des simulations quant à la peur de l'inattendu*

Un autre intérêt des simulations RV360 identifié par les étudiants est qu'elles rendent plus prévisibles (et ainsi moins anxiogènes) les interactions pouvant avoir lieu en L2 dans la vie de tous les jours à Montréal, comme le révèle plusieurs commentaires du type : « it [the simulation] taught me like to feel less uncomfortable when it comes down to speaking in French and in those situations it help me like to practice » (Rodrigo, EG2). Ainsi, le fait que les simulations exposent les étudiants à une variété de questions et de réponses possibles pour chaque situation (qui, nous l'avons vu, ont globalement été considérées comme authentiques) leur permet de se sentir plus en maîtrise de la situation, ce qui *in fine* le conduit plus à vouloir reproduire les simulations dans le monde réel. À cet égard, la simulation au supermarché est apparue dans les réponses et les commentaires comme la plus facile à prédire désormais :

I feel like the supermarket is like super useful because even in English they just going to ask "you want receipt?" or "Bag or no bag?" / So like // it's really simple so that's // that really true and also **I think the fact that we know what they're going to ask make us feel more comfortable speaking French** \*Ananya agrees\* // because we don't start // we're afraid okay they're going to say something we're not // we're not going to understand / (Mila, EG3)

Bien que la peur de l'inattendu inhérente aux interactions naturelles n'ait pas disparu, les simulations ont aussi aidé les étudiants à identifier et à mieux anticiper les questions « pièges » inattendues qui pourraient les déstabiliser en conditions réelles. Le fait d'apprendre à prédire ce qui pourra être dit lors d'interactions courtes de la vie de tous les jours (ce qui constitue un exemple de développement de ses propres stratégies communicatives) à travers la pratique des simulations semble donc un avantage clair de ces simulations. Ceci semble d'ailleurs aller de pair avec le développement du SCCP :

Modérateur: Okay so the main thing was you knew what to expect and then yeah you felt more confident so more than knowing the vocabulary that maybe you knew before, or the pronunciation, the fact that you can anticipate was reassuring for you? /

Rodrigo: Yeah /

Modérateur: Okay yeah /

Jabar: then the same thing like **as I mentioned earlier that fear of a subsequent questions I think always looms in those encounters // but because these situations like I remember the cafe one they would ask you do you want it with milk like what size you want etcetera so it's like going into those further detailed questions and so now I'm like more ready for them in the future okay / (EG2)**

La prochaine sous-partie exposera cependant les limites de l'impact des simulations en ce qui concerne la baisse de l'anxiété en L2 chez les apprenants.

### *Limites à la portée des simulations quant à la réduction de l'anxiété*

À la lecture du contenu des JB et des EG, une nuance importante à apporter à l'amélioration du DDC est le fait que les simulations, bien qu'elles aient pu conduire à une augmentation du SCCP, ne semblent pas aussi en mesure de diminuer l'anxiété d'utiliser le FLS. Ainsi, même si certains étudiants affirment s'être sentis moins nerveux pendant les deuxième et troisième simulations (comparé à la première), l'anxiété liée à l'anticipation de la communication avec un locuteur natif reste élevée : « i am still afraid of speaking french outside of the classroom, but more confident than before » (Sue, JB2Q5); « I'm still nervous but more willing to speak » (Sarah, JB2Q5). On voit donc que le SCCP s'est amélioré plus rapidement que l'anxiété n'a diminué.

De plus, tout comme le manque d'imprévisibilité dans les simulations (en comparaison aux interactions naturelles) limite en partie l'augmentation du SCCP, cela semble également empêcher l'anxiété langagière de diminuer. Ce commentaire d'étudiant le montre bien:

I think I'd like more scenarios cause often times / In // in a real setting it's not always Oh // what would you like and answer and then yeah you could go to like would you like sugar with that with that or it could be like // Oh // did you find this interesting or would you like this all along the side of it? / **So it's not always: Would you like this? / Yes I'd like this / Yes! here you go ///** So I think along with like in the real world too I think **I'm afraid of that to, cause if it's // if it's going // to go how it's structured like step ABCD that I think I can expect that to happen but because of the fear of it might going to like F // like // I wouldn't know how to maybe you respond to that as spontaneously / (Alexander, EG1)**



Il semble d'ailleurs que les simulations RV360 n'aient que peu d'emprise sur l'anxiété situationnelle, au moment d'initier et de mener la conversation dans le monde réel (ceci explique probablement pourquoi la diminution de l'anxiété est beaucoup moins mentionnée dans les JB et les entrevues de groupe, en comparaison à l'augmentation du SCCP) :

I guess a lot of it [initiating conversation L2], it's like internal / It's like whether you're really confident to do it you think / Yeah it's just like confidence and a lack of fear / I guess / It's really like am I comfortable in this situation? / **Do I have that kind of confidence and then // is like fear stopping me?** / (Sarah, EG4)

I think it made me more confident in my own speaking but I // like I think I agree with what you said about **most of my nervousness is more so understanding what the other person is saying** / Especially if they're speaking quickly and then having that time to come up with something / But I think like my confidence in my own speaking was definitely increased. [...] **I think I'd still be a little nervous to have the confidence to initiate a conversation in French but definitely be way more likely to do it now** / (Mary, EG4)

En somme, l'impact positif des simulations sur l'anxiété tend à diminuer à mesure que l'apprenant se rapproche du moment d'initier la communication en L2, à l'inverse du SCCP, qui semble moins affecté par cette variation temporelle. Nous y reviendrons lors de la mise en parallèle des données qualitatives et quantitatives (partie 4.3.) afin de présenter une vision plus nuancée des différences entre étudiants à cet égard. En attendant, nous concluons notre analyse de la contribution des simulations RV360 au DDC en abordant dans la prochaine sous-partie les défis auxquels les étudiants déclarent faire face à la fin de la recherche lorsqu'il s'agit d'utiliser la L2 en dehors de la salle de classe.

#### **4.2.3.4 Obstacles restant à la fin de la recherche quant au DDC en L2**

Dans le but d'estimer de manière générale la manière dont les simulations ont ou non contribué au développement du DDC chez les apprenants, nous présenterons dans cette sous-partie une synthèse des commentaires des JB, qui ont été l'occasion, à travers une série de questions ciblées, de demander aux apprenants d'évoquer les défis face à la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe. L'analyse qualitative du contenu de ces questions nous a permis de suivre l'évolution des difficultés et de préoccupations des apprenants en termes d'utilisation de la L2. Le Tableau 4.10 (voir ci-après) montre

l'évolution des défis ressentis par les étudiants quant à la communication en français à l'extérieur de la salle de classe entre le début et la fin de la recherche. Nous y avons classé les défis par ordre de mention dans le journal (JB1Q5 vs JB2Q5 et JB3Q5). Les chiffres entre parenthèses dans le tableau indiquent le nombre de fois où la mention de chaque défi a été faite

**Tableau 4.10: Les facteurs freinant l'utilisation de la L2 à l'extérieur de la salle de classe, rapportés par les participants.**

Défis quant à l'utilisation du français à l'extérieur de la salle de classe, mentionnés au début de la recherche	Défis restants quant à l'utilisation du français à l'extérieur de la salle de classe, mentionnés à la fin de la recherche
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le manque de vocabulaire pour exprimer ses idées ou comprendre (x8)</li> <li>- Le manque de confiance en sa prononciation (x4)</li> <li>- La peur d'être gêné en public (x4)</li> <li>- La difficulté à comprendre la langue de l'interlocuteur (débit, principalement) (x3)</li> <li>- L'anticipation du <i>Montreal switch</i> (x3)</li> <li>- La peur de l'échec et de la rupture dans la communication (x2)</li> <li>- La peur du manque de patience de l'interlocuteur (x2)</li> <li>- La peur de dire quelque chose d'inapproprié (x1)</li> <li>- La difficulté à maîtriser la grammaire à l'orale (x1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La difficulté à comprendre le français parlé, en raison du débit rapide des interlocuteurs lorsqu'ils parlent français (x4)</li> <li>- L'anxiété, la nervosité, la timidité (x2)</li> <li>- Le fait de ne pas se sentir capable de parler le jargon oral (« slang ») (x1)</li> <li>- Le manque de confiance en son niveau de français (SCCP faible) (x1)</li> <li>- Le manque de vocabulaire (x1)</li> <li>- Le manque de confiance en sa prononciation (x1)</li> <li>- Le temps nécessaire à la formulation d'idées en français (x1)</li> </ul>

On se rappelle qu'au début de la recherche, les apprenants rapportaient de nombreux facteurs les freinant vis-à-vis de l'utilisation du français à l'extérieur de la salle de classe. Ces facteurs sont le reflet de peurs, anticipées ou faisant suite à d'expériences négatives déjà vécues. Ces peurs sont d'ordres différents et englobent la peur liée à l'échec, la peur liée à la réaction négative de l'interlocuteur ou encore la peur de perdre la face. Par ailleurs, des éléments faisant échos à la faible estime de ses capacités d'expression (p. ex. sa prononciation, jugée mauvaise) et de compréhension (p. ex. le débit rapide de l'interlocuteur) orales sont fréquemment mentionnés. À travers toute la durée de la recherche, deux éléments ressortent clairement pour expliquer la réticence de certains étudiants à initier la conversation en français à l'extérieur de la salle de classe : le manque de vocabulaire (qui est un défi à la fois pour comprendre et s'exprimer) et la mauvaise

perception de sa propre prononciation (susceptibles de créer des ruptures de communication ou des incompréhensions avec l'interlocuteur francophone). Le commentaire de cette étudiante reflète particulièrement cela:

The two biggest things that deter me from using French outside of the classroom are **a lack of vocabulary and mispronunciations**. Either the person that I am speaking to realizes that I am struggling to communicate with them in French and switches to English, or they respond to me using vocabulary that I don't know and I have to ask them for clarification in English. (June, JB1Q5).

Au milieu de la recherche (après les deux premières simulations), il a ensuite été demandé aux étudiants de se prononcer sur l'évolution des facteurs les empêchant de communiquer en français à l'extérieur de la salle de classe (JB2Q5). On observe que 8 répondants sur 16 rapportent une prise de confiance quant à la communication en français à l'extérieur de la salle de classe. Parmi eux, certains (trois au total) mentionnent clairement la contribution de la RV, tant du point de vue de la baisse de l'anxiété que de la prise de confiance en soi lors de la communication en français en général :

I am still nervous about speaking French, but I would say my nervousness has gotten a little better. I think the more I practice and just get used to hearing and speaking French, the better **it is. The VR simulation has certainly helped with that.** (Mary, JB2Q5)  
Yes, it has [changed]. I don't mind making mistakes when I speak. I am not worried about people making fun of my French because I am just trying to practice and learn it. I would rather make mistakes than not speak because I'm worried about what people will say. **Also, the simulations we do help with that.** Knowing what to expect to a degree, helps boost my confidence. (Nadia, JB2Q5)

Il n'y a en revanche, pour les huit autres répondants, pas de changement (ni en positif, ni en négatif) dans ce qui les empêche de communiquer en français à l'extérieur de la salle de classe. Parmi eux, deux mentionnent toutefois qu'ils croient que la pratique répétée des simulations RV360 pourrait les inciter à communiquer plus en français à l'extérieur de la salle de classe.

À la fin de la recherche (JB3Q7), on constate que les défis restants à la fin de la recherche s'articulent principalement autour des difficultés à comprendre le français parlé rapidement, le manque de confiance en ses compétences linguistiques et l'anxiété de manière générale (évoquée de manière large à travers des termes comme « anxiousness »),

« nervous » ou « uncomfortable »). Encore une fois, on voit ici les deux antécédents principaux du DDC mentionnés afin d'expliquer les obstacles à la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe. Précisons toutefois que certains de ces répondants (n=6) avaient rapporté une diminution de leur anxiété et une augmentation de leur SCCP dans le journal 2 (Q5), ce qui laisse à penser que même si les simulations RV360 ont aidé à diminuer l'anxiété et augmenter le SCCP chez ces participants, elles n'ont pas totalement dissipé les appréhensions des apprenants quant à la communication en L2 et n'ont pas non plus complètement effacé leurs anxiétés linguistiques.

En résumé, comme le montre ces deux réflexions d'apprenants, les simulations, bien qu'elles ne soient pas le remède à tous les défis auxquels font face les étudiants dans la recherche de pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe, ont l'avantage de permettre de renforcer la confiance en la capacité à comprendre et mener à bien des interactions du quotidien en L2 :

I haven't tried speaking French after the simulation at any store, just because I'm so used to speaking English. However, **when I am actively thinking about it, I do try to switch. The simulation does help you know what to expect, which is reassuring.** It also provides several answers and potential questions, which **gives variety and allows us to be familiar with more terms and phrases.** Usually people speaking French, speak very fast. Going through these simulations can help **familiarize us with phrases**, so that when they are spoken at a faster speed, **we can understand them more quickly.** (Nadia, JB2Q6)  
Yes. I think that **this program showed me that I am more or less able to communicate in everyday situations in French.** Because these simulations are less intimidating than talking in person, it gave me the chance to verify that I had an idea of what I was doing before testing that theory in person. (June, JB3Q6)

Toutefois, et cela semble d'autant plus vrai chez les étudiants présentant un profil assez anxieux avec un assez faible DDC au début de la recherche (nous reviendrons dans la partie 4.3), la contribution des tâches de simulations au DDC semble plus s'être faite à travers le renforcement de la confiance en ses capacités à interagir (SCCP) que par la diminution de l'anxiété langagière, comme ce commentaire le résume bien : « i am still afraid of speaking french outside of the classroom, but more confident than before » (Sue, JB2Q5).

Afin de relier ces derniers résultats avec ceux précédemment évoqués concernant l'évolution du DDC, du SCCP et de l'anxiété, nous présenterons ci-après la synthèse des résultats pour la sous-partie 4.2.3.

## **4.2.4 Synthèse sur l'analyse et l'interprétation des données qualitatives**

Nous reviendrons dans cette sous-partie sur les éléments importants et les faits saillants à retenir de l'analyse des données qualitatives collectées, en lien avec les défis rencontrés par les apprenants de FLS à l'extérieur de la salle de classe, la perception des simulations RV360 comme une préparation à la pratique authentique de la L2 et la contribution de ces simulations sur le DDC et ses antécédents.

### **4.2.4.1 Synthèse sur les défis de la pratique du FLS à l'extérieur de la salle de classe à Montréal**

L'analyse combinée du contenu des entrevues de groupe et des JB a permis de faire ressortir trois grands types de défis quant à la communication en FLS à l'extérieur de la salle de classe à Montréal pour les apprenants internationaux de FLS. Parmi ces trois types de défis, un est directement lié au contexte sociolinguistique d'apprentissage alors que les deux autres peuvent être rattachés à la psychologie de l'apprenant en relation avec l'utilisation de la L2 : l'anxiété langagière et le faible sentiment de compétence en FLS.

Tout d'abord, le contexte montréalais, bien qu'il semble à première vue être un terrain de pratique idéale la L2, pose en réalité des défis aux apprenants mcgillois puisque l'anglais y reste la langue de communication la plus pratique (et pour beaucoup d'étudiants, la plus sécurisante) à leur niveau de compétence en L2. La possibilité très souvent présente de communiquer en anglais avec les interlocuteurs locaux bilingues diminue ainsi l'attractivité du choix du français dans les échanges du quotidien. D'ailleurs, plusieurs des expériences rapportées d'utilisation de L2 vécues comme positives ont plutôt eu lieu à l'extérieur de la métropole montréalaise, par exemple lors d'une fin de semaine dans la ville de Québec (où le nombre de locuteurs bilingues français-anglais est moindre qu'à Montréal). De plus, les étudiants déclarant s'être déjà essayés à communiquer en français à Montréal avant le début de la recherche en retirent assez régulièrement une expérience vécue négativement ne les incitant pas à retenter seuls l'expérience. Par ailleurs, le contexte montréalais est caractérisé par la présence d'une variété orale de français que les étudiants disent avoir du mal à comprendre. À cela s'ajoute aussi des perceptions négatives quant au

français tel qu'il est parlé au Québec, ce qui entrave là aussi la pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe.

Un élément particulier du contexte montréalais, le *Montreal switch*, alimente également chez les étudiants une anxiété liée à la peur de ruptures et d'incompréhension mutuelle dans la communication avec l'interlocuteur francophone. Le *Montreal switch* est souvent vécu comme un échec et une preuve que sa compétence en français n'est pas encore à la hauteur des exigences de l'interaction authentique (qui semble d'ailleurs être vue par des étudiants comme une conversation dans laquelle il n'y aurait aucune erreur ou aucun signe du fait qu'ils apprennent le FLS) :

I was at Metro [supermarket] and I was paying for my groceries. **It was stressful because I did not want the cashier to switch** to english when they noticed my accent. (Jabar, JB1Q8)

Cette particularité montréalaise n'est toutefois pas la seule source d'anxiété chez les apprenants, qui évoquent des préoccupations aussi variées que la peur face à la potentielle impatience de l'interlocuteur, la crainte du jugement des autres ou encore le haut niveau d'exigence envers soi-même quant à ce à quoi une interaction réussie en L2 devrait ressembler.

Finalement, en lien avec cette anxiété liée à la communication, les étudiants interrogés s'avéraient au début de la recherche avoir une faible confiance en leurs compétences linguistiques (nous reviendrons sur l'évolution de cette perception plus tard dans notre analyse) se concentrant sur deux aspects en particulier : le manque de vocabulaire d'un côté, et la perception négative de sa prononciation (le mot accent est aussi souvent utilisé par les répondants).

Au vu de ces défis, nous tâcherons dans la prochaine sous-partie de l'analyse de déterminer dans quelle mesure la réalisation des trois tâches communicatives de simulation via la RV360 a été perçue comme une préparation à la communication authentique par les étudiants de FLS à Montréal.

#### 4.2.4.2 Synthèse sur l'authenticité perçue des simulations en tant qu'outil préparant à la pratique de la L2 dans le monde réel

L'analyse du contenu des JB et des entrevues de groupe a permis de révéler que les simulations RV360 ont suscité l'adhésion relativement forte et quasi unanime des apprenants de FLS à cet outil pour les préparer à la pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe.

Pour plusieurs, les simulations sont un rappel des expériences qu'ils ont déjà vécues à l'extérieur de la salle de classe. L'aspect immersif semble de plus avoir eu un rôle fort quant au degré de réalisme perçu des simulations proposées : malgré l'aspect intrinsèquement virtuel de cette expérience, le fait d'être immergé dans un environnement familier (ou perçu comme proche de ce à quoi l'on pourrait s'attendre en milieu montréalais) a conduit de nombreux étudiants à conclure que ces simulations sont proches de la réalité et besoins communicatifs d'apprenants de FLS à Montréal. Ceci se retrouve dans les commentaires portant sur le contenu des scénarios, dans lesquels la crédibilité scénaristique a été globalement bien perçue par les participants.

Bien entendu, des limites à l'authenticité immersive et scénaristique des tâches de simulations ont toutefois été mentionnées. Celles-ci se focalisent principalement autour du degré de facilité à réaliser les tâches de simulations (comparé à la réalité) et incluent le temps théoriquement illimité pour réaliser les simulations ainsi que le manque de flexibilité et d'imprévisibilité dans les scénarios, qui restent bâtis sur une logique de questions-réponses, là où dans le monde réel la conversation pourrait ne pas suivre un ordre aussi linéaire<sup>84</sup>.

Le Tableau 4.11 (voir ci-après) fait l'inventaire des principaux points ressortant de l'analyse du contenu des JB (Q1) quant au degré d'appréciation des simulations en RV360. Afin d'illustrer l'analyse, chaque point est accompagné d'un verbatim.

---

<sup>84</sup> Notons qu'à l'heure actuelle, aucune plateforme de simulation via la RV (y compris *Mondly VR*, une plateforme similaire à *ImmerseMe*, mais utilisant des environnements 3D plutôt que des vidéos 360) ne permet de dépasser cette logique actuelle, probablement en raison des contraintes techniques que cela impliquerait.

**Tableau 4.11: Principaux points positifs et négatifs identifiés par les étudiants concernant les simulations RV360 créées dans le but de favoriser la communication en FLS à l'extérieur de la salle de classe.**

<b>Points perçus positivement</b>	Utilité en tant qu'outil de préparation à l'interaction orale	I enjoyed the simulation and I found it to be an effective way to practice my conversational French (Mary, JB1Q1)
	Facilité globale d'utilisation	I felt more confident because of the easiness of using the program (Nadia, JB2Q1)
	Développement de la confiance en soi chez les apprenants	this made me realize how words are pronounced and made me a bit more confident. (Rodrigo, JB3Q1)  Yeah [I felt more confident], i can feel that my french is getting better (Xiao, JB3Q1)
	Espace de pratique sécuritaire de la langue	I felt good about it because it was not a "real" experience so I did not feel the pressure of making a mistake or having a bad accent. (Jabar, JB1Q1)
	Réalisme de la simulation	It was enjoyable to see the grocery store that i have been so many times (Alexander, JB2Q1)
<b>Points perçus négativement</b>	Faible variété de choix de réponses	really good but would be better if there are more options to respond (Xiao, JB2Q1)
	Difficultés liées à la reconnaissance vocale et à la prononciation	It was pretty easy but it sometimes could not recognize my pronunciation. (Charlotte, JB1Q1)
<b>Points à la fois perçus positivement et négativement</b>	Facilité de réalisation de la tâche (aides visuelles et sonores)	It was ok but it was too easy as it literally told you exactly what to say (Jane, JB1Q1)  I thought it was an accurate simulation of a realife situation. I was comfortable with the simple sentances [sentences] and questions. (Sarah, JB1Q1)

En résumé, en relation à notre deuxième question spécifique de recherche, l'analyse menée jusqu'à présent tend à démontrer que les tâches de simulation via RV360 présentent selon les participants un caractère fortement authentique, même si le degré de difficulté des tâches gagnerait à être relevé afin de mieux refléter la réalité des échanges dans le monde réel. Par ailleurs, les suggestions faites par les étudiants à cet égard nous donnent de premiers éléments de réflexion quant à l'intégration réussie des simulations RV360 dans un cours de L2 afin de favoriser la communication authentique à l'extérieur de la salle de classe. Il s'agit de fixer des contraintes plus authentiques à la réalisation de la tâche (notamment, l'ajout d'une composante temps), d'introduire plus d'imprévisibilité dans les scénarios et de rendre les choix de réponses plus flexibles. En parallèle à ces adaptations de la plateforme, les commentaires des étudiants font ressortir le besoin de renforcement des simulations (pratique virtuelle répétée doublée d'un jeu de rôle avec une vraie personne



avant la pratique dans le monde réel) afin de leur permettre de réellement atteindre leur potentiel en termes de préparation authentique à la pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe.

Notons que l'analyse de l'impact des simulations RV360 sur le DDC et ses antécédents dans la prochaine sous-partie permettra d'approfondir l'analyse menée jusqu'ici sur la préparation à la pratique dans le monde réel, tout en nous amenant là encore à réfléchir aux implications d'ordre didactique et pédagogique entourant la mise en place des simulations.

#### **4.2.4.3 Synthèse sur la contribution des simulations RV360 au DDC et à ses deux antécédents directs**

L'analyse des JB et des transcriptions des entrevues de groupe nous a permis d'établir que le DDC rapporté avait augmenté entre le début et la fin de la recherche. Ceci a plusieurs fois été explicitement attribué par les participants à la réalisation des tâches de simulation RV360, même si des limites se sont fait sentir quant à la capacité des simulations à répondre, dans leur forme actuelle, à l'ensemble des défis décourageant encore certains étudiants à initier la conversation en FLS à l'extérieur de la salle de classe (vocabulaire perçu comme limité, anticipation de ruptures de communication lors de l'interaction dans le monde réel).

L'augmentation du DDC à la suite des simulations s'explique par différents facteurs, d'après l'analyse des données menée. Tout d'abord, ces simulations ont permis aux apprenants d'être exposés à une variété de situations de communication présentant différentes possibilités de questions et de réponses jugées pertinentes en contexte montréalais. Pour beaucoup, cette préparation en classe (qui a pour certains été répétée à la maison) a permis d'acquérir un certain sentiment de contrôle et de confiance en soi en L2 face aux types de situations similaires pouvant être rencontrées dans le monde réel, ce qui a aidé à renforcer le SCCP et par extension le DDC. De plus, la rétroaction indirecte fournie par la plateforme ImmerseMe (notamment sur la prononciation) a permis à plusieurs apprenants d'obtenir une confirmation indirecte quant à leur capacité à se faire comprendre par un interlocuteur francophone, ce qui a également augmenté leur SCCP.

Par ailleurs, le fait que les simulations ont été perçues comme un environnement de pratique sécuritaire, dans lequel il existe un réel droit à l'erreur, a contribué à créer un environnement de pratique de la L2 peu anxiogène, donnant lieu chez certains apprenants à une dédramatisation des erreurs. La prise de risque en L2 est d'ailleurs globalement en hausse chez les participants à la fin de la recherche, ces derniers rapportant plus de tentatives d'utilisation de la L2 en dehors de la classe comparée à avant le début de la recherche. De plus, tout comme c'est le cas avec le SCCP, l'exposition à divers embranchements scénaristiques dans les simulations a provoqué une baisse de l'anxiété liée à la peur de l'inconnu et de l'imprévisibilité lors des potentielles tentatives de communication en L2 dans le monde réel.

Tout ceci étant dit, il apparaît aussi clairement que la pratique de trois simulations n'a pas suffi à faire disparaître toutes les anxiétés linguistiques des apprenants face au fait d'initier la conversation en L2 à l'extérieur de la salle de classe. Ainsi, l'anxiété situationnelle au moment de la communication ne semble pas pouvoir être impactée par la réalisation des simulations, et peut encore souvent diminuer le DDC au moment d'initier la communication dans le monde réel. À cela s'ajoute une faible estime linguistique liée chez les apprenants à l'étendue encore limitée de leur vocabulaire, bridant encore le SCCP et donc le DDC. Tout ceci, ajouté à l'anticipation encore anxiogène d'une complexification rapide et déstabilisante de l'interaction avec un locuteur francophone, demeure un obstacle encore parfois insurmontable à l'initiation de la conversation en L2 pour quelques participants (nous reviendrons sur leur profil dans la partie 4.3.). Enfin, il convient également de noter que certains étudiants, bien qu'ils se déclarent désormais prêts à répondre en français si l'interlocuteur s'adresse initialement à eux dans cette langue, ne se disent en revanche pas toujours prêts à initier eux-mêmes la conversation en L2. Il s'agit donc parfois d'un DDC en L2 limité.

En résumé, et en référence à notre troisième question spécifique de recherche, il semble que les simulations utilisant la RV360 sont susceptibles d'augmenter le DDC, avant tout à travers le renforcement du SCCP (plutôt que par la forte diminution de l'anxiété).

Par ailleurs, en ce qui a trait aux implications didactiques et pédagogiques, il apparaît que le développement du DDC en L2 à travers le recours à des simulations RV360 implique de mettre davantage l'accent sur le renforcement du vocabulaire (tout en continuant à le mettre sur la prononciation), afin principalement d'augmenter le SCCP, mais aussi de réduire l'anxiété liée à la rupture de communication.

Afin de donner plus de profondeur à notre analyse, la prochaine partie présente une synthèse des différences entre étudiants quant à l'effet de l'introduction des simulations RV360 sur le DDC à l'extérieur de la salle de classe, en s'appuyant sur la triangulation des données issues des JB et des entrevues de groupe avec celles issues du prétest et du posttest quantitatif. Cela sera l'occasion de faire émerger des profils types d'apprenants et de mieux comprendre dans quelle mesure les résultats évoqués précédemment s'appliquent à chaque type d'apprenants.

### **4.3 Méthodes mixtes : émergence de profil d'apprenants en lien avec les tâches communicatives utilisant la RV360 et le désir de communiquer en L2**

Après avoir dégagé dans la partie précédente les principales conclusions quant à la contribution des simulations RV360 au DDC et à ses antécédents chez le groupe observé, nous tâcherons dans cette partie de faire émerger des profils d'apprenants afin de venir préciser nos précédents résultats. Nous nous appuierons là encore sur les contenus des JB et des entrevues de groupe, que nous mettrons ponctuellement en parallèle avec les données quantitatives issues du prétest et du posttest, dans le cadre d'une approche mixte à l'analyse des données. Nous prendrons également ponctuellement en compte, lors de notre triangulation, les différences individuelles entre apprenants, telles que repérées dans les informations autobiographiques collectées lors du prétest.

### 4.3.1 Tableau de synthèse des apprenants quant au développement du DDC

La Figure 4.2 (voir ci-après) présente tout d'abord pour chaque apprenant l'évolution de ses niveaux d'anxiété, de SCCP et de DDC entre le prétest et le posttest (pour l'anxiété, l'évolution apparaissant dans le tableau prend compte de la formulation inversée des questions; une augmentation numérique correspondant à une baisse du niveau d'anxiété). Ces niveaux ainsi que leur évolution ont ensuite été confrontés à leurs déclarations présentes dans les données qualitatives. Ainsi, pour l'évaluation de l'évolution du DDC entre chaque simulation, ainsi qu'entre le début et la fin de la recherche, nous nous sommes basés sur l'analyse des réponses des JB (questions JB1Q3, JB2Q3, JB3Q3, JB2Q5, JB1Q6, JB2Q6 et JB3Q6), ainsi que sur les questions d'entrevues en lien avec le DDC rapporté et l'utilisation de la L2 à l'extérieur de la salle de classe (exemple : l'opinion quant au fait que les simulations préparent ou non à la communication dans la vraie vie). L'annexe K présente le travail préparatoire de compilation et de mise en parallèle des données quantitatives et qualitatives ayant mené à la création de la Figure 4.2. Nous nous sommes basés sur le degré d'appréciation des simulations et le degré de leur contribution au DDC des participants (tels que rapportés dans les JB et les entrevues<sup>85</sup>), puis les avons comparés aux résultats quantitatifs quant à l'évolution du DDC, du SCCP et de l'anxiété. Malgré la fragmentation de certaines données (p. ex. le fait que 9 participants n'aient pas rempli un ou plusieurs journaux de bord), ces éléments nous ont permis de classer les apprenants en quatre groupes, en servant de critères d'inclusion et d'exclusion. Ainsi, tous les participants ayant déclaré avoir aimé les simulations, et dont les propos font ressortir que les simulations RV360 les ont plutôt aidés à augmenter le DDC, ont été regroupés (ces participants avaient également en commun un DDC moyen au début de l'étude).

Lorsqu'ils semblaient y avoir une incohérence entre les deux types de données<sup>86</sup>, par exemple lorsque le prétest d'un étudiant indique un très faible DDC initial alors qu'il rapporte dans le journal de bord 1 pratiquer le français de manière très régulière dans une

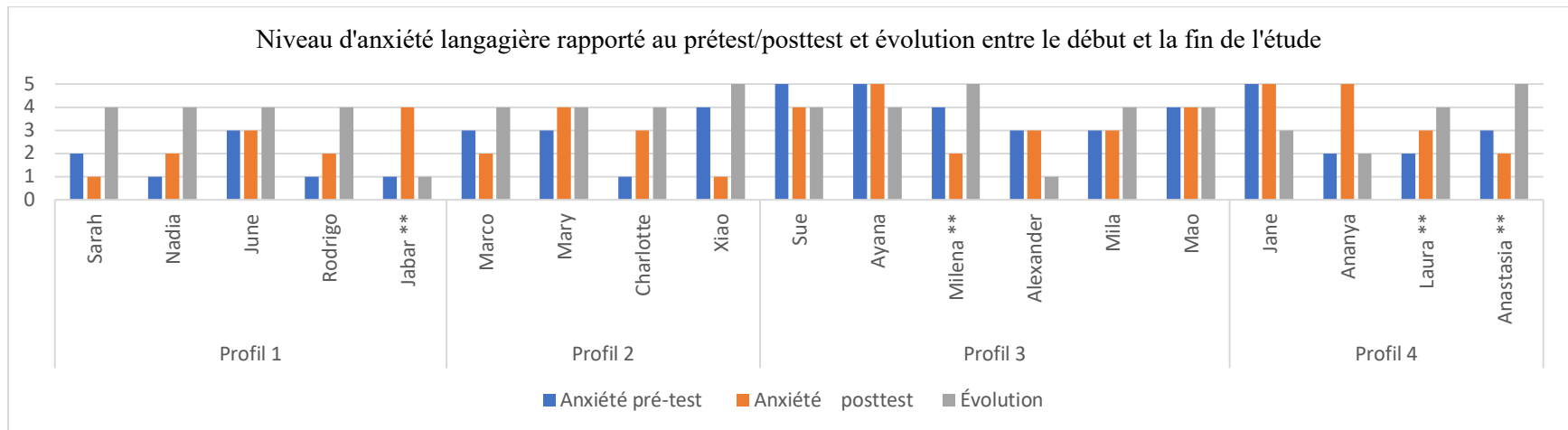
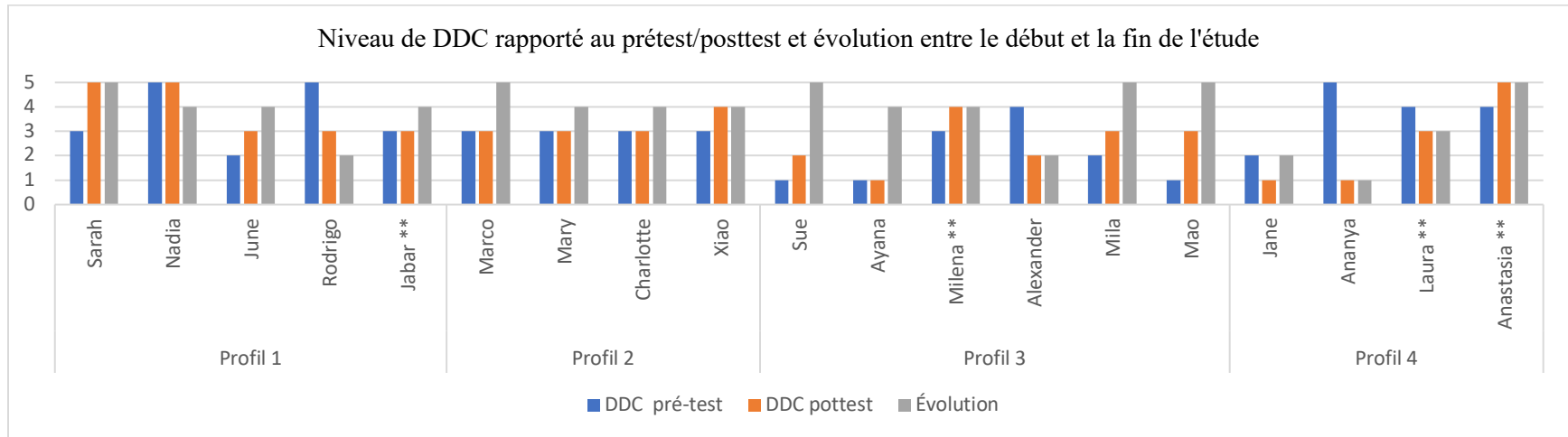
---

<sup>85</sup> *QDA Miner* a notamment été utilisé pour analyser la fréquence des codes « inf\_ddc\_ext » et « inf\_ddc\_rpd » (voir Annexe L).

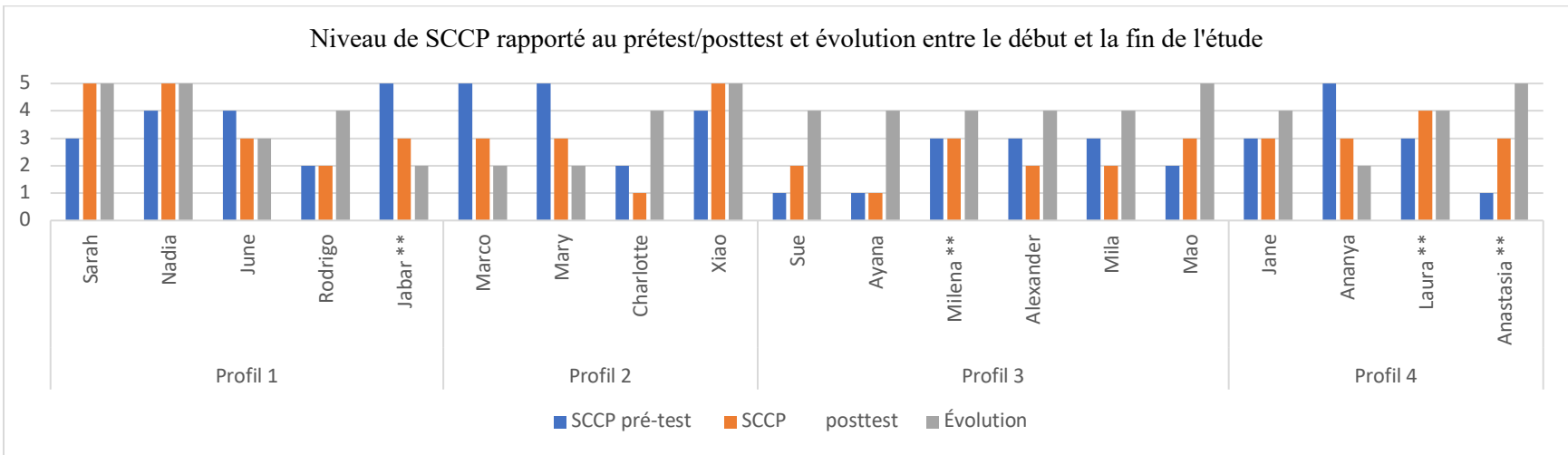
<sup>86</sup> Ceci concerne quatre participants.

variété de contextes, nous avons fait le choix de réaliser le classement de son profil en nous basant avant tout sur les données qualitatives (plus nombreuses et souvent plus explicites). Ces étudiants apparaissent avec deux astérisques sur la Figure 4.2. Mentionnons également d'ores et déjà que nous nous appuyerons sur cette synthèse pour dresser le portrait plus détaillé de 4 apprenants représentatifs dans la prochaine sous-partie.

**Figure 4.2: Synthèse de la triangulation des données quantitatives et qualitatives pour l'émergence de profils types d'apprenants en lien avec la RV et le développement du DDC.**



Niveau de SCCP rapporté au prétest/posttest et évolution entre le début et la fin de l'étude



Légende des niveaux de DDC, d'anxiété et de SCCP: 1 = très faible niveau; 2 = faible niveau; 3 = niveau moyen; 4 = fort niveau; 5 = très fort niveau (**toujours par rapport à la moyenne du groupe**)

Légende pour l'évolution des niveaux : 1 = très négative; 2 = négative; 3 = stable; 4 = positive; 5 = très positive (**toujours par rapport à la moyenne du groupe**)

\* = participants dont les données quantitatives (prétest/posttest) et qualitatives (JB et/ou entrevues) se contredisent

Bien qu'une forte proportion des étudiants (n=15) ait déclaré avoir apprécié la pratique de la langue que leur ont offerte les simulations RV360, tous n'y ont pas réagi de la même manière, notamment en ce qui concerne la contribution des simulations au DDC à l'extérieur de la salle de classe. Ainsi, quatre tendances générales se dégagent : tout d'abord, les apprenants ayant apprécié les simulations et pour qui celles-ci ont eu un effet positif marqué sur le DDC à l'extérieur de la salle de classe (profil 1); les apprenants ayant apprécié les simulations et pour qui celles-ci ont eu un effet positif assez marqué sur le DDC à l'extérieur de la salle de classe (profil 2); les apprenants ayant apprécié les simulations, mais pour qui celles-ci ont eu un effet positif peu marqué sur le DDC à l'extérieur de la salle de classe (profil 3); et enfin ceux ayant un avis neutre sur les simulations et pour qui celles-ci n'ont pas influencé le DDC à l'extérieur de la classe (profil 4). Nous verrons ci-après les caractéristiques générales de chaque profil, en les illustrant de quelques commentaires représentatifs.

### **4.3.2 Profils types d'apprenants en lien avec la RV et le développement du DDC**

Nous présenterons ici une exploration des caractéristiques générales des quatre profils d'apprenants dégagés de la Figure 4.2, réalisée dans la sous-partie précédente.

#### **4.3.2.1 Caractéristiques générales des apprenants du profil 1**

Ces étudiants ont clairement bénéficié des simulations RV360 en termes de DDC, et se disent ainsi plus enclins à initier la conversation en français à l'extérieur de la salle de classe et à chercher activement des occasions de pratiquer la L2 dans le monde réel. On remarque avant tout que ces étudiants ont particulièrement apprécié les simulations proposées, car elles leur paraissent authentiques et proches des situations qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur vie personnelle.

I've been to Provigo but I haven't been to the specific café or the specific bar that was used but the situations are very realistic and definitely like // mirrored experiences I've had in the past / (Jabar, EG1)



L'idée que les simulations constituent un bon espace de pratique (ou de révision-renforcement, pour ceux qui pratiquaient déjà parfois le français dans ce genre de situations avant le début de la recherche) revient également fréquemment dans les commentaires, qui dénotent aussi d'une prise de confiance quant à l'utilisation de la L2 : « even though I am pretty sure what they are asking just sort of like running through it made me like... oh... this is what we're going to run through » (June, EG3). En somme, la pratique des simulations RV360 a permis de renforcer la capacité des étudiants à anticiper (ou revoir) ce qui peut être dit dans de courtes interactions transactionnelles en FLS à l'extérieur de la salle de classe.

Par ailleurs, ces étudiants ont en commun de pratiquer assez régulièrement le français à l'extérieur de la salle de classe. Il semble d'ailleurs que pour certains le fait d'habiter dans un quartier francophone ait joué un rôle facilitateur dans la recherche de pratiques de la L2, même si cela n'est pas une condition à l'amélioration du DDC, étant donné que d'autres étudiants dans cette situation ont rapporté un DDC stable entre le début et la fin de la recherche.

D'après le recoupement des données issues des JB et des entrevues de groupe, on constate pour tous ces étudiants une augmentation de la pratique rapportée de la L2 entre le journal de bord 1 et la date de l'entrevue (soit après la réalisation des trois simulations). Ces étudiants ont d'ailleurs souvent pris l'initiative de compléter à nouveau les simulations chez eux (grâce aux identifiants et mots de passe fournis lors de l'intervention en classe), ce qui semble leur avoir donné envie de tenter l'expérience dans le monde réel:

Modérateur: So for those of you tried more, you said you were [practicing the simulations at home] // you had the feeling you were getting better /

Mary: Yeah definitely /

Modérateur: Did that translate into you actually going and trying to reproduce it in real life just to see if you could do it or not really? /

Sarah: I tried it once / Actually yeah I tried it at like the second cup [cafe] that's right here / And it was fine except for, I then couldn't remember the name of the drink / In French, I was like oh I had to say it in English /

Les étudiants de ce profil rapportent d'ailleurs tous une utilisation du FLS dans des contextes qui dépassent ceux proposés dans les simulations, même si cela ne veut pas dire qu'ils ont perdu toute anxiété face à l'utilisation de la L2, comme l'indiquent ces commentaires en fin de recherche :

I use french in ubers, cafes, or sometimes with my french friends. I usually feel pretty good about it because I only do it in controlled settings (Jabar, JB3Q8)

I have noticed that I speak French more often at cafes and my local bakery since starting this research project. I still feel a bit hesitant but I'm becoming much more comfortable with practice (June, JB3Q8)

Les étudiants de ce profil ont aussi pour la plupart (80% d'entre eux) appris à dédramatiser les ruptures de communication (incompréhension mutuelle, *Montreal switch*), ce qui semble tendre à créer un cercle vertueux quant aux tentatives de pratique du français à l'extérieur de la salle de classe (motivation à prendre des risques) : « Yes my fear has decreased [after performing the simulation]. I am more willing to take risks and make mistakes » (Jabar, JB2Q2).

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que même les étudiants démontrant un niveau de DDC relativement élevé expriment une certaine frustration quant au fait que leurs compétences linguistiques actuelles ne leur permettent pas d'entretenir des discussions dépassant les formalités de base avec leurs interlocuteurs francophones :

The last time that I spoke French outside of the classroom was yesterday. I went to a cafe to study and the barista knew less English than I know French. Because she couldn't switch to English, she was quite patient with my French and spoke slower to make sure I understood her. She continued speaking to me in French throughout the afternoon and **while I understood what she was saying, I wasn't able to come up with anything more than basic responses on the spot. I would like to get better at responding to additional information in instances like this**, and hopefully I will learn new phrases that I can use through the VR experiences. (June, JB1Q8)

À cet égard, bien qu'elles n'aient pas été mesurées quantitativement et n'aient pas fait l'objet de questions spécifiques lors des entrevues, la motivation et l'attitude positive face à l'apprentissage de la L2 (p. ex. motivation intégrative envers la société québécoise)

semblent être allées de pair pour ces étudiants avec l'augmentation de leur DDC (nous y reviendrons dans le chapitre 5 – discussion):

I think that it's important that I try to speak French when I can and make a significant effort to learn the language and improve, because at the end of the day, Québec is a francophone province. (June, JB1Q5)

#### 4.3.2.2 Caractéristiques générales des apprenants du profil 2

De la même manière que les étudiants du profil 1, ces apprenants ont trouvé les simulations utiles pour pratiquer leurs compétences orales en français en vue de la préparation à la communication dans le monde réel.

Bien qu'ils expliquent toujours faire face à des défis sur lesquels ils souhaitent travailler avant de se décider plus souvent à initier la conversation en français à l'extérieur de la salle de classe, ces étudiants rapportent principalement une amélioration de leur SCCP, mais aussi, dans une moindre mesure, une diminution de leur anxiété générale à utiliser la L2 :

I am still nervous about speaking French, but I would say my nervousness has gotten a little better. I think the more I practice and just get used to hearing and speaking French, the better it is. The VR simulation has certainly helped with that. (Mary, JB2Q5)

Ces étudiants restent principalement anxieux du fait qu'ils anticipent que l'interaction avec un locuteur francophone pourrait rapidement se complexifier et mener à des incompréhensions, ou bien du fait que les simulations ne préparent pas à tous les cas de figure possibles, même si elles restent globalement authentiques, comme en témoigne ce commentaire de cette étudiante sur les choix de réponses dans les simulations RV360 : « very close to the real world. There can be more options for us to choose because in real world there are different situation that we might face » (Xiao, JB3Q5).

Finalement, ce type d'étudiants appréhende encore fortement le *Montreal switch*, qui reste perçu comme un échec et une confirmation de son mauvais niveau linguistique perçu en L2 :

I think it's different from person to person because I'm really afraid of awkward conversation so like // I'm really stressed if I make a mistake I// **I will feel super awkward if somebody talking to me and they switch languages from like /§ oh my god is my French that bad?** / [intonation montante] You don't understand me / (Charlotte, EG1)

Ceci ne les empêche toutefois pas de maintenant tenter de communiquer plus souvent et de manière ponctuelle en français en dehors de la salle de classe, comme pour commander à manger, pour l'un des participants. Les pratiques des apprenants de ce profil concernent essentiellement des situations proches de celles pratiquées dans les simulations, mais peuvent s'en écarter s'il s'agit d'interactions courtes (par exemple, demander si un commerce est ouvert, pour un autre participant).

En somme, les étudiants du profil 2 ont constaté une amélioration de leur DDC entre le début et la fin de la recherche, mais restent encore parfois peu sûrs d'eux quant à leur capacité à mener à bien une conversation susceptible de rapidement se complexifier en français.

#### 4.3.2.3 Caractéristiques générales des apprenants du profil 3

Ces étudiants ont aimé les simulations et ont senti une amélioration de leur compétence communicative, ce qui d'après eux pourrait les aider dans des interactions authentiques dans la vie de tous les jours. Toutefois, la pratique (limitée) des simulations ne leur a pas permis d'atteindre un niveau de satisfaction suffisant quant à leur SCCP au point de vouloir initier la conversation en français à l'extérieur de la salle de classe, ce qui laisse au passage supposer un certain manque de conscience quant aux bonnes stratégies d'apprentissage (nous y reviendrons dans la discussion).

The fear of getting it wrong [is preventing me from using L2 French outside of the classroom]. The fear of not understanding a phrase and the embarrassment that comes from it. I don't want to make a situation where that happens so I think i am telling myself that **I want to improve my french more in a less public situation before I actually put it to the test.** Kinda like wanting to study well before a test before taking it so that I can get most of it correct. (Alexander, JB1Q5)

Comme pour les étudiants du profil précédent, leurs réponses impliquent que les simulations RV360 ne peuvent les préparer à certaines situations de la vie de tous les jours (« It is authentic but there may be some changes in the conversation in the real situation. » Milena, JB3Q5). C'est d'ailleurs dans ce genre de situations inattendues que ces étudiants hésitent encore à utiliser le français (même s'ils tentent de le faire dans des situations jugées

plus contrôlées), même pour continuer la conversation. Ceci n'est pas sans rappeler la métaphore de la traversée du Rubicon mentionnée par Dörnyei (2005), et qui présente le DDC comme une évolution temporelle dans le processus motivationnel. Le cas de cet étudiant nous le rappelle bien :

Yesterday on the bus. It was a little frustrating as **I knew what the stranger was telling/asking and knew how to respond, but found myself freeze up** and respond in English. I feel i need more self confidence. (Alexander JB1Q8)

I wanted to speak it to my uber driver when he seemed to have difficulty understanding english, but couldn't come to actually talk to him in french. **I knew what I should say, but couldn't pull up the courage** for some reason (Alexander, JB2Q7)

Par ailleurs, notons que pour ces étudiants, il semble que les simulations contrebalancent principalement le défi du SCCP faible, alors qu'elles ne semblent pas avoir d'impact significatif sur le niveau d'anxiété (générale et situationnelle) liée à la pratique de la L2 :

I think like they [anxiety and confidence in your own skills] do both come [inaudible]. But I feel like **it's more of confidence because I'll still have the same anxiety** of like what if I can't answer like what if I don't understand. But then like I'll know about myself like **I've had like more confidence because like the VR situation was kind of like preparing me, so in that way I'll have confidence but I feel like I'll still have anxiety.** (Ayana, EG4)

En résumé, les étudiants regroupés sous le troisième profil déclarent avoir apprécié l'opportunité qui leur a été offerte d'être mis en situation de pratique des interactions de la vie quotidienne en FLS. Toutefois, ils estiment que cette pratique ponctuelle (telle que réalisée dans cette recherche) ne les a pas tout à fait aidés à surmonter leurs peurs liées à la prise de risque que constitue encore pour eux l'utilisation du français à Montréal. Ils n'en sont pas découragés pour autant (plusieurs suggèrent d'ailleurs vouloir pratiquer les simulations en autonomie une fois la session de cours terminée). L'important pour eux est de s'assurer de développer leur « confiance », qui s'apparente ici plus à un sentiment de contrôle lié à la prédictibilité de la situation de communication :

I regularly use french to talk to the clerk at the grocery store. I found they only ask if I want a bag or if I want a promotional card. I find it easier to speak french when I know or can expect what they will ask me. (Alexander, JB2Q2)

I find myself more confident than before, but only with friends who are willing to speak it with me. It is still hard to speak it outside of the classroom or outside the zone of comfortable friends. (Alexander, JB3Q8)

#### 4.3.2.4 Caractéristiques générales des apprenants du profil 4

Contrairement aux étudiants des trois profils précédents, ces apprenants ne semblent pas avoir particulièrement apprécié la pratique des simulations dans le but de renforcer leur DDC et le déclarent souvent clairement : « The task did not influence my willingness to speak French outside of the classroom in any way, in my opinion » (Ananya, JB2Q6).

Il n'existe pas une seule raison permettant d'expliquer ce type de déclaration, c'est pourquoi il nous paraît utile de subdiviser ce groupe en deux sous-groupes : ceux ayant déjà pratiqué le français à l'extérieur de la salle de classe avant le début de la recherche (n=2), et ceux ne pratiquant pas le français à l'extérieur de la classe et ayant un faible DDC rapporté, en contradiction d'ailleurs avec les statistiques issues de leur prétest (n=2). Dans les deux cas, les simulations n'ont pas eu d'effet sur DDC d'après l'analyse des données qualitatives, c'est-à-dire que celui-ci est resté au même niveau (rapporté) qu'au début de la recherche<sup>87</sup>.

Pour les apprenants du premier sous-groupe, des raisons aussi variées que la timidité (« Not [sought more opportunities to practice French outside of the classroom] yet because I am still shy about my French when speaking to francophones », Jane, JB2Q4) ou le rejet du concept d'ALAO expliquent la faible réceptivité aux simulations RV360 en termes de DDC à l'extérieur de la salle de classe :

Yeah I also agree with that [practicing L2 French scenarios with a professor to reinforce WTC outside of the classroom] // Like **I personally find it very odd that we like talk to a computer** while we're doing our oral exam. So for me a language learner, I have learned two different languages already just seems like a completely foreign concept // like usually if I'm like giving an oral exam or even in class I usually just talk to another person whereas here we just sit in front of a computer and make a recording which is like hour long, **so like I think I like an organic in person interaction as opposed to // that's the only way to like learn any language** / (Ananya, EG3)

Quant aux apprenants issus du deuxième sous-groupe, il semble que la réticence à initier la conversation en français vienne à la fois de certaines croyances et de considérations

---

<sup>87</sup> Il convient aussi de noter que la lecture des données quantitatives indique une baisse numérique du DDC rapporté entre le début et la fin de la recherche pour les apprenants du premier sous-groupe

pratiques quant au choix la langue de communication à Montréal, où l'anglais et le français se côtoient :

Like for me I live on campus // So everyone here speaks perfect English and also like **probably because Asians // like they intuitively feel like you don't speak French // so they just like start with English // I feel a bit like awkward if I just switch to French** especially like what if I cannot understand when they reply so I was like okay let's stay with English / [...] **sometimes they speak French to me for some reason** like I don't know but sometimes they speak French to me and I was like okay I'm going to say French like I'm going to answer that in French but I still feel like if they start in English then probably I'm not going to like change to French because I just feel like a little bit of awkward // that basically what it is /// and **especially like I'm not like a native French speaker** // and what if like // what if like the person is going to ask more questions // meaning like I'm going to like freak out or somethings going on there so that's it // so that's basically what it is / (Anastasia, EG3)

Ces commentaires illustrent également une des principales sources d'anxiété mentionnées par les participants de tous profils : la peur de ne pas comprendre ceux que l'interlocuteur leur répond une fois qu'ils auraient initié la conversation en français. En somme, pourquoi parler français lorsqu'on peut le faire en anglais, comme le suggère cette étudiante: « you know like why would I speak something I'm not fluent in when I'm not fluent in English... » (Laura, EG3)

#### 4.3.2.5 Synthèse sur les profils généraux d'apprenants

Nous avons vu que quatre grands types de profils d'apprenants émergent lorsque l'on cherche à déterminer la contribution des simulations RV360 sur le DDC à l'extérieur de la salle de classe. Il apparait clairement que les étudiants déclarant avoir aimé les simulations pratiquées en classe sont plus susceptibles de chercher des occasions de pratiquer la L2 à l'extérieur de la salle de classe. Toutefois, cette recherche active de la communication ne se fait pas pour tous au même degré. Nous avons en effet identifié trois profils types pour ces apprenants ayant aimé les simulations : ceux pour qui les simulations ont conduit à la pratique active et régulière du FLS en dehors de la classe en apprenant à dépasser leurs peurs et hésitations, ceux que les simulations ont incités à communiquer en français de manière ponctuelle à l'extérieur de la classe, et ceux pour qui les simulations, bien qu'elles aient été jugées utiles, ne les mènent pas encore, la plupart du temps, à surmonter leurs réticences à utiliser le FLS, malgré une certaine prise de confiance. Finalement, le dernier profil type rassemble les étudiants ayant un avis globalement neutre sur les simulations et

n'ayant pas ressenti d'évolution de leur DDC, que celui-ci ait été moyen ou faible au début de la recherche.

Afin de donner plus de profondeur à cette analyse, nous présenterons dans la prochaine sous-partie de manière plus longitudinale l'expérience vécue par quatre étudiants « représentatifs » de chacun des quatre profils.

### **4.3.3 Analyse de l'expérience de quatre étudiants représentatifs**

Afin de rendre chaque profil d'étudiants plus explicite, nous fournirons dans cette sous-partie une description plus détaillée d'un apprenant représentatif de chaque profil type, afin de faire ressortir sa perception et son appréciation des simulations RV360, ainsi que les raisons expliquant l'évolution de son DDC.

Afin de déterminer quels étudiants étaient les plus représentatifs de chaque profil, nous avons effectué notre sélection en retirant d'office de la liste des candidats possibles les participants dont les résultats du prétest et du posttest quantitatif entraient clairement en contradiction avec la catégorisation qualitative (expliquée dans la sous-partie 4.3.1.) quant à l'évolution du DDC et le degré d'appréciation des simulations. De plus, les étudiants n'ayant pas complété un ou plusieurs JB et n'étant que très peu intervenus dans les groupes de discussions (n=3) ont été exclus de notre sélection.

Une fois ce premier tri effectué, nous nous sommes basés sur la lecture attentive du contenu des JB et des entrevues afin de déterminer quel étudiant, à travers ses commentaires, représentait le mieux les caractéristiques de son profil, établies dans la sous-partie précédente.

#### **4.3.3.1 Profil 1 – Nadia**

« It's one thing to prepare your answers to potential questions you think they'll ask and another to be in the actual situation itself. This helped me overcome a barrier. »



Nadia, 20 ans, est étudiante en 3<sup>e</sup> année au baccalauréat et se spécialise en sciences politiques et études islamiques. De langue maternelle arabe, elle a commencé à étudier le français (cours débutant) juste avant de quitter son pays d'origine, l'Égypte. Elle est arrivée au Québec il y a trois ans et envisage maintenant de postuler pour la résidence permanente canadienne. Elle perçoit aussi le français comme un atout sur le plan professionnel puisqu'elle compte rester vivre à Montréal encore plusieurs années (ce qui dénote au passage d'une motivation intrinsèque à l'apprentissage du français).

#### *Utilisation initiale du français à Montréal*

Malgré un DDC numériquement supérieur à la moyenne des participants lors du prétest qualitatif, cette étudiante rapporte initialement une pratique de la L2 très ponctuelle (la dernière utilisation rapportée du français en dehors de la salle de classe remontait à plus d'un mois, au début de la recherche), quoiqu'associée à des expériences positives comme celle-ci :

I think it would have to be earlier this semester [last time I used French outside of the class] or end of last semester when I was at a cafe ordering food. It was a **pleasant experience** because I asked about the food I was ordering even though I did stumble a few times and I couldn't remember the words for certain things. However, **the waitress was kind enough to continue speaking in French and speaking slower to help me** understand and to give me time to comprehend. (Nadia, JB1Q8)

Au début de la recherche, cette étudiante mentionnait plusieurs facteurs influençant son DDC dans une situation de communication : la prise de confiance en soi et la capacité d'abstraction face à la peur du jugement semblent deux stratégies utiles, selon elle :

It [using French outside of the classroom] generally depends on whether or not I have the energy to make mistakes in front of other people. [...] I guess it can come down to the idea of being made fun of, which hardly happens to be honest. **It just has to do with building up that confidence to speak and feeling confident about what we know and not being afraid of using it.** (Nadia, JB1Q4)

Par ailleurs, la lecture des deux précédents commentaires laisse supposer un lien chez cette étudiante entre l'attitude positive envers la communauté de la L2 (la patience de l'interlocuteur et le fait que la moquerie de sa part n'est que très rarement susceptible d'intervenir) et la prise de confiance à communiquer en français, ce qui va d'ailleurs dans

le sens du modèle théorique du DDC dans lequel les relations intergroupes (linguistiques) peuvent influencer indirectement le DDC.

*Les simulations RV360 comme un catalyseur fort du DDC*

Après la réalisation de la deuxième simulation RV360, l'étudiante évoque un changement de perception et de comportement qui s'est opéré chez elle quant à son DDC et à sa confiance en elle :

Yes, I felt more confident [than during the first simulation]. It didn't feel as scary as I thought it would be. It's one thing to prepare your answers to potential questions you think they'll ask and another to be in the actual situation itself. This helped me overcome a barrier. (JB2Q1)

Ce changement semble premièrement s'expliquer par le fait que ces simulations lui aient particulièrement parlé, notamment celle ayant été tournée dans le même supermarché où elle fait habituellement ses courses. Cet aspect situé de l'apprentissage semble avoir rendu les simulations plus attrayantes du fait que leur transposition au monde réel lui semblait à portée de main :

It felt so familiar like I shop at Provigo like every week so it wasn't out of place at all it was like I'm // I'm going to have to like // take this information then like apply somewhere else [...] but I wouldn't feel nervous at all / (EG1)

Cette authenticité, alliée à l'aspect simulation d'interactions, semble avoir joué un rôle positif dans le renforcement de la confiance en soi, dont elle manquait avant le début de la recherche : « I think they are exactly like real life situations that I have been in. Now, I am just more prepared for them » (JB3Q5). En somme, on peut réellement parler d'un déclic pour utiliser la L2 à la suite de la réalisation des simulations : « It gave me a push to start speaking in French outside the classroom » (JB3Q1).

Par ailleurs, la dédramatisation des erreurs de langue semble aussi avoir contribué au développement DDC en diminuant l'anxiété à utiliser la L2. À cet égard, selon Nadia, les simulations RV360 tendent à prouver qu'il est possible de faire des erreurs de langue tout en arrivant à se faire comprendre par un interlocuteur francophone :

I would be more likely to speak French. I think the trouble before was worrying about making grammatical mistakes. However, I figured that you're going to have to make these mistakes now, so you can actually improve later on. **Also, even with grammatical mistakes they usually understand what you're trying to say and they respond accordingly, which is motivating.** (JB2Q3)

L'étudiante fait ici probablement référence au fait, discuté lors de son EG, que le logiciel de reconnaissance vocale intégré à ImmerseMe acceptait une réponse orale même si elle variait légèrement du script affiché à l'écran.

Tout ceci ne signifie bien sûr pas que Nadia a perdu toute appréhension face à la communication en français. Elle précise d'ailleurs à plusieurs reprises dans ses JB qu'il lui arrive encore d'avoir recours à l'anglais lorsqu'une réponse inattendue de l'interlocuteur la déstabilise, ou tout simplement lorsque son niveau de concentration ou de fatigue la rend moins réceptive et apte à la communication en français.

#### *La prochaine étape déjà en vue*

De manière intéressante, cette étudiante exprime spontanément et à deux reprises lors de son EG une certaine frustration à ne pas encore pouvoir mener de conversations plus libres et variées dans la vie de tous les jours. Elle propose ainsi (comme d'autres étudiants) de renforcer les simulations RV360 avec une interaction humain-humain (nous y reviendrons dans le chapitre 5 – discussion) :

I think it would be really cool to do simulation then have someone who's like // fluent in French than just to have a conversation making correct you and you're just like // people who don't know the conversation would eventually start flowing and you can feel like // restrictive yeah / (EG1)

En attendant, elle déclare continuer d'essayer de communiquer en français à Montréal et dit bénéficier en parallèle de l'aide d'une amie francophone qui l'accompagne parfois dans sa pratique de la langue.

En résumé, Nadia déclare avoir apprécié l'authenticité des simulations, qui lui paraissent une préparation très utile et efficace à la communication dans le monde réel.

L'augmentation de son DDC est liée à la diminution de son anxiété langagière et à sa prise générale de confiance en elle, également appuyée par un sentiment de compétence communicative en L2.

#### **4.3.3.2 Profil 2 – Xiao**

« If i do the task more times, i might be more confident ordering in a bar in French. 5 minutes' practice is not enough »

Xiao est une étudiante d'origine chinoise (langue maternelle : mandarin) âgée de 19 ans. Elle est arrivée il y a deux ans à Montréal, où elle suit des études en finance à l'université. Avant son arrivée au Canada, elle avait suivi un bref cours d'introduction en français. Elle, qui comme beaucoup de ses amis avait fait le choix de suivre un cours FRSL dans l'espoir de décrocher un « easy A », apprend le français avant tout dans le but d'augmenter ses chances sur le marché du travail canadien après ses études universitaires.

##### *Utilisation initiale du français à Montréal*

Au début et jusqu'au milieu de la recherche, le DDC limité en FLS à Montréal est chez Xiao guidé par une vision utilitariste de l'anglais d'une part, et par ce qui est perçu comme du respect envers les interlocuteurs francophones d'autre part. Ainsi, au début de la recherche, elle explique que l'utilisation de l'anglais permet « juste de gagner du temps pour expliquer » (JB1Q3) lorsqu'elle commande quelque chose dans un café. Par ailleurs, même lorsqu'après les trois simulations elle estime « très probable » (JB3Q3) le fait qu'elle commandera en français la prochaine fois qu'elle ira dans un commerce montréalais, elle conditionne cela au fait qu'il n'y ait pas une longue file d'attente après elle (ceci va dans le sens d'une autre de ses déclarations faites lors de l'EG). On sent donc ici un rapport anxiogène au temps dans les interactions du monde réel en L2.

##### *Augmentation du DDC conditionnée à plus de pratique des simulations RV360*

Bien que Xiao évoque plusieurs fois dans ses commentaires le manque de diversité des choix de réponse proposés dans les simulations, qui limitent selon elle un peu leur

authenticité, il semble que la pratique répétée des simulations (à la maison, de sa propre initiative) ait permis de pousser cette étudiante à vouloir pratiquer plus son français. C'est là une des caractéristiques des étudiants de ce profil, pour qui, comme Xiao le souligne, une seule simulation en classe n'est pas suffisante pour inverser la tendance du faible DDC : « If i do the task more times, i might be more confident ordering in a bar in French. 5 minutes' practice is not enough » (JB3Q3).

Elle a ainsi décidé de pratiquer à nouveau la simulation 2 (payer ses achats au supermarché) et a ensuite essayé de parler français dans le supermarché en question (JB3Q4), ce qui dénote une augmentation du DDC. C'est là encore la prise de confiance en soi, imputable ici principalement à l'augmentation du SCCP<sup>88</sup> (« yeah [I felt more confident listening and speaking during the second simulation] i can feel that my french is getting better », JB3Q1), qui semble avoir motivé l'évolution en ce sens du DDC. D'ailleurs, elle conditionne son DDC général à sa connaissance du français : « The more I learn French, the more willingness I have to speak French in public » (JB1Q7).

En somme, l'étudiante juge utile l'opportunité de pratique de la L2 offerte par les simulations RV360: « Yes definitely [I have sought more opportunities to communicate in French outside of the classroom, compared to before I participated in this research]. I found ImmerseMe is very helpful » (JB3Q6).

#### *Utilisation rapportée du français en hausse, mais de manière circonscrite*

Alors que Xiao lie l'amélioration perçue de son DDC à la pratique répétée des simulations, son utilisation rapportée du français à l'extérieur de la classe se cantonne à des situations très similaires à celles présentées dans les simulations (« That did help me [increase my willingness to communicate] but only for ordering coffee », JB1Q6). C'est d'ailleurs probablement pourquoi le souhait de voir plus de choix de réponses authentiques dans les

---

<sup>88</sup> Bien qu'elle ne mentionne pas l'anxiété ou la nervosité, il convient de noter que ses résultats de posttest quantitatif indiquent qu'elle est l'étudiante ayant rapporté le plus faible niveau d'anxiété langagière du groupe après la dernière simulation.

simulations a été régulièrement exprimé. Précisons toutefois que Xiao a déclaré avoir répondu deux fois en français lorsque des passants lui ont demandé des directions en français à Montréal (JB1Q8 et JB2Q7), une situation qui n'était pas proposée dans les simulations réalisées en classe.

Quoi qu'il en soit, malgré la durée relativement courte de l'étude, il semble que le DDC de Xiao nouvellement acquis dans certaines situations se soit maintenu pendant toute la durée de la recherche, puisqu'elle déclare dans son dernier journal essayer de commander son café en français (cf. première simulation) « à chaque fois » à présent (JB3Q8), une avancée certes mesurée, mais certainement importante au niveau débutant. Il sera bien entendu intéressant de revenir plus en détail sur la persistance des changements du DDC observés lors du chapitre 5.

#### **4.3.3.3 Profil 3 - Ayana**

« I've had more confidence because the VR situation was kind of like preparing me, so in that way I'll have confidence but I feel like I'll still have anxiety. »

Âgée de 20 ans, Ayana est une étudiante internationale en échange universitaire à Montréal pour une période de 9 mois<sup>89</sup>. Elle a suivi un cours de français débutant au Japon il y a un an. Sur le plan linguistique, elle maîtrise couramment le japonais et l'anglais. Comme plusieurs autres participants, elle souhaite profiter de ses études à Montréal pour y apprendre le français. Toutefois, au début de la recherche, Ayana déclarait ne pas encore avoir essayé d'interagir en français dans sa vie de tous les jours à Montréal. De plus, c'est l'étudiante rapportant les plus faibles niveaux de DDC et de SCCP, ainsi que les plus hauts niveaux d'anxiété, au prétest comme au posttest quantitatifs, même si nous verrons que cela ne reflète pas entièrement la réalité de sa situation.

---

<sup>89</sup> Son échange universitaire prend fin le mois suivant la fin de la présente recherche.

*Les simulations : une préparation utile, mais qui n'est pas une solution miracle aux défis de la communication en L2*

Tout comme l'étudiante précédente, Ayana a à plusieurs reprises fait remarquer un certain décalage d'authenticité entre les simulations et la communication dans le monde réel. Cependant, dans son cas, l'accent est mis sur le fait que les simulations sont « plus faciles » que la réalité, étant donné que des traductions et de choix de réponses sont suggérés à l'utilisateur de la plateforme (JB1Q1). Il est intéressant de noter que cette remarque a été formulée spontanément dès la première entrée du premier journal de bord. Toutefois, l'étudiante se dit prête à recommander ces simulations à d'autres étudiants de FLS de son niveau, en raison du fait que celles-ci constituent malgré tout une bonne reproduction des interactions pouvant être rencontrées dans le monde réel :

But I think it[ImmerseMe]'s pretty helpful and with like the actual image it looks like more realistic and I think what they're saying is like really possible for me to actually encounter / So I think that yeah they're really, they're pretty practical / (EG4)

En réalité, le problème pour Ayana réside dans le fait que la facilité à réaliser la tâche virtuelle semble l'empêcher de se rassurer suffisamment quant à sa capacité à mener à bien cette tâche dans le monde réel (ce qu'elle juge plus difficile). En effet, lorsqu'on lui demande si la réalisation des simulations l'incite à pratiquer le français à l'extérieur de la salle de classe, elle évoque différentes limitations linguistiques dénotant d'un faible SCCP :

I still am not confident [confident] because, I am not very good with hearing part and will not go smooth (JB1Q3)

I am still not confident with my pronunciation [pronunciation] (JB2Q3)

I am still not confident with the pronunciation and listening [pronunciation] (JB3Q7)

Ce manque de confiance en ses compétences linguistique est également imputable à la perception d'avoir un vocabulaire trop limité pour comprendre l'interlocuteur, mais aussi pour s'exprimer correctement :

**I don't have a lot of vocabulary** / So like **speaking-wise** too but also like **listening-wise** like // if they say something and I don't understand like the key part of it / Like // I wouldn't be able to even answer because I don't know how and what they're asking or saying / **So that part kind of scares me if they say something that I don't know** / (EG4)

Remarquons que l'anxiété semble ici également liée à l'imprévisibilité anticipée des interactions du monde réel. L'étudiante utilise d'ailleurs le verbe prévoir (« predict ») à deux reprises dans les JB 2 et 3 en associant clairement le degré de difficulté à réaliser la simulation en classe au degré auquel elle se sentait capable de prédire les questions de l'acteur ou l'actrice dans la simulation. Il n'est donc pas surprenant de lire qu'Ayana suggère que le fait de pratiquer plus les simulations l'inciterait plus à parler français à l'extérieur de la salle de classe (JB2Q3). D'ailleurs, même si elle trouve que les simulations sont parfois trop faciles à réaliser avec les réponses affichées à l'écran, Ayana déclare cependant que cela a eu l'avantage de lui permettre de mémoriser des phrases qu'elle juge utiles pour les interactions de la vie quotidienne :

I felt like // they had the option where you could say so even if I didn't know how or what I should answer like // you can kind of have the option of when you could say so you will / **You can learn like the actual useful phrase / I thought that was like really helpful /** (Ayana, EG4)

*Pratique de la L2 limitée et difficile dans le monde réel, mais persistance des tentatives*

La seule situation où Ayana déclare avoir tenté d'utiliser le français en dehors de la salle de classe est au supermarché, ce qui dénote d'une utilisation de la L2 encore limitée. Cette expérience a d'ailleurs été marquée par le *Montreal switch* :

I tried to respond to the usual "tu as une sac" or "debit ou credit?" but they realize that I am not a very good French speaker and said "thank you" at the end instead of "merci" (JB2Q7)

Loin d'être découragée, elle semble même plutôt lucide quant au *Montreal switch* :

Modérateur: I guess you've faced the famous Montreal switch when you try to speak French and people notice your accent / How do you feel / How do you react to it? / [...]

Ayana: Yeah, it [the Montreal switch] happened to me like maybe not a lot but like // sometimes **I don't want to feel bad about it because like I can kind of understand it** like // they have like // they seem to have difficulties like listening to understand what I'm saying. Like I would be ok like maybe I should just speak English / And yeah / Yeah /

Modérateur: Okay so not too discouraged about it /

Ayana: Yeah / (EG4)



Par ailleurs, il serait faux de dire qu'à la fin de cette recherche Ayana a un DDC moindre qu'au début. En effet, elle démontre lors de son EG une volonté de renouveler ses efforts pour utiliser la L2 malgré les difficultés de compréhension et d'expression orales perçues :

Modérateur: Okay, I think we answered already but now that you've completed those three VR simulations how likely would you be to go and try doing similar tasks in Montreal. Actually doing it actually ordering coffee or paying in // French or trying to order in French at the bar /

Ayana: I guess maybe compared to like before, yes / Because I kind of like now I know more like // the possible questions I might ask / The possible ways of answering. But like you know how like in real life when conversation doesn't actually go that way / **That kind of scares me a bit but I guess compared to previous I would make yeah** / [...]

Ayana: I think like they do both come [inaudible] / But I feel like it's more of confidence because I'll still have the same anxiety of like what if I can't answer like what if I don't understand / But then like // I'll know about myself like // **I've had more confidence because the VR situation was kind of like preparing me, so in that way I'll have confidence but I feel like // I'll still have anxiety/** (EG4)

En résumé, cette étudiante qui n'avait jamais vraiment essayé de parler français à l'extérieur de la salle de classe a réussi à surmonter, certes de manière limitée, ses hésitations à le faire. Pour elle, les simulations RV360 l'ont aidée à mieux prédire le déroulement des interactions authentiques en L2, augmentant ainsi son SCCP. Elle reste toutefois très anxieuse à l'idée de communiquer en français, ce que les simulations ne semblent pas avoir permis de rectifier.

#### 4.3.3.4 Profil 4 – Jane

« I don't think it [the VR simulation] has influenced my willingness because it comes from a place of insecurity rather than ability »

Jane, étudiante d'origine américaine (L1 anglais) âgée de 21 ans, habite à Montréal depuis 4 ans. Elle étudie la psychologie. Unilingue de langue anglaise, elle apprend maintenant le français depuis seulement un an, car elle juge cela important lorsque l'on habite à Montréal. Elle avait au début de la recherche un DDC faible (et une forte anxiété qui est restée stable entre le début et la fin de la recherche) et ne se souvenait d'ailleurs pas de quand elle avait pratiqué le français la dernière fois à l'extérieur de la salle de classe.

*Le Montreal switch et l'aversion à l'imprévisibilité : les deux défis majeurs de Jane*

Même si elle n'est pas la seule à en faire mention, Jane insiste tout d'abord assez fortement sur la réalité du *Montreal switch*, le présentant comme le principal obstacle à la pratique du français à l'extérieur de la salle de classe : « No [I haven't sought opportunities to speak French before the beginning of the research] because once they hear my accent they just switch to English and I feel embarrassed » (JB1Q4). De plus, elle se sent dans une impasse encore à la fin de la recherche lorsqu'elle déclare :

I think like... the // for me like // it's like the concern is two-fold // **it's either like / I'll speak to them /// so my French will be bad... so people will switch to English or I'll speak to them in French and my French will be good and then they'll respond in like really fluent French and then I won't understand and they'll have to switch to English.** So it's like either way // it's doesn't work out / (EG3)

Par ailleurs, tout comme l'étudiante précédente, Jane estime que l'imprévisibilité des interactions humaines est une source d'anxiété majeure freinant la pratique de la L2 dans le monde réel :

Jane: hmm // yeah I think just the **unpredictability** [is a problem that is not addressed by this kind of simulations] // because like all of them vary like the exact same script but most of the time like I don't find it like how is it going to go // because **if I knew how it was going to go exactly like that then I'd be like perfectly fine speaking like that but I don't know that** so yeah / (EG3)

[...]

Jane: I think **I still would feel like apprehensive because it can like deviate quite a bit** // this is more like set // Or you can just like // Someone can just say like // I mean it's human, right? **They can say whatever it's not predictable** / (EG3)

À la différence des apprenants des profils 1 à 3, Jane ne semble donc pas en mesure de dépasser l'anxiété causée par l'anticipation du *Montreal switch* et l'imprévu, comme nous allons le voir dans la sous-partie suivante. Il sera ainsi intéressant dans la discussion (chapitre 5) de réfléchir à comment l'enseignant peut aider ce type d'étudiant à apprendre à surmonter ce genre d'obstacle, puisqu'il semble que les apprenants anxieux comme Jane son plus susceptibles d'être déstabilisés par des éléments inattendus surgissant dans les interactions du monde réel.

*Un blocage persistant face à la pratique de français à l'extérieur de la salle de classe*

Dans les JB 1 et 2, Jane dit ne pas se souvenir la dernière fois qu'elle a parlé français. Or, ceci semble contredire son affirmation du journal 1 quant à la possible pratique du français à l'extérieur de la salle de classe : « It's a bit embarrassing and people switch to English. But my French has been improving so I might try again soon » (JB1Q7). Comme les autres étudiantes du profil 4, on sent chez Jane un certain fatalisme quant au fait de pouvoir surmonter les difficultés de communication en français. Elle, qui se décrit comme quelqu'un de « timide » (un terme seulement utilisé par deux autres étudiants aux profils 2 et 3), s'appuie sur sa propre personnalité pour expliquer l'incapacité des simulations RV360 à influencer son DDC en public à l'extérieur de la classe. Ainsi, lorsqu'on lui demande ce qui permettrait de l'inciter à parler plus souvent français à l'extérieur de la salle de classe, elle répond :

Jane: I // just practice // I think // just like assurance that my French isn't bad // you know // I don't know // it's just like I just feel embarrassed like I don't like speaking Umm // it's not // **it's not like // a fault with the simulation // just like personally like I have never liked speaking a language I'm learning if someone asks** // like obviously it's the best way to practice but I just I feel **like it's embarrassing so I just never like to do that** / (EG3)

Ces commentaires vont dans le sens de ce qu'elle a écrit dans son journal de bord à propos des bénéfices selon elle limités du recours à la RV pour développer le DDC : « I don't think it has influenced my willingness because it comes from a place of insecurity rather than ability » (JB2Q6).

Tout cela ne veut pas dire que l'interaction en L2 ne survient jamais. En effet, dans des circonstances extrêmes, et lorsque le risque de jugement est moins présent (interlocuteur ne parlant pas anglais), le recours au français est moins embarrassant :

Jane: Yesterday? [The last time I spoke French] Yesterday I // I was in an Uber and then I said something to the Uber driver and he was like, "Do you speak French?" and then I was like Oh okay // cause **he obviously didn't speak English and I actually didn't feel that embarrassed because my French was really bad** but I just like tried to talk /// and what I was trying to say and he understood it and then like we moved on / (EG3)

En conclusion, Jane est une étudiante éprouvant une gêne et une crainte face à la communication en FLS. Son DDC est resté stable (et faible) entre le début et la fin de la recherche, en raison de ce qui apparaît comme une sorte de résignation face à la difficulté de communiquer en français et une vision de sa timidité comme quelque chose d'insurmontable. Bien qu'elle n'ait pas fait de commentaires négatifs à propos des simulations RV360 (hormis le fait qu'elles lui paraissent trop guidées, d'après le JB1Q1), elle affirme sans détour que celles-ci n'ont pas influencé son DDC à l'extérieur de la salle de classe. Elle pâtit, comme d'autres participants, d'une anxiété liée notamment à l'anticipation du *Montreal switch* (le SCCP n'est lui pas mentionné). Notons au passage que le fait qu'elle est anglophone n'est jamais mentionné dans ses commentaires. D'ailleurs, il ne nous a pas été possible de déterminer que les locuteurs de L1 anglais réagissaient différemment des allophones au *Montreal switch*.

## **4.4 Synthèse des résultats**

Nous résumerons ici de manière synthétique les principaux résultats issus de l'analyse des données, afin de préparer le terrain à la discussion qui aura lieu dans le prochain chapitre, notamment concernant les implications de cette recherche.

### **4.4.1 Synthèse de l'analyse et de l'interprétation des données**

L'analyse des données quantitatives et qualitatives collectées pour cette recherche s'est d'abord concentrée sur l'évaluation des défis rencontrés par les étudiants de FLS s'ils souhaitent initier la conversation en français à Montréal. En plus des difficultés anxiogènes liées au contexte sociolinguistique montréalais (statut de l'anglais comme *lingua franca* autour du campus, *Montreal switch* récurrent au centre-ville), les étudiants sont majoritairement peu confiants quant à leur capacité à mener de manière efficace une conversation en FLS. Ceci s'explique principalement par la perception négative de sa propre prononciation et de l'étendue limitée de son vocabulaire, défis à la communication que les simulations RV360 n'ont qu'assez peu réussi à enrayer (nous y reviendrons dans le chapitre 5 – discussion).

Une fois les défis à la communication clairement identifiés, la deuxième étape de l'analyse a été de jauger la perception des étudiants quant aux tâches de simulation assistées par la RV360, et plus spécifiquement de déterminer s'ils estiment que celles-ci constituent un bon outil d'apprentissage pour préparer de manière authentique à la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe. Il est ressorti de cette analyse que les étudiants avaient de manière générale apprécié l'entraînement à la communication offert par les simulations, qui leur sont globalement apparues authentiques, tant sur le plan du contenu linguistique et scénaristique que de la forme, immersive et réaliste. Des suggestions d'amélioration ont tout de même été formulées : elles invitent principalement à rendre les interactions virtuelles plus flexibles (dans le choix de réponses, notamment) d'une part, et à augmenter le degré de difficulté afin de mieux refléter la réalité vécue par les apprenants de FLS dans leurs tentatives d'interactions avec des francophones, d'autre part.

Ensuite, notre analyse s'est intéressée à la contribution de la réalisation des tâches de simulation RV360 au DDC en L2 à l'extérieur de la classe, en prenant également en compte l'évolution du SCCP et de l'anxiété à utiliser la L2 à la suite des simulations. Là encore, les participants semblent dans l'ensemble avoir bénéficié de la réalisation des simulations, qui ont été globalement appréciées. L'augmentation globale du DDC qui a été constatée s'explique principalement par la hausse du SCCP, atteinte notamment grâce au renforcement de la prononciation et l'exposition à une variété de questions et de réponses pouvant être rencontrées lors des interactions en L2 dans le monde réel (donnant aux étudiants un sentiment de contrôle en vue de la potentielle réalisation de ce type d'interaction dans le monde réel). L'anxiété à utiliser la L2 a de son côté diminué, en partie pour les mêmes raisons, mais aussi surtout grâce au fait que les simulations RV360 ont fourni un cadre de pratique sécuritaire de la L2 menant à une dédramatisation de l'erreur. Toutefois, il est important de souligner que la baisse de l'anxiété est restée modeste chez cinq étudiants, qui se disent encore souvent nerveux à l'idée d'initier la conversation en français (venant avec son lot d'incertitudes liées à l'anticipation de possibles ruptures de communication ou du *Montreal switch*, encore redoutés).

En somme, il conviendra de réfléchir dans le prochain chapitre aux implications pédagogiques de ces résultats, si l'on souhaite intégrer des simulations RV360 dans le but de préparer à la communication en L2 dans le monde réel et augmenter le DDC en L2 des apprenants à l'extérieur de la salle de classe.

#### **4.4.2 Principaux résultats de recherche**

À la lumière de l'analyse et de l'interprétation des données, ainsi qu'à leur triangulation, nous rapportons ici quatre résultats de recherche principaux, déjà mentionnés à travers le chapitre 4 :

- **Résultat principal 1** : les apprenants internationaux de FLS à Montréal sont confrontés à de nombreux défis lorsqu'ils tentent de communiquer en FLS à l'extérieur de la salle de classe : ces défis se cristallisent autour d'une faible confiance en ses compétences communicatives associée au manque de vocabulaire et à la mauvaise perception de sa prononciation, combinée à l'anxiété liée à l'anticipation de possibles ruptures de communication lors des tentatives d'interaction avec des locuteurs francophones.

- **Résultat principal 2** : les tâches de simulations en RV360 sont perçues de manière globale par les apprenants comme une préparation authentique à la communication dans le monde réel, même si leur complexification et le fait d'ajouter plus de flexibilité contribueraient, d'après les participants, à les rendre encore plus proches des conditions d'interaction rencontrées dans le monde réel.

- **Résultat principal 3** : la simulation quasi authentique via la RV360 est susceptible de contribuer, à des degrés variables, à l'amélioration du DDC en L2 chez la majorité des apprenants interrogés; ceci grâce à un renforcement de la confiance en soi s'appuyant sur le développement de SCCP ainsi que, dans une moindre mesure, sur la baisse de l'anxiété langagière.

- **Résultat principal 4** : les suggestions d'amélioration des simulations formulées par les participants visent à rendre les tâches de simulation RV360 encore plus authentiques en vue de la préparation à la communication dans le monde réel, tout en accentuant le rôle joué par la rétroaction automatique assistée par ordinateur afin d'augmenter le SCCP et réduire l'anxiété à initier la conversation en L2, afin d'augmenter *in fine* le DDC en L2.

Nous discuterons dans le prochain chapitre des implications de ces résultats, en les mettant tout d'abord en relation avec les questions spécifiques de recherche, puis avec les éléments théoriques mentionnés aux chapitres 1 et 2. Il s'agira ensuite de dégager des applications pratiques à la suite de cette recherche et de proposer des pistes pour de futures recherches dans le domaine. Finalement, il sera question des forces et des faiblesses de cette recherche.

## CHAPITRE 5 : DISCUSSION

L'objectif général de cette étude était de déterminer de quelle manière la simulation quasi authentique via la RV360 est susceptible de contribuer au DDC des apprenants de L2 à l'extérieur de la salle de classe. Pour tenter de répondre à cette question, nous avons créé puis implémenté des tâches de simulation d'interactions quotidiennes en contexte montréalais via la plateforme virtuelle ImmerseMe.

Le DDC étant un concept complexe et relativement difficile à appréhender du fait de ses nombreux antécédents (MacIntyre et al., 1998), nous avons eu recours à une méthodologie mixte pour tenter de répondre à notre question générale de recherche. L'analyse des questionnaires quantitatifs d'auto évaluation des apprenants (quant à leur DDC, SCCP et anxiété langagière), des JB ainsi que des transcriptions des entrevues de groupe, présentée dans le chapitre précédent, a permis de conclure que les tâches de simulation via la RV360 avaient globalement contribué positivement au DDC des participants à l'extérieur de la salle de classe, malgré des disparités importantes au sein de l'échantillon.

Ce chapitre se divisera en trois parties dans lesquelles nous mettrons en parallèle les résultats présentés au chapitre 4 avec les références à la littérature scientifique recensées dans la problématique et le cadre théorique (chapitres 1 et 2). Dans la première partie, nous discuterons de la pertinence du recours à la RV360 en tant qu'outil d'apprentissage et de préparation pour la communication authentique en L2 en contexte montréalais, en relation avec nos questions spécifiques de recherche 1 et 2. Dans la deuxième partie, il s'agira de discuter de la contribution des tâches RV360 au DDC en L2 (en relation avec notre question spécifique de recherche 3). Enfin, dans la troisième partie, nous ouvrirons la discussion sur les implications didactiques et pédagogiques de la présente recherche concernant le développement du DDC en lien avec la mise en place de tâches de simulation RV360 en classe de L2.

Nous effectuerons également une synthèse de nos discussions à la fin de ce chapitre. Précisons que les retombées et les limites de cette étude, ainsi que la définition d'axes de futures recherches seront quant à elles évoquées dans la conclusion.



## **5.1 Pertinence du recours à la RV360 en tant qu'outil d'apprentissage et de préparation pour la communication authentique en L2 en contexte montréalais**

Dans cette partie, nous discuterons de la perception des apprenants de L2 quant à l'utilisation de tâches de simulation RV360 en classe pour les aider à se préparer à la communication dans le monde réel. Nous commencerons par revenir sur les défis à la communication en L2 à Montréal (tels que relevés par les participants) en mettant ces propos en relation avec la littérature du chapitre 1 et 2. Ceci nous amènera ensuite à discuter du caractère approprié des tâches (*task appropriateness*) de RV360 en nous basant sur le cadre de Chapelle (2001).

### **5.1.1 Défis des étudiants internationaux à Montréal : des données empiriques confirmant les difficultés anticipées**

Nous l'avons vu dans chapitre 4, les commentaires d'étudiants ont abondé lorsqu'il a été question d'aborder les défis à la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe. Les principaux défis relevés vont dans le sens de recherches précédemment menées à Montréal, notamment celle de Godfrey-Smith (2017), ayant montré que le *Montreal switch*<sup>90</sup> était associé à une augmentation de l'anxiété langagière et à une diminution du SCCP chez les apprenants de FLS. Les commentaires du type « [the *Montreal switch*] makes me assume my French is terrible » vont en effet dans le sens des résultats de l'auteure quant au fait que les expériences d'interaction passées et les interactions sociales en L2 en général façonnent le désir d'utiliser (et l'utilisation) de la langue dans le monde réel. Notons toutefois que certains étudiants se disent peu affectés par le *Montreal switch* et ne s'en formalisent pas (notamment parce qu'ils l'interprètent comme une volonté de faciliter et/ou d'accélérer la conversation, de la part de l'interlocuteur). Ces deux types de réactions peuvent selon nous être mis en parallèle avec les propos de Subtirelu (2014) sur la variation des perceptions des apprenants de L2 face à un interlocuteur qui décide de répondre en utilisant la langue qu'il suppose la mieux maîtrisée par l'apprenant (p. ex.

---

<sup>90</sup> En rappel, Godfrey-Smith (2015, 2017) utilise le terme « Montreal switch » pour faire référence à une situation dans laquelle un Montréalais francophone répond en anglais à un locuteur plutôt anglophone (ou allophone) qui s'est pourtant adressé à lui en français.

l'anglais). Selon l'auteur, les apprenants tenant d'une idéologie du déficit (*deficit ideology*) interprètent l'adaptation du discours (ici, le *Montreal switch*) comme une confirmation de leur faible compétence communicative en L2, alors que les apprenants abordant ce phénomène avec une idéologie de la lingua franca (*lingua franca ideology*) le voient comme une réalisation des obligations communicatives par l'interlocuteur (volonté d'éviter les ruptures de communication). Quoiqu'il en soit, étant donné que le peu d'études s'étant intéressées spécifiquement au *Montreal switch* en lien avec l'apprentissage du FLS à Montréal (Godfrey-Smith, 2015; McNaughton, 2014; Pletch Kanashiro, 2011) a démontré que celui-ci diminuait la motivation des apprenants de FLS, il nous paraît important d'intégrer en classe des stratégies de sensibilisation et d'adaptation au *Montreal switch* (comme le suggère Pletch Kanashiro (2011), même si aucune recherche subséquente n'a encore cherché à le faire) afin de favoriser le DDC.

Par ailleurs, et sans trop de surprise, les commentaires de plusieurs (n=7) participants font directement ou indirectement écho au fait qu'il est possible de vivre uniquement en anglais dans les quartiers centraux de Montréal, comme le suggèrent les données de Statistiques Canada (2011, 2016) mentionnées dans la problématique. Les incitatifs à pratiquer la L2 au centre-ville de Montréal pour des étudiants débutants de FLS restent ainsi faibles.

Finalement, la difficulté à comprendre le français québécois, mentionnée par certains participants à la recherche (n=4), confirme également les résultats d'études antérieures, comme celle de Boucher (2012), qui avait constaté une moins bonne compréhension orale du français familier québécois (chez les étudiants allophones), en comparaison à un registre de langue plus neutre. Si les participants ont en effet mentionné que le français québécois oral rencontré dans la ville de Montréal pouvait en effet expliquer leur faible DDC en français à l'extérieur de la salle de classe, il nous paraît pour le moins intéressant de souligner que l'accent des acteurs (tous québécois) dans les simulations RV360 n'a fait l'objet d'aucun commentaire négatif dans les JB ou lors des entrevues de groupe. Bien qu'il n'ait pas été spécifiquement mentionné au début de la recherche que les acteurs dans les vidéos étaient québécois, le fait que les participants ont été informés que les vidéos avaient été enregistrées à Montréal laisse peu de doute quant au fait qu'ils savaient que le français parlé dans les simulations était du français québécois. Étant donné que le DDC des

participants a globalement augmenté à la suite de l'étude, on peut donc légitimement se demander si les perceptions négatives et les croyances qu'ils entretiennent quant au français québécois ne seraient pas en fin de compte relativement faciles à renverser. À cet égard, si l'on cherche à augmenter le DDC des apprenants de FLS à l'extérieur de la salle de classe, il nous paraîtrait judicieux de les sensibiliser aux particularités du français québécois de manière générale, tout en leur enseignant des stratégies de développement de la compréhension du français québécois à l'oral, comme le recommandent Calinon (2009) et Veilleux (2012). Ceci nous paraît d'autant plus pertinent que l'on sait que les apprenants de FLS à Montréal ont, à travers les niveaux linguistiques, une attitude positive quant à l'enseignement de la variété de français local québécois, notamment à l'oral (Damay, 2018). Nous reviendrons sur ces deux points dans la sous-partie 5.3 sur les implications didactiques de cette recherche.

Face à ces défis reconnus, une des questions visées par cette étude est de déterminer si les tâches RV360 ont été jugées pertinentes face à ces défis à la communication dans le monde réel, d'après les étudiants internationaux de FLS à Montréal. Pour répondre à cette question, nous mettrons en rapport, dans la prochaine partie, les commentaires des étudiants avec la littérature de l'ALAO sur la pertinence des tâches médiées par la technologie.

### **5.1.2 Mise en parallèle des perceptions des étudiants avec le cadre d'évaluation de Chapelle (2001) sur le caractère approprié de la tâche**

Nous verrons dans cette sous-partie à quel degré les tâches de simulations RV360 semblent appropriées dans le contexte d'apprentissage de notre étude. Nous offrirons tout d'abord une vision globale, avant d'évaluer plus en détail les simulations RV360 selon chacun des six critères du caractère approprié des tâches (Chapelle, 2001).

#### **5.1.2.1 Aperçu général concernant le caractère approprié des tâches RV360**

En nous basant sur les commentaires des étudiants, nous chercherons ici à déterminer où se situent les principaux avantages de la RV360 en tant qu'outil d'apprentissage préparant à la communication dans le monde réel. Bien que cette étude n'ait pas une visée évaluative

et que l'acquisition de la L2 n'ait pas fait l'objet de l'étude, le cadre d'évaluation de Chapelle (2001) portant sur le caractère approprié de la tâche (*task appropriateness*) nous paraît intéressant afin de dégager les principaux avantages du recours à la RV360 pour augmenter le DDC et favoriser l'apprentissage de la L2 en général. En rappel, dans ce cadre, l'évaluation du caractère approprié de la tâche se base sur cinq sous-aspects : l'authenticité de la tâche (*task authenticity*), le caractère adapté à l'apprenant (*learner fit*), le potentiel d'apprentissage de la langue (*language learning potential*), l'emphase sur le sens (*meaning focus*), l'impact positif sur l'apprenant (*positive impact*) et l'aspect pratique (*practicality*).

Le Tableau 5.1 (voir ci-après), qui s'appuie sur la synthèse des commentaires des participants effectuée dans le chapitre précédent et sa mise en parallèle avec les critères d'évaluation de Chapelle (2001), nous permet de déterminer que les tâches RV360 sont particulièrement pertinentes pour les sous-aspects suivants : l'authenticité de la tâche, son caractère adapté à l'apprenant ainsi que son impact positif. Elles semblent au contraire avoir moins d'impact positif pour les sous-aspects du potentiel d'apprentissage de la langue et de l'accent mis sur le sens.

**Tableau 5.1: Les principales forces et faiblesses des tâches de simulations RV360 pour l'apprentissage de la L2 en relation avec le cadre d'évaluation de Chapelle (2001), basées sur les commentaires des participants.**

Caractère approprié de la tâche ( <i>task appropriateness</i> )	Points ressortant comme positifs	Points ressortant comme négatifs
Authenticité de la tâche ( <i>task authenticity</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aspect immersif, sentiment de présence</li> <li>- sentiment de familiarité avec certains lieux de tournage des tâches</li> <li>- aspect situé des simulations (ville des apprenants)</li> <li>- scénarios proches de la réalité pouvant être vécue en contexte montréalais</li> <li>- intégration partielle du <i>Montreal switch</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rigidité dans les interactions guidées proposées</li> <li>- facilité de réalisation des tâches comparée à des interactions similaires dans le monde réel</li> </ul>
Caractère adapté à l'apprenant ( <i>learner fit</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- niveau de difficulté adapté aux capacités linguistiques des apprenants</li> <li>- différents modes permettant de cacher ou non certains indices lors de la réalisation de la tâche (adaptation au style d'apprentissage)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- niveau de difficulté parfois jugé trop faible (du point de vue des consignes et non du point de vue linguistique)</li> </ul>
Potentiel d'apprentissage de la langue ( <i>language learning potential</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exposition à des phrases authentiques et grammaticalement correctes (intrans linguistique)</li> <li>- rétroaction automatique sur la prononciation via le logiciel de reconnaissance vocale</li> <li>- possibilité de réitération de la tâche en dehors de la salle de classe, pour plus de pratique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- impossibilité technique à préparer à l'ensemble des phrases pouvant être dites ou entendues dans le monde réel</li> </ul>
Accent sur le sens ( <i>meaning focus</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- logiciel de reconnaissance vocale mettant l'accent sur l'intelligibilité et le sens global de la réponse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix de réponses restreint limitant les nuances de sens</li> <li>- scénarios encadrés laissant peu de place à la spontanéité et à la négociation de sens</li> </ul>
Impact positif ( <i>positive impact</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- facilitation du pont entre la salle de classe et le monde réel</li> <li>- contribution globalement positive au-delà de l'aspect linguistique (p. ex. développement du DDC).</li> </ul>	s.o.
Aspect pratique ( <i>practicality</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- facilité relative à mettre en place la tâche (laboratoire de langue en classe et pratique en ligne possible à l'extérieur de la salle de classe).</li> <li>- facilité d'utilisation de la plateforme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contraintes logistiques en lien avec le logiciel de reconnaissance vocale (perturbations possibles liées au bruit ambiant)</li> </ul>

### 5.1.2.2 Points forts des simulations RV360 en lien avec le cadre de Chapelle

Nous aborderons ici les principaux avantages des tâches RV360 proposées lors de cette étude, en lien avec le cadre de Chapelle (2001).

#### *Authenticité de la tâche*

Même si la définition de l'authenticité du matériel didactique divise encore (Al Azri et Al-Rashdi, 2014), une des principales forces des tâches de simulations RV360 pour préparer à la communication dans le monde réel (et pour l'apprentissage situé en général) réside dans l'authenticité de ce type de tâches. Les vidéos 360 (plutôt que des images 3D, ou encore un simple enregistrement audio) utilisées ont conduit les apprenants à avoir un fort sentiment de présence, élément caractéristique des environnements et mondes virtuels (Sadler, 2017). De plus, le fait que certains participants (n=5) aient expliqué avoir visité des lieux présentés dans les simulations a contribué au réalisme des tâches et a amené quelques-uns (n=3) à mentionner spontanément leur réalisme, faisant ainsi écho au concept de *believability*, ou vraisemblance (Cole, 2017). En somme, l'idée de pouvoir en quelque sorte se « téléporter » (Donaldson et Kotter, 1999) dans le monde réel via les simulations a visiblement été appréciée. Ceci est en ligne avec les récentes études ayant démontré que l'aspect immersif et réaliste de la RV360 augmente l'engagement des apprenants de L2 (Berti, 2019; Kaplan-Rakowski et Wojdyski, 2018). Malgré les points d'amélioration déjà mentionnés dans le chapitre 4, les tâches RV360 se démarquent donc par leur forte proximité avec les expériences vécues ou pouvant être vécues par les étudiants à l'extérieur de la salle de classe à Montréal.

Dans la même veine, s'il l'on se base sur la définition de l'authenticité du matériel didactique requérant une exposition à la langue réelle parlée dans la communauté linguistique dans le but d'y remplir des interactions sociales (Kilickaya, 2004; Little et al., 1989), il apparaît que les tâches RV360 peuvent être considérées comme hautement authentiques et que c'est là aussi une contribution à leur caractère adapté à l'apprenant, comme l'ont souligné des participants en évoquant la possibilité de transposer les

expériences virtuelles dans leur vie quotidienne. Ceci fait écho à la définition de Guariento et Morley (2001), qui juge authentique une tâche qui (entre autres) vise des cibles dans le monde réel.

L'authenticité est toutefois moins présente si on se base sur les définitions de Martinez (2002), Carter et Nunan (2001) ou encore Wong et al. (1995), qui voient avant tout l'authenticité comme un matériel non seulement préparé par des locuteurs natifs (comme c'est le cas ici), mais qui n'est de plus pas destiné à être utilisé à des fins pédagogiques. Par ailleurs, nous avons vu qu'il n'y avait que peu de liberté dans les interactions virtuelles offertes par les tâches RV360. Même si le réalisme des dialogues proposés a été validé avec les acteurs des simulations eux-mêmes (qui ont enregistré les simulations sur leur lieu de travail en jouant en quelque sorte leur propre rôle), on comprend bien que ce manque de liberté limite inévitablement le degré d'exposition à la langue telle que parlée dans la communauté (Kilickaya, 2004), mentionné plus tôt comme un point important pour évaluer l'authenticité du matériel didactique.

### *Impact positif*

L'autre force des simulations RV360 en lien avec le cadre de Chapelle (2001) réside dans l'impact positif que celles-ci ont eu sur plusieurs des apprenants. En rappel, Chapelle (2001) définit l'impact positif comme les bienfaits de la tâche sur le développement de l'apprentissage du point de vue non-linguistique, en ce qui concerne notamment le développement de stratégies d'apprentissage ou la recherche de communication en L2. Ce dernier objectif a été particulièrement bien atteint à travers les tâches, qui ont globalement permis une augmentation du DDC et du SCCP en L2 et, dans une moindre mesure, une diminution de l'anxiété. Comme anticipé avant d'effectuer la recherche, les simulations ont été perçues comme des environnements de pratique sécuritaire de la L2, rejoignant les résultats de Freiermuth et Jarrell (2006) et de E. Lloyd (2012) montrant une augmentation du DDC (via une baisse de l'anxiété et une augmentation du SCCP) lors d'échanges virtuels synchrones (respectivement lors d'interaction à l'écrit et à l'oral). Comme dans ces

recherches, on retrouve dans la présente étude de nombreux commentaires quant à l'aspect agréable et peu stressant des tâches virtuelles.

Les commentaires des participants quant à la relative aisance à réaliser les tâches de simulation dans l'environnement virtuel rejoignent d'ailleurs les pistes de compréhension avancées à ce sujet par Reinders et Wattana (2014), qui avaient constaté que l'aspect virtuel était moins intimidant pour les étudiants qu'une interaction en personne (dans notre cas, la simulation virtuelle est moins anxiogène qu'un jeu de rôle en face à face), notamment pour les étudiants de nature introvertie, pour qui l'anonymat procure un sentiment de sécurité. De plus, comme dans l'étude Reinders et Wattana (2014), l'accomplissement réussi des tâches virtuelles a permis de développer un certain « degré de projection » vers l'interaction du monde réel.

En revanche, et comme signalé par la recherche en ALAO (Hardison, 2004), les différences individuelles en ce qui concerne le rapport à la technologie ont pu jouer un rôle dans le degré d'impact positif variable constaté. Il est en effet apparu que l'excitation et la motivation à pratiquer les tâches médiées par la technologie varient d'un apprenant à l'autre selon son rapport à la technologie. Ainsi, une étudiante ayant soulevé la question du bien-fondé des interactions virtuelles (et non humaines) dans le domaine de l'enseignement des langues a notamment déclaré que les tâches n'avaient pas affecté son DDC. À cet égard, nous verrons dans la partie sur les implications pédagogiques et didactiques (5.3) que l'intégration des interactions humaines dans le but de préparer à la communication dans le monde réel (et ainsi renforcer l'impact positif des tâches RV360) nous semble un élément important à prendre en compte.

### **5.1.2.3 Axes d'amélioration des simulations RV360 en lien avec le cadre de Chapelle**

Après avoir abordé les principaux avantages des tâches RV360 proposées lors de cette étude, nous verrons ici quels sont en revanche les axes à privilégier pour leur amélioration, toujours en lien avec le cadre de Chapelle (2001).



### *Aspect pratique*

Les commentaires des participants en lien avec l'aspect pratique des tâches rendent son évaluation mitigée, comme l'indique le Tableau 5.1, présenté précédemment. D'un côté, les commentaires ont régulièrement évoqué la facilité à utiliser la plateforme (*user-friendliness*) et à se familiariser rapidement avec ses fonctionnalités. Notons par ailleurs que le biais de l'aspect nouveauté (Philips et Plesner, 2014) des tâches virtuelles n'a quasiment pas été mentionné par les participants pour justifier l'impact positif que les tâches avaient eu sur les éléments non linguistiques de l'apprentissage (p. ex. l'affect), ce qui semble confirmer que c'est avant tout l'authenticité des tâches qui les a conduites à être plébiscitées.

Cependant, certaines limites technologiques anticipées dans le chapitre méthodologie ont parfois entravé l'expérience d'interaction virtuelle des apprenants lors de l'utilisation de la plateforme ImmerseMe. Même si le biais lié au risque de latence dû à une mauvaise connexion (Ho et al., 2009) avait été anticipé, il nous a en revanche été impossible d'avoir une emprise sur le logiciel de reconnaissance vocale (utilisant Google API), dont l'incapacité à reconnaître et accepter certaines réponses orales pourtant appropriées a conduit certains participants (n=4) à nous faire part de la frustration qu'ils ont ressentie.

### *Potentiel d'apprentissage de la langue*

En dépit des atouts et de la pertinence des tâches de simulation RV360, la force et l'intérêt de ces tâches paraissent moins évidents en termes de potentiel d'apprentissage de la langue. En effet, l'apprentissage (qui touche ici principalement le vocabulaire et la prononciation via la répétition de répliques intégrées à un scénario interactionnel) se fait ici via la rétroaction automatique immédiate, mais limitée, du logiciel de reconnaissance vocale. Certains participants (n=2) estiment que le logiciel de reconnaissance vocale n'est parfois pas assez « sévère » sur le degré de précision requis pour qu'une réponse orale soit considérée comme correcte, ce qui laisse à penser que la rétroaction automatique fournie (bien qu'elle ne fasse pas l'objet de la présente étude) n'est pas optimale.

De plus, la plateforme ImmerseMe ne permet actuellement pas de fournir une rétroaction individuelle visuelle ou chiffrée quant à la maîtrise et l'utilisation contextualisée du vocabulaire ou aux difficultés particulières de prononciation, bien que de tels outils existent (p. ex. la plateforme iSpraak pour la prononciation).

En somme, même si le logiciel de reconnaissance vocale intégré aux simulations fournit une première ligne de rétroaction à l'apprenant, nous estimons, au vu des commentaires reçus, que cette rétroaction gagnerait à être précisée et complexifiée, afin que les tâches RV360 ne servent pas seulement l'aspect non linguistique de l'apprentissage (p. ex. DDC). Toutefois, comme l'acquisition de la L2 ne faisait pas l'objet de la présente étude, il est difficile de se prononcer de manière définitive sur les bienfaits des simulations quant au développement des compétences linguistiques, même si des études ont déjà démontré les avantages de la communication dans les environnements virtuels sur le plan linguistique (Canto, Jauregi et Van den Bergh, 2013; Johnson et Valente, 2008).

Quoi qu'il en soit, il nous paraît intéressant de noter que ce type d'apprentissage par exposition à du matériel didactique sous forme de dialogues à pratiquer n'est pas sans rappeler la méthode audiovisuelle et structuro-globale (Guberina, 1964) et qu'elle permet d'enseigner la grammaire et le vocabulaire de manière implicite (Besse, 1980). Toutefois, étant donné que cette méthode d'enseignement des langues a depuis longtemps été critiquée, il nous semble important de préciser que les tâches de simulation RV360 ne sauraient être tout simplement assimilées à des activités relevant de la méthode audiovisuelle, car les apprenants produisent dans notre cas un extrant linguistique en même temps qu'ils sont exposés à de l'intrant audiovisuel. Or, ceci n'est pas le cas avec la méthode audiovisuelle, dans laquelle le matériel audiovisuel sert de modèle avant une reproduction à l'oral (Landriault, 1982). Dans la même veine, bien que le logiciel de reconnaissance vocale utilisé dans nos tâches RV360 semble rappeler le rôle du professeur de la méthode audio-orale des années 40 (qui demandait à ses apprenants de répéter de manière exacte des phrases à mémoriser), nous aimerions là aussi préciser qu'une des différences des tâches RV360 est qu'elles offrent la possibilité d'avoir recours à la L1 (sous-titres intégrés à ImmerseMe) afin d'éliciter le sens. De plus, elles permettent de

mettre en application la grammaire et le vocabulaire qui avaient été explicitement enseignés durant le reste de l'année dans le cours FRSL207 (cours où a eu lieu notre recherche), ce qui n'est pas le cas avec la méthode audio-orale, dans laquelle il n'existait pas d'enseignement explicite de la grammaire.

Tout ceci nous amène à suggérer que les tâches RV360 ne doivent pas être utilisées de manière décontextualisée et qu'elles fassent partie d'une séquence didactique plus large avec des tâches plus spontanées et ouvertes (nous y reviendrons dans la partie 5.3 sur les retombées didactiques de cette étude).

### *Accent sur le sens*

Comme il existe peu de liberté dans le choix de réponses et la structure de l'interaction lors des tâches RV360 (format question-réponse), les utilisateurs sont moins encouragés à prendre des risques que dans d'autres environnements virtuels comme les mondes virtuels, à visée plus sociale (Rankin et al., 2006). Ceci semble constituer une faiblesse des simulations RV360 proposées, si on les compare à d'autres modes de communication en ligne dans lesquels les utilisateurs communiquent de manière synchrone avec d'autres utilisateurs (humains) via le chat ou la visioconférence (Dodge, 1995). Rappelons toutefois, pour atténuer cette limitation, que l'étude d'Elia (2006) associe la visioconférence (SCMC) à une source d'anxiété chez les étudiants débutants. On peut ainsi aisément supposer que si les simulations RV360 créées dans cette étude pour un public débutant avaient pris la forme d'interactions synchrones avec des locuteurs natifs, les résultats rapportés auraient probablement été différents, malgré le fait que les interactions auraient été moins encadrées et plus flexibles, comme semblent le désirer certains participants (n=5) à notre étude (nous tenterons de proposer dans la partie 5.3 un compromis à ce dilemme).

### **5.1.3 Synthèse des résultats et de la discussion en lien avec les questions spécifiques de recherche 1 et 2**

Nous effectuerons ici une synthèse de la discussion effectuée dans la partie 5.1, en la mettant en relation avec nos questions de recherche spécifiques 1 et 2 qui, en rappel, étaient les suivantes :

**Question spécifique 1 :** Quels sont les défis à la communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe rapportés par les apprenants de FLS à Montréal?

**Question spécifique 2 :** Dans quelle mesure les tâches communicatives utilisant la RV360 sont-elles considérées par les apprenants de FLS comme une préparation appropriée à l'utilisation authentique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe à Montréal?

La discussion menée a tout d'abord permis de mettre en lumière le fait que les participants à notre étude avaient globalement des perceptions et des réactions similaires à celles des participants d'autres études en ce qui a trait au contexte sociolinguistique montréalais. Ainsi, les apprenants de L2 interrogés ont identifié le *Montreal switch* et la difficulté à comprendre le français oral québécois (qui n'est pas sans s'accompagner de préjugés négatifs) comme les deux principaux défis à la pratique du FLS à Montréal. Par ailleurs, ces résultats gagneraient selon nous à être pris en considération dans d'autres contextes sociolinguistiques bilingues d'apprentissage (nous y reviendrons dans la conclusion).

En nous basant sur la synthèse et l'analyse des commentaires des apprenants (présentées dans le chapitre 4) quant à la pertinence des tâches de simulation RV360 pour répondre à ces défis, nous avons effectué dans le chapitre 5 une évaluation du caractère approprié des tâches proposées, grâce au cadre d'évaluation de Chapelle (2001). Il en est ressorti que ces tâches présentent un intérêt du point de vue de leur authenticité, qui leur confère notamment un impact positif sur les éléments non linguistiques de l'apprentissage (p. ex. le DDC en L2) en s'adaptant à la réalité des expériences pouvant être vécues localement par les apprenants de L2 en dehors de la classe. Toutefois, en raison des limitations techniques (aspect pratique de la tâche) et scénaristiques des tâches, ainsi que de leur nombre limité, celles-ci ne permettent pas dans leur forme actuelle de fournir un important potentiel d'apprentissage, même si la rétroaction automatique qu'elles fournissent (principalement sur la prononciation) n'est pas négligeable. De plus, pour ces mêmes raisons, elles laissent actuellement peu de place à la négociation de sens, ce qui était d'ailleurs une critique faite à l'époque aux méthodes d'enseignement audio-orales et audiovisuelles, même si nous avons vu que les simulations RV360 s'en démarquent en laissant l'apprenant « interagir »

directement avec le matériel (ici, l'acteur dans la vidéo) et non à la suite de l'exposition à des dialogues simulés.

En somme, les tâches RV360 nous apparaissent comme pertinentes dans le contexte d'apprentissage d'une L2 dans des milieux marqués par le bilinguisme, en préparant de manière quasi authentique les apprenants à la communication en L2. Cependant, le besoin d'une rétroaction de la part de l'enseignant ou d'un locuteur francophone, qui se fait sentir dans les commentaires des participants, devrait être pris en compte pour la mise en place et le suivi de simulations RV360 dans le futur. Ainsi, il apparaît important au niveau débutant de renforcer le SCCP (mais aussi le sentiment de préparation et le sentiment d'efficacité, qui méritent plus selon nous d'attention dans un modèle de DDC) si l'on souhaite encourager les apprenants de L2 de niveau débutant à mettre en pratique leur apprentissage virtuel dans le monde réel, et ainsi créer un pont entre ces deux contextes d'apprentissage.

## **5.2 Contribution partielle, mais réelle des tâches de simulations au DDC et à ses antécédents**

Maintenant que nous avons établi le caractère globalement approprié des tâches de simulations RV360 en apprentissage et enseignement des L2, nous discuterons dans cette partie de la contribution positive de ces tâches au DDC en L2, rapporté dans le chapitre 4. La mise en parallèle des résultats avec la littérature sur le DDC sera l'occasion de commenter les forces et les faiblesses de cet outil d'apprentissage en relation avec le développement du DDC, et servira de base (tout comme la partie précédente) à la discussion des implications didactiques et pédagogiques qui sera opérée dans la prochaine partie.

### **5.2.1 Bilan globalement positif, mais nuancé**

Il nous paraît important de commencer cette sous-partie en signalant que la lecture des commentaires des étudiants à la suite de la réalisation des tâches RV360 confirme les précédentes recherches qui font du SCCP et de l'anxiété langagière les deux antécédents

antagonistes du DDC en L2 (MacIntyre et Doucette, 2010; Yashima et al., 2004), mais aussi le lien plus fort du DDC avec le SCCP plutôt qu'avec l'anxiété (M. Liu et Jackson, 2008). Nous discuterons plus en détail dans les prochaines sous-parties de la contribution des tâches RV360 au DDC et à ses antécédents.

### **5.2.1.1 Tâches de simulation: une pratique renforçant le SCCP**

La contribution des tâches de simulation RV360 au DDC en L2 s'est principalement faite à travers le renforcement du SCCP. Les commentaires analysés dans le chapitre 4 montrent que les apprenants ont apprécié la préparation à la communication dans le monde réel, qui offre une sorte de répétition générale (et en théorie illimitée) dans un environnement virtuel sécuritaire. Comme l'indique le Tableau 5.2<sup>91</sup> (voir ci-après), nombre de commentaires insistent sur le fait que les simulations permettent surtout de développer un sentiment de contrôle et de préparation<sup>92</sup> quant à la situation de communication visée, en exposant par exemple les apprenants à la plupart des questions intermédiaires ou périphériques pouvant leur être posées dans le monde réel lorsqu'ils essaient d'interagir en français. La pratique de la compréhension orale et l'exposition à de nouveaux mots de vocabulaire, ainsi que la rétroaction automatique sur la prononciation sont par ailleurs autant d'éléments qui ont contribué à renforcer le SCCP des participants qui, dans les JB, ont presque systématiquement associé le manque de vocabulaire et la perception négative de leur propre prononciation à une limitation de leur DDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe. En somme, les simulations RV360 permettent aux apprenants débutants de mieux savoir à quoi s'attendre lors d'une interaction dans le monde réel. Ces liens bâtis entre la salle de classe et le monde réel leur sont apparus rassurants.

---

<sup>91</sup> Basé sur l'analyse initiale des données dans *QDA Miner*, portant sur la fréquence des occurrences de certains termes.

<sup>92</sup> Ceci semble particulièrement le cas pour les apprenants classés précédemment dans le profil 1 (n=3), 2 (n=2) et 3 (n=1). Encore une fois, on constate que les étudiants du profil 4 sont peu impactés par les simulations RV360 en termes de SCCP (nous y reviendrons lorsque nous évoquerons les implications didactiques et pédagogiques de l'étude).

**Tableau 5.2: Occurrence des termes liés au sentiment de préparation en lien avec la pratique des simulations RV360 dans les commentaires d'étudiants.**

Terme repéré	Participant	Réponse contenant le terme	Rappel de la question posée
« prepare » / « préparé »	Nadia	Yes, I felt more <b>confident</b> . It didn't feel as scary as I thought it would be. It's one thing to <b>prepare</b> your answers to potential questions you think they'll ask and another to be in the actual situation itself. This <b>helped me overcome a barrier</b> . (JB2Q1)	How did you feel about the VR simulation task performed in class on March 13th [paying in French at the grocery store]? For example, did you feel more confident listening and speaking this time? Explain why.
	Nadia	I think they are <b>exactly like real life</b> situations that I have been in. Now, I am just <b>more prepared</b> for them. [...] (JB3Q5)	Overall, how close to the real world do you think the three VR simulation tasks completed this semester were? What made it so? Can you think of any change to be made to these tasks to make them feel more authentic, and closer to French learners' needs?
	June	I don't know that the singular VR task greatly influenced my willingness to speak French out of the classroom, but I strongly believe that <b>repeated exposure</b> to similar tasks would make me <b>feel more prepared</b> for speaking French outside of the classroom. (JB1Q6)	To what extent did the completion of February 25th VR simulation task influence your willingness to speak French outside of the classroom? For example, how do you feel about ordering in French at a Montreal cafe?
	Mary	I think I would feel <b>confident</b> enough to try paying for my groceries at a Montreal store, especially because it is a relatively routine scenario, and I think I would be <b>prepared</b> and confident enough to communicate for the transaction. (JB2Q3)	Now that you have completed this task, how likely would you be to speak French the next time you pay for your groceries (or anything else) at a Montreal store? Explain why.
	Xiao	yes, because i <b>prepared</b> [with the simulation] before (JB2Q6)	Since the beginning of your participation in this research, would you say you have sought more opportunities to communicate in French outside of the classroom? Why or why not?
« expect »	Alexander	As <b>i knew what to expect</b> , it was <b>easier</b> to do the task. It was enjoyable to see the grocery store that i have been so many times (JB2Q1)	How did you feel about the VR simulation task performed in class on March 13th [paying in French at the grocery store]? For example, did you feel more confident listening and speaking this time? Explain why.
	Alexander	Yes! I regularly use french to talk to the clerk at the grocery store. I found they only ask if I want a bag or if I want a promotional card. I find it <b>easier</b> to speak french <b>when I know or can expect</b> what they will ask me. (JB2Q2)	If you compare to the last simulation completed on February 25th [ordering a hot drink in French in a Montreal cafe], would you say you performed better? Explain why.

Alexander	The most challenging part of the task was understanding the questions that the person asked - I find it is always <b>more difficult</b> to understand questions <b>when you don't expect it.</b> (JB3Q2)	What did you think was the most challenging part of completing this task? If you compare to the last simulation completed on March 13th [paying in French at the grocery store], would you say you performed better? Explain why.
Jabar	Yes I did. I really enjoyed it. Because <b>I knew what to expect</b> I felt <b>more confident</b> speaking in french. (JB2Q1)	As <b>i knew what to expect</b> , it was <b>easier</b> to do the task. It was enjoyable to see the grocery store that i have been so many times
Nadia	I found this task <b>easier</b> than the one before because <b>I knew what to expect</b> . I was also <b>not afraid</b> of making mistakes. I just wanted to learn. (JB3Q2)	What did you think was the most challenging part of completing this task? If you compare to the last simulation completed on March 13th [paying in French at the grocery store], would you say you performed better? Explain why.
Nadia	[...] The simulation does <b>help you know what to expect</b> , which is <b>reassuring</b> . It also provides several answers and potential questions, which gives variety and allows us to be familiar with more terms and phrases. [...] Going through these simulations can help <b>familiarize us with phrases</b> , so that when they are spoken at a faster speed, <b>we can understand them more quickly.</b> (JB2Q6)	To what extent did the completion of March 13th's VR simulation task influence your willingness to speak French outside of the classroom? For example, how do you feel about pay for your groceries (or anything else) at a Montreal store, following March 18th's task?
Nadia	Yes, it has. I don't mind making mistakes when I speak. [...] Also, the <b>simulations we do help</b> with that. <b>Knowing what to expect</b> to a degree, helps <b>boost my confidence.</b> (JB2Q5)	Since the beginning of your participation in this research, have you noticed any change in terms of what can deter you from initiating conversation in French outside of the classroom? For example, has your fear of speaking French outside of the classroom evolved in any way?



Ce sentiment de préparation (*preparedness*, en anglais) à la compréhension est d'ailleurs reconnu comme un élément déterminant du succès dans la communication (Ellis, 2004). Il est d'autant plus pertinent selon nous aux niveaux débutants, dans lesquels les apprenants ne sont pas toujours confiants quant à leurs compétences linguistiques. On peut ainsi penser au concept de susceptibilité face au rejet (*rejection sensitivity*, en anglais), défini par Lou et Noels (2017) comme la tendance à être anxieux du fait de l'anticipation d'un rejet de la part du locuteur natif en raison d'un manque de maîtrise linguistique de la L2 (dans leur recherche portant sur les perceptions de nouveaux arrivants au Canada, un public proche de celui de la présente recherche). En effet, plusieurs participants ont évoqué le fait qu'ils utilisent l'anglais en dehors de la salle de classe face à l'interlocuteur bilingue anglais-français, de crainte, pour certains, de lui faire perdre du temps, voire de provoquer une réaction négative de sa part. Le fait que les tâches de simulations préparent les apprenants à la communication en L2 et diminuent mécaniquement le risque de se retrouver dans des situations de gêne face à l'interlocuteur semble ainsi avoir contribué au renforcement du SCCP et à la diminution de leur anxiété.

Par ailleurs, si l'on revient aux cinq aspects jugés les plus pertinents par MacIntyre et (1998) pour l'évaluation de la compétence communicative<sup>93</sup> (couche V de la pyramide du DDC) en lien avec la confiance en soi, il apparaît que les simulations jouent plus particulièrement un rôle positif sur la compétence actionnelle, qui correspond à la maîtrise des formes linguistiques en lien avec l'intention de communication. De plus, les simulations renforcent en partie la compétence stratégique en donnant à l'apprenant l'occasion de mémoriser certaines phrases qui lui seront utiles dans une situation de communication authentique tout en lui permettant de contourner certaines de ses limitations linguistiques. Ces deux aspects rejoignent d'ailleurs le concept de sentiment de préparation évoqué précédemment, qui mériterait donc, selon nous, d'être plus clairement intégré au modèle du DDC et aux items de son échelle de mesure quantitative, notamment lorsqu'il s'agit d'apprenants débutants.

---

<sup>93</sup> En rappel, ces cinq aspects sont : la compétence linguistique (la connaissance des éléments liés à la communication comme la syntaxe ou la morphologie), la compétence discursive (la capacité à organiser et structurer ses idées logiquement), la compétence actionnelle (l'adéquation entre l'intention de communication et la forme linguistique utilisée pour s'exprimer), la compétence socioculturelle (le fait de savoir adapter sa communication au contexte social et culturel) et la compétence stratégique (la connaissance de stratégies de communication permettant de pallier d'éventuelles déficiences sur le plan linguistique).

Finalement, et pour poursuivre sur les aspects de la compétence communicative, nous souhaitons signaler que les simulations RV360, malgré leur impact globalement positif sur le SCCP, ne semblent pas avoir particulièrement amélioré la compétence socioculturelle (mis à part via l'exposition remarquée à certains mots de vocabulaire propres au lexique québécois) étant donné que plusieurs préjugés sur le français oral québécois transparaissent encore dans les entrevues de groupe en fin d'étude.

En somme, le développement du SCCP constitue, selon nous, une des forces des simulations RV360, sur laquelle insister lors du processus de création RV360. Le développement du vocabulaire gagnerait toutefois à être renforcé (pour consolider le SCCP), comme l'évaluation du caractère approprié de la tâche le laissait déjà supposer (nous y reviendrons dans les implications didactiques de cette recherche).

#### **5.2.1.2 Impact réel, mais limité des tâches de simulation sur l'anxiété langagière**

Bien qu'elles constituent, nous l'avons dit, un environnement de pratique sécuritaire de la L2, les tâches de simulations RV360 n'ont pas eu un impact aussi fort du point de vue de l'anxiété, en comparaison avec l'impact sur le SCCP. En effet, la faible anxiété rapportée lors de la réalisation des tâches ne semble pas s'appliquer de la même manière aux situations de communication rencontrées dans le monde réel, si l'on en juge par le fait que l'augmentation rapportée du DDC à la suite des simulations n'a pas toujours conduit à l'utilisation rapportée de la L2 en dehors de la salle de classe. Ainsi, bien qu'ils jugent les simulations efficaces pour surmonter certaines angoisses et insécurités liées à la communication en L2, certains apprenants demeurent trop anxieux une fois rendus dans le monde réel pour initier la communication en L2.

Cette anxiété situationnelle persistante rapportée vient notamment du fait de ne pas pouvoir se faire comprendre et obtenir facilement un service en raison de sa mauvaise prononciation perçue, ce qui laisse à penser que les simulations n'ont que partiellement réussi à renforcer le SCCP et à diminuer l'anxiété en lien avec la prononciation. Or, on le sait, les stigmas liés à l'accent jouent un rôle négatif dans le SCCP (Zarrinabadi et Khodarahmi, 2017). Cette constatation va dans le sens des résultats obtenus par Tavakoli et Zarrinabadi (2018) indiquant que seule la rétroaction corrective explicite (différée) est susceptible d'améliorer le DDC en L2 en augmentant la confiance

en soi en L2. Il s'agit donc là encore d'un élément à garder à l'esprit lorsque nous discuterons des implications pédagogiques.

Par ailleurs, comme S.-J. Kang (2005) l'explique, les variations temporelles du DDC et de ses antécédents s'expliquent par le rapport de moment à moment entre les sentiments d'excitation (ou motivation), de responsabilité (à transmettre un message à l'interlocuteur) et de sécurité (c'est-à-dire, l'absence d'anxiété). Il apparaît donc relativement difficile d'adapter les tâches de simulations afin d'influencer le sentiment situé de sécurité, qui peut varier d'une situation et d'un moment à l'autre. Encore une fois, le renforcement du rôle de préparation des tâches nous paraît la meilleure voie à emprunter pour renforcer la confiance en soi de l'apprenant et diminuer notamment son anxiété langagière.

Finalement, il est à noter qu'en opposition aux conclusions de Gregersen et MacIntyre (2013), qui estiment qu'il est plus facile de diminuer les forces inhibitrices (*restraining forces*) sous-jacentes au DDC que d'augmenter les forces motrices (*driving forces*), les résultats de notre étude indiquent que les tâches RV360 ont eu plus d'effet sur le renforcement de l'influence positive du SCCP que sur la diminution de l'influence négative de l'anxiété. Ceci semble toutefois en ligne avec les résultats des plus récentes études sur le DDC, qui placent le SCCP comme l'antécédent du DDC ayant l'ampleur d'effet la plus élevée, comparé notamment à l'anxiété langagière et à la motivation (Elahi, Khajavy, MacIntyre et Taherian, 2019). Étant donné que nous venons de voir que les simulations RV360 n'avaient que peu de potentiel pour atteindre et influencer l'anxiété situationnelle, il conviendra de réfléchir à des tâches complémentaires à intégrer aux séquences didactiques utilisant la RV360, afin de prendre le relais des simulations sur ce point.

### **5.2.1.3 Contribution variable des tâches de simulation au DDC**

Même si la taille de notre échantillon est insuffisante pour détecter des tendances dans les variations du DDC selon des différences individuelles (on se rappelle par exemple que d'après MacIntyre et al. (2001), le sexe et l'âge peuvent influencer le DDC en L2), force est de constater que tous les étudiants n'ont pas bénéficié de la même manière des tâches RV360 en matière de

DDC<sup>94</sup>. Nous constatons toutefois deux éléments récurrents quant à l'évolution du DDC à travers l'échantillon. Nous les présentons ci-après.

### *Désir de communiquer souvent passif*

Sans aller jusqu'à dire que la plupart des étudiants attendent systématiquement qu'on leur adresse la parole en français pour oser utiliser leur L2 dans le monde réel, l'analyse des résultats met en lumière que les participants, tous niveaux de DDC confondus, sont généralement moins prêts à initier la conversation en français qu'à répondre à un interlocuteur leur adressant initialement la parole en français. Cette attitude attentiste semble bel et bien s'apparenter à du DDC, tel que MacIntyre et al. (1998, p. 547) le définissent, à savoir: « une disposition à entrer dans un discours à un moment spécifique avec une ou des personnes spécifiques, en utilisant la L2 ». En revanche, ce jugement devient plus flou si l'on applique la définition de S.-J. Kang (2005), qui parle lui d'une « inclination individuelle de plein gré envers l'engagement dans un acte de communication dans une situation spécifique » (p. 291). Il devient en effet difficile de déterminer si le fait de choisir la L2 pour répondre à un interlocuteur francophone initiant la conversation en français relève d'un choix prémédité. MacIntyre et al. (2003) expliquent par exemple que diverses contraintes situées<sup>95</sup> peuvent donner à l'apprenant de L2 un sentiment d'obligation de devoir utiliser la L2 face à un interlocuteur natif de cette L2, même si cela n'était pas sa préférence initiale (et ce, bien qu'ils aient une autre langue en commun, comme l'anglais). Le choix de répondre en français pourrait aussi venir, dans le cas de notre étude, d'un désir situé d'aider un interlocuteur francophone peu ou pas à l'aise en anglais (quatre participants ont évoqué leurs rencontres relativement fréquentes avec des chauffeurs de taxi ou des touristes français ne parlant pas anglais à Montréal), comme le suggère la théorie de l'accommodation de la communication (Bourhis et Taylor, 1987) renvoyant au fait d'adapter son discours en fonction de son interlocuteur, dans le but de faciliter la compréhension mutuelle.

---

<sup>94</sup> Toutefois, nous avons pu constater dans le chapitre 4 (résultats) que les apprenants les plus anxieux au début de l'étude ont été ceux qui ont le moins (voire pas) profité des tâches RV360 du point de vue du DDC, ce qui va dans le sens de la discussion de la sous-partie précédente, où nous avons vu que ces tâches exerçaient une influence relativement limitée sur la diminution de l'anxiété. Ceci confirme aussi les résultats de l'étude de M. Liu et Jackson (2009) auprès d'étudiants chinois d'ALE, qui a démontré que les étudiants au faible DDC et parmi les plus anxieux sont ceux qui redoutent le plus l'évaluation négative et qui sont les moins confiants en eux pour utiliser la L2.

<sup>95</sup> Par exemple, le désir de plaire ou le besoin de reconnaissance sociale.

Notons que cette préférence pour la réponse en L2 plutôt que l'initiation de la conversation en L2 s'observe même chez les apprenants ayant rapporté un fort DDC et une utilisation régulière de la L2 à la fin de l'étude, à travers des commentaires du type : « I feel confident enough to reply in french when necessary » (Rodrigo, JB2Q6). Comme nous le suggérons au chapitre 4, la motivation intrinsèque plutôt qu'extrinsèque (Ryan et Deci, 2000) pourrait fournir des clés d'explication à ce DDC chez plusieurs apprenants, notamment ceux ayant dans notre étude pour projet de rester vivre au Québec après la fin de leurs études (par exemple, Nadia, la participante ayant rapporté le plus fort DDC de l'échantillon dans son posttest).

En somme, on pourrait qualifier de partiel le DDC en L2 de certains apprenants à la suite des simulations. À cet égard, nous suggérerions que dans le futur les simulations RV360 utilisées invitent l'étudiant à engager la conversation avec l'acteur virtuel plutôt qu'à commencer par répondre à une question de l'acteur à l'écran. Bien que ceci impliquerait une reconfiguration assez importante de la plateforme utilisée, ceci permettrait selon nous de répondre aux critiques formulées par des étudiants concernant le manque de flexibilité des scénarios, en y renversant le format question-réponse.

#### *Variation temporelle et contextuelle du DDC*

Tout comme pour l'anxiété, l'aspect situé du DDC reste difficile à influencer via les simulations RV360. En somme, la contribution de ces tâches au DDC se fait plus à travers le renforcement de la confiance en soi<sup>96</sup> distale (couche IV de la pyramide du DDC) que situationnelle (couche III). Ainsi, divers facteurs situationnels imprévisibles ou non anticipés dans les simulations peuvent déstabiliser l'apprenant et le faire repasser à l'anglais après avoir pourtant initié la conversation en français, et ce, malgré la maîtrise de la simulation RV360 dans son ensemble (pensons notamment au cas d'une participante ne connaissant pas le nom francisé de la boisson au café qu'elle souhaitait commander dans une célèbre chaîne de café). Ceci n'est pas sans rappeler la métaphore de Dörnyei (2005), qui compare le moment de la prise de décision de s'exprimer en L2 au passage du Rubicon, et qui considère d'ailleurs le DDC comme une évolution temporelle du processus motivationnel.

---

<sup>96</sup> En rappel, la confiance en soi émerge de la combinaison du SCCP et de l'anxiété langagière.

Par ailleurs, si l'on se réfère à nouveau à la pyramide du DDC, il semble bien y avoir une différence pour certains participants (n=4) entre *desire to communicate* (couche III) et *willingness to communicate* (couche II). Or, comme l'expliquent Wen et Clément (2003), le premier fait référence à une préférence face à la communication en L2 (p. ex. volonté de pratiquer la L2 en contexte naturel dans le cadre de l'obtention de services) alors que le deuxième correspond plutôt à un sentiment d'être prêt à agir et à engager la conversation en L2 à un moment donné. Ainsi, au vu du Tableau 4.8, il apparaît que jusqu'à deux tiers des étudiants aient vu leur DDC (au sens de *willingness to communicate*) augmenter significativement à la suite de la réalisation des tâches, sans pour autant que des interactions complètes en français aient effectivement eu lieu dans des situations similaires à celles des tâches (c'est le cas de seulement 40% des 10 répondants au JB 3). On pourrait là encore suggérer, après la réalisation des simulations RV360, d'avoir recours à l'enseignement stratégique en classe afin de « convaincre » les étudiants encore hésitants à utiliser le FLS à l'extérieur de la classe de transformer l'essai.

Ces remarques gagneront donc à être mises en parallèle avec les suggestions d'amélioration de la plateforme repérées au chapitre 4 si l'on souhaite intégrer de manière judicieuse les tâches RV360 pour améliorer encore le DDC des apprenants de L2. Pour atteindre cet objectif, nous verrons dans la prochaine sous-partie que les simulations RV360 gagneraient à être doublées d'interactions humain-humain (noys y reviendrons dans la partie 5.3 sur les implications didactiques et pédagogiques de cette recherche).

### **5.2.2 Synthèse des résultats et de la discussion en lien avec la question spécifique de recherche 3**

À la suite de notre discussion dans la partie 5.2, nous effectuerons ici une synthèse des points saillants, afin de répondre à notre question de recherche spécifique 3, qui était la suivante :

**Question spécifique 3 :** En se basant sur l'expérience rapportée par les apprenants, comment la simulation quasi authentique via la RV360 est-elle susceptible de contribuer au DDC en L2 ainsi qu'à ses deux antécédents directs : les niveaux d'anxiété langagière et de SCCP?

En tant qu'outil de préparation à la communication dans le monde réel globalement apprécié et jugé pertinent par les participants à cette étude, les tâches RV360 ont de manière générale contribué à développer le DDC en L2 des apprenants en dehors de la classe à Montréal. Ainsi, il apparaît que ce genre de tâches est un moyen plutôt efficace d'encourager les apprenants à poursuivre ou initier la communication en FLS face à un interlocuteur francophone.

Nous avons vu que les tâches RV360 agissent de manière positive sur le DDC principalement via le renforcement du SCCP, ce qui permet aux apprenants de se sentir plus en maîtrise face à des situations de communication similaires à celles présentées dans les tâches et pouvant être rencontrées dans le monde réel. Ce sentiment de préparation nous paraît d'autant plus pertinent au niveau débutant, lorsqu'on le sait que des surprises, voire des incompréhensions, peuvent rapidement émerger et diminuer le DDC en L2 dans les interactions quotidiennes avec des locuteurs natifs. En revanche, les simulations, même si elles présentent un environnement de pratique sécuritaire de la L2, ne permettent pas à l'heure actuelle d'influencer les variations fortes et rapides de l'anxiété langagière situationnelle (à l'extérieur de la salle de classe).

Notons pour finir que bien que le DDC de l'échantillon soit en hausse entre le début et la fin de l'étude (et que ceci se soit traduit par une augmentation de la pratique rapportée de la L2), les étudiants interrogés ont certes plus tendance à utiliser le FLS pour répondre à un interlocuteur francophone, mais pas forcément pour initier directement la conversation en L2 avec un inconnu.

### **5.3 Retombées didactiques des résultats et considérations pédagogiques**

À la lumière des discussions précédentes, et en nous appuyant là encore sur les résultats de recherches antérieures présentés dans le cadre théorique, nous aborderons dans cette dernière partie les implications didactiques et pédagogiques de la présente étude, dans le but d'arriver à la formulation de recommandations quant à la création et à la bonne intégration des tâches RV360 en classe de L2 dans une visée de développement du DDC.

### **5.3.1 Implications didactiques de la recherche pour la création de matériel RV360**

Pour faire suite aux discussions précédentes sur les forces et les faiblesses des tâches RV360 utilisées dans cette étude, nous aborderons ici les éléments qui nous semblent les plus pertinents à prendre en compte pour toute personne (enseignant ou développeur) qui souhaiterait créer son propre matériel didactique RV360.

#### **5.3.1.1 Visée authentique: le fil conducteur de la création didactique**

Au vu des commentaires des participants, l'authenticité des tâches RV360 (véhiculées à la fois à travers l'aspect immersif et réaliste des vidéos 360, mais aussi le caractère approprié des scénarios proposés) est le principal gage d'une bonne réception de ces tâches par les apprenants. C'est en effet là l'avantage principal de ce médium, qu'il convient donc d'exploiter, comme le suggère d'ailleurs Luccioni, Benotti et Landragin (2015).

Ainsi, tout concepteur de matériel didactique RV360 ayant pour but de faire pratiquer et d'encourager la communication en L2 devrait selon nous faire de l'authenticité un pilier de son processus de création, en restant le plus fidèle possible au monde réel. Cette authenticité implique la création d'un milieu de tournage réaliste (comme la présence d'autres personnes que l'acteur dans le champ de vision de la caméra lors du tournage des tâches, ou encore la présence d'un bruit d'ambiance<sup>97</sup>), condition d'après nous *sine qua non* si l'on cherche à créer un pont entre la salle de classe et le monde réel.

En somme, il ne faut pas avoir peur de se rapprocher au maximum du réel lors de la création des simulations : seule une participante a une fois mentionné l'aspect réaliste comme source de stress lors de la réalisation des tâches, dont l'environnement a été pour l'ensemble des autres participants reconnu comme agréable et sans stress. À titre d'exemple, et pour faire référence à notre simulation portant sur la commande d'une boisson chaude dans un café, l'ajout de figurants dans une file d'attente qui aurait été placée derrière la caméra 360 lors du tournage aurait selon nous permis de

---

<sup>97</sup> On peut ici penser aux critiques des participants concernant la tâche RV360 filmée dans un bar où peu de personnes étaient présentes et où la musique d'ambiance était absente.



créer un élément de « pression » authentique lors de la réalisation de la tâche (l'élément temporel illimité pour la réalisation des tâches ayant été à plusieurs reprises mentionné comme une limite à leur authenticité). Un autre élément qu'il aurait été intéressant d'intégrer aux simulations dans cette étude est la présence de questions impromptues potentiellement déstabilisatrices aux scénarios (ceci a d'ailleurs été suggéré par une participante). Pour reprendre l'exemple de la simulation dans un café, on aurait pu demander à l'acteur de dire « Belle journée aujourd'hui. N'est-ce pas? », afin de recréer une de ces questions « pièges » redoutées par les participants, comme ils l'ont expliqué leurs JB.

Bien entendu, un échange constant sur les lieux de tournage avec les acteurs dans leur milieu professionnel s'avère, d'après notre expérience, une bonne stratégie pour s'assurer de présenter aux apprenants des scénarios réalistes. Par ailleurs, il convient de prendre en compte certains éléments logistiques liés au tournage dans des lieux publics. Ceux-ci sont de nature aussi variée que la captation d'images de personnes avec leur consentement ou le choix de l'horaire de tournage, notamment lorsque celui-ci risque d'entraver les activités commerciales dans l'établissement où est tournée la simulation.

### **5.3.1.2 Importance d'avoir des objectifs d'apprentissage pas seulement non linguistiques**

Même si les simulations RV360 possèdent un fort potentiel sur des éléments non linguistiques liés à l'apprentissage (dans notre cas, le DDC), nous croyons, en nous basant sur les commentaires des apprenants, que l'acquisition de la L2 devrait également être un objectif clairement énoncé de ces tâches. Ceci est en ligne avec les recommandations de nombreux chercheurs dans le domaine de l'ALAO, qui invitent à mettre la technologie au service de l'apprentissage, et non l'inverse (Caws et Hamel, 2016).

En réalité, même si l'on souhaite faire du DDC le but ultime de l'apprentissage (MacIntyre et al., 1998), cela ne veut pas dire que l'on doit faire fi de l'apprentissage des formes linguistiques. La définition d'objectifs linguistiques associés aux tâches est selon nous indispensable lors de leur élaboration, notamment d'après les commentaires de notre échantillon, qui évoque le manque de vocabulaire et l'étendue encore limitée de ses compétences communicatives comme un frein persistant au DDC à la fin de l'étude. Il convient de plus d'expliquer clairement les objectifs

linguistiques aux apprenants en lien avec la tâche d'ALAO<sup>98</sup> si l'on veut renforcer leur autonomie d'apprentissage et susciter leur adhésion, comme le rappelle Schwienhorst (2010).

Enfin, notons que la RV360 est un médium particulièrement flexible puisqu'il permet l'exposition à un intrant linguistique quasi authentique sur lequel le concepteur, s'il filme lui-même les vidéos 360, a beaucoup de contrôle. On peut ainsi penser à l'accent mis sur les variations du français oral familier, comme la prononciation ou le lexique associé à ce registre de langue (qui, nous l'avons vu, sont une source de difficulté lors de la compréhension orale au niveau débutant). Ceci nous paraît particulièrement pertinent en contexte québécois où, on le sait, les enseignants de FLS ont parfois de la difficulté à intégrer la sensibilisation à la variation linguistique autrement que dans des capsules grammaticales et linguistiques souvent séparées des tâches ou des objectifs communicatifs de leur séquence didactique (Calinon, 2009).

### **5.3.1.3 Ludification: une garantie d'une pratique plus flexible et peu anxiogène**

La relative facilité à accomplir les tâches de simulations RV360 est régulièrement revenue comme une critique chez les participants à la recherche. Afin de relever le niveau de difficulté sans pour autant créer de l'anxiété ou décourager les apprenants, ce qui serait contreproductif (Al Azri et Al-Rashdi, 2014; Guariento et Morley, 2001), la ludification, ou *gamification* en anglais (Bell, 2018), nous paraît une solution intéressante. Celle-ci est en rappel définie par « l'utilisation d'éléments propres aux jeux vidéo dans des systèmes non associés au jeu, dans le but d'améliorer l'expérience et l'engagement de l'utilisateur [l'apprenant] » (Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara, et Dixon, 2011, p. 1; notre traduction). À ce titre, les dernières mises à jour de la plateforme ImmerseMe, qui propose maintenant divers modes pour pratiquer différentes compétences (prononciation, interaction guidée, interaction plus autonome sans sous-titres), nous paraîtraient utiles à intégrer à une version plus axée sur la ludification (pratique chronométrée donnant lieu à l'obtention de points, par exemple), tout en permettant à l'apprenant d'avoir un contrôle sur le niveau progressif de difficulté.

---

<sup>98</sup> Précisons que dans la dernière version d'*ImmerseMe* (mise en ligne après la fin de notre recherche), une page liste désormais les objectifs grammaticaux, lexicaux et fonctionnels des scénarios de chaque simulation RV360, en accompagnant cette dernière de son script.

De manière plus concrète, et en restant sur le modèle d'ImmerseMe, une suggestion pour rendre les simulations moins rigides et plus ludiques serait par exemple de faire en sorte que ce soit l'utilisateur qui initie la parole dans la simulation. Un message pourrait apparaître à l'écran et demander à l'utilisateur de saluer le préposé (p. ex. le barista pour la simulation dans un café), en lui donnant cinq secondes pour enregistrer sa réponse (un minuteur pourrait être présent à l'écran pour ajouter plus de stimulus<sup>99</sup>, comme l'ont d'ailleurs suggéré deux participants). Il serait également intéressant d'accompagner le tout d'un score sur la précision linguistique et phonétique<sup>100</sup>, puisque ce sont les deux éléments limitant encore significativement le DDC des apprenants. Ceci aurait l'avantage de légitimer encore plus la tâche de simulation et de se rapprocher des besoins des apprenants (en leur faisant facilement prendre conscience de leurs forces et leurs axes d'amélioration), ce qui constitue un facteur reconnu pour augmenter leur engagement (Zheng et al., 2009) et leur tension d'apprendre (Burns et Gentry, 1988).

Dans la même veine, si l'on souhaitait créer d'autres simulations RV360 en contexte de bilinguisme montréalais, il nous semblerait judicieux de revoir l'intégration du *Montreal switch*, qui n'intervient actuellement que lorsque l'utilisateur clique sur la bulle de dialogue « Répétez, s'il vous plaît » (chose qui est en réalité intervenue peu souvent lors de la recherche, car l'utilisateur a également la possibilité de cliquer sur une icône « Rejouer » pour rejouer en français le dernier segment vidéo joué dans la simulation, avec sous-titrage possible). Pour conférer là encore un aspect plus ludique à la plateforme, on pourrait envisager de créer une règle selon laquelle le logiciel de reconnaissance vocale rejouerait un segment vidéo en anglais (*Montreal switch*) lorsque la réponse de l'apprenant ne serait pas comprise ou intelligible. L'utilisateur serait cependant invité à continuer de s'exprimer en français, mais si un deuxième *Montreal switch* avait lieu, la simulation prendrait fin et devrait reprendre depuis le début. On pourrait là aussi attribuer un score, en fonction du temps de réalisation de la simulation.

---

<sup>99</sup> L'ajout d'un minuteur pourrait se faire de manière optionnelle, au choix de l'apprenant et selon son niveau général d'anxiété langagière. Ceci permettrait à chaque apprenant de gérer le niveau de prise de risque auquel il est prêt à faire face lors de la réalisation des tâches en autonomie.

<sup>100</sup> Étant donné les limitations techniques encore liées à l'intelligence artificielle, nous estimons qu'il serait difficile à l'heure actuelle de fournir une rétroaction sur des éléments comme le registre de langue employé dans la réponse (par exemple : la différence tu/vous en français). Toutefois, ce genre de rétroaction pourrait être fournie lors d'un jeu de rôle subséquent en classe, comme nous le verrons dans la partie 5.3.

En somme, et pour reprendre les différentes suggestions et réflexions faites jusqu'ici dans cette partie, on pourrait envisager la ludification des simulations RV360 utilisées dans cette étude sous la forme d'un mode de jeu dans lequel l'apprenant choisit de réaliser la tâche selon un niveau de difficulté de son choix (et ce, de façon progressive). Nous suggérons ainsi les niveaux suivants :

- Niveau 1: réalisation de la simulation sans bruit ambiant (p. ex. pas de musique de fond)
- Niveau 2: réalisation de la simulation avec du bruit de fond et quelques questions impromptues
- Niveau 3: réalisation de la simulation de niveau 2, présentant cette fois un acteur ayant un accent différent (potentiellement plus prononcé que dans les simulations actuelles)
- Niveau 4: réalisation de la simulation de niveau 3, avec cette fois la nécessité d'initier la conversation et de répondre en suivant des consignes courtes à l'écran (p. ex. « saluer le préposé en français »)
- Niveau 5: réalisation de la simulation de niveau 4, avec cette fois le défi du *Montreal switch* (dans ce mode, une réponse non acceptée par le logiciel de reconnaissance vocale conduit la simulation à basculer vers l'anglais : seules deux réponses correctes successives de l'utilisateur, qui devra continuer de répondre en français, permettront alors de rebasculer la simulation en français).

Le fait que les apprenants puissent choisir la difficulté du défi à relever (niveaux) présenterait de plus l'avantage de fournir des simulations adaptées à leurs différences individuelles en termes de confiance en soi et de volonté de prise de risque.

Il conviendrait toutefois de me mettre en application avec parcimonie les considérations de temps (minuteur) proposées ci-dessus, car elles exposeraient selon nous au risque d'augmenter l'anxiété, étant donné qu'une des raisons pour lesquelles les environnements virtuels sont peu anxiogènes réside dans le fait que les apprenants y ont suffisamment de temps pour formuler des réponses, contrairement à une situation en face à face (Childress et Braswell, 2006).

#### **5.3.1.4 Considérations techniques**

À la suite des nombreux commentaires quant à l'aspect technique de la plateforme de RV utilisée dans notre étude (présentés au chapitre 4), nous exposerons ici les principales considérations

techniques que le concepteur de matériel didactique en RV360 devrait avoir à l'esprit lorsqu'il crée des tâches de simulation RV360.

### *Système de reconnaissance vocale*

En rappel, la plateforme utilisée pour cette étude s'apparente à du *tutorialCALL*, selon la distinction de Blake (2011). L'outil de reconnaissance vocale intégré à ImmerseMe fournit en effet de la rétroaction aux apprenants. Dans les récentes années, la recherche a d'ailleurs démontré la capacité des outils de reconnaissance vocale (intégrés à des jeux sérieux) à développer les compétences orales telles que la fluidité (Grimshaw, Cardoso et Waddington, 2016) chez les apprenants de L2, qui plébiscitent d'ailleurs ce genre de pratique et de rétroaction (Dizon, 2017). Étant donné que nous n'avons pas participé à la création ni à l'intégration de ce système de rétroaction lors de notre recherche, nous ne prononcerons pas ici sur le fait de recommander ou non l'intégration du logiciel Google API (celui intégré à ImmerseMe pour la reconnaissance vocale) à d'autres tâches RV360 dans le futur. Plusieurs études se sont toutefois déjà attelées à comparer la précision et l'efficacité de différents systèmes de reconnaissance vocale dans des scénarios didactiques pour l'apprentissage des langues et constituent selon nous une bonne référence (à titre d'exemple : Moussalli et Cardoso, 2016) pour un créateur de simulations RV360.

Tout ceci étant dit, nous ne pouvons pas ne pas rendre compte ici des nombreux commentaires des participants quant aux limitations récurrentes de l'outil de reconnaissance vocale utilisé pour l'étude. Au-delà des difficultés à comprendre les réponses orales, même dans un contexte relativement peu bruyant, il semble que l'outil acceptait parfois trop « généreusement » des réponses peu intelligibles ou, à l'inverse, refusait des réponses relativement bien prononcées. Le créateur de simulations RV360 du même type que les nôtres devrait donc porter une attention particulière au degré de « sévérité » de l'outil de reconnaissance vocale. Il est à noter qu'il est maintenant possible sur ImmerseMe d'attribuer une bonne réponse en fonction d'un certain pourcentage de rapprochement (à déterminer) avec le modèle de réponse<sup>101</sup>. Cet équilibre entre précision phonétique (et sémantique) et poursuite du scénario virtuel doit également selon nous

---

<sup>101</sup> Il est également possible de proposer au logiciel plusieurs variations de formulation acceptables pour la même réponse.

prendre en compte les objectifs linguistiques visés par la tâche ainsi que l'importance à apporter au sens vis-à-vis de la forme, débat que la recherche en didactique n'a pas encore tranché de manière définitive (Ellis, 2005).

### *Facilité à utiliser la plateforme*

D'après les commentaires des participants, nous avons été en mesure de déterminer plus tôt dans ce chapitre que l'aspect pratique de la tâche (*practicality*) du cadre de Chapelle (2001) ressortait comme une force de la plateforme ImmerseMe, en ce qui concerne notamment la facilité de la prise en main. Notons que cet aspect pratique s'applique également au concepteur de tâche de simulation RV60. En effet, étant donné que la plateforme ImmerseMe est déjà mise en place, le concepteur pourrait théoriquement « simplement » filmer des vidéos 360 basées sur un script (scénario) de son choix et demander à ImmerseMe de créer les embranchements pour rendre la simulation opérationnelle.

Bien qu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'autres plateformes permettant d'intégrer des vidéos 360 degrés dans un environnement virtuel en ligne sous la forme de scénarios de pratique de la L2, une suggestion à faire à toute personne souhaitant créer des tâches similaires par elle-même serait de conserver cette facilité d'utilisation, afin de ne pas entraver l'expérience des apprenants (Saldana et Suznjevic, 2017). Cette simplicité devrait selon nous pouvoir permettre une présentation très rapide des fonctionnalités de la plateforme lors de sa première introduction en classe, comme ce fut le cas lors de cette étude. Cela évitera de grignoter du précieux temps de classe, qui pourra ainsi être consacré à la pratique active de la L2. Nous verrons justement dans la prochaine sous-partie comment, après les avoir créées, intégrer les tâches de simulation RV360 dans une séquence didactique plus large.

### **5.3.2 Implications didactiques et pédagogiques pour la mise en place de tâches de simulation RV360 en salle de classe dans le but de favoriser le DDC dans le monde réel**

Pour répondre aux lacunes dans la recherche quant au manque d'implications didactiques et pédagogiques sur le DDC (Gregersen et MacIntyre, 2013; Peng, 2014; Riasati et Noordin, 2011, Zarrinabadi et Tanbakooei, 2016), il convient de réfléchir à la mise en place des activités RV360

dans le but d'encourager le DDC. À cet égard, bien que le cadre du TPACK<sup>102</sup> (Koehler et Mishra, 2009), présenté dans le cadre théorique, fournisse des balises sur l'intégration d'outils technopédagogiques en classe, il reste selon nous trop vague si l'on cherche à faire des recommandations précises quant à l'intégration de tâches de simulations RV360 dans le but de développer le DDC en L2. En effet, le cadre TPACK vise principalement à s'assurer du bon développement de connaissances technopédagogiques axées sur le contenu, ce qui n'est pas une finalité dans le cadre de notre étude (d'autant plus que les apprenants ne sont pas amenés à manipuler l'outil en question à des fins de création d'un produit fini). C'est pourquoi nous tâcherons dans cette sous-partie de fournir des pistes de réflexion ancrée sur notre analyse des commentaires et des suggestions des apprenants concernant la plateforme RV360 utilisée.

### **5.3.2.1. Le rôle à jouer de l'enseignement stratégique**

Pour faire écho aux commentaires de plusieurs apprenants sur l'imprévisibilité potentiellement intimidante et déstabilisante des interactions humaines en L2, ainsi qu'à ceux portant sur les défis présentés par les particularités du français oral québécois, nous évoquerons dans cette sous-partie le rôle que devrait selon nous jouer l'enseignement stratégique en parallèle à la pratique des simulations virtuelles dans une séquence didactique visant à développer le DDC en L2.

La littérature soutient cette recommandation d'intégration de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992) mentionné dans le chapitre théorique. D'après le modèle de Tardif (1992), l'enseignement stratégique comporte trois phases : la préparation de l'apprentissage (définition de la tâche et transmission aux apprenants des objectifs à se fixer), la présentation du contenu (l'enseignant invite les apprenants à réfléchir sur les stratégies de résolution de la tâche) puis l'application et le transfert des connaissances (l'enseignant amène les apprenants à évaluer les stratégies de résolution adoptées, avant de leur demander de les transférer à d'autres situations). Cette dernière étape est particulièrement cruciale puisqu'elle permet d'appliquer les connaissances « dans des situations de la vie réelle en dehors de la classe » (Tardif, 1992, p. 330). Le potentiel paraît donc très important en enseignement des langues afin de permettre aux apprenants de mieux se préparer à la pratique à l'extérieur de la salle de classe. L'enseignant devient ainsi un preneur de décisions

---

<sup>102</sup> En rappel, ce cadre fournit des balises quant à la manière d'intégrer judicieusement les outils technopédagogiques à son enseignement (pas seulement des langues).

et un médiateur puisqu'il est conscient des stratégies d'apprentissage et cherche à en faire prendre conscience les apprenants (Kizlik, 2016). Ainsi, comme le rappellent plusieurs chercheurs tels que Chamot et O'Malley (1990) et Oxford (1990, 2017), l'enseignant est responsable d'identifier les stratégies actuelles des apprenants, d'en enseigner de nouvelles et de vérifier si et comment elles ont été utilisées par les apprenants. Notons aussi que plusieurs études empiriques, comme celles de Valiquette (2008) et Arbour (2010) pour l'écrit et celle de Graham et Macaro (2008) pour l'oral ont démontré que le recours à l'enseignement stratégique, c'est-à-dire la sensibilisation des apprenants aux stratégies d'apprentissage, permet d'augmenter la compétence linguistique. En somme, les tâches de simulations RV360 donnent une bonne occasion à l'enseignant de parler à ses apprenants des stratégies de communication à l'extérieur de la classe, chose qu'il n'a pas toujours le temps de faire en raison de contraintes de temps (Kizlik, 2016). En somme, l'enseignement des stratégies de communication nous semble un excellent moyen de se familiariser avec des astuces pour parer à d'éventuelles questions « pièges » lors des interactions dans le monde réel, comme l'a d'ailleurs suggéré ce participant :

In a real setting it's not always: Oh // what would you like and answer [...] / Would you like this? / Yes I'd like this / Yes! here you go // So I think along with like in the real world too I think I'm afraid of that to, cause if it's // if it's going // to go how it's structured like step ABCD that I think I can expect that to happen but because of the fear of it might going to like F // Like / I wouldn't know how to maybe you respond to that as spontaneously // we have not yet I guess yeah so I think that's also something that may be **good tricks** / (Alexander, EG1)

À cet égard, l'enseignement de stratégies de contournement nous paraît pertinent dans une séquence didactique en lien avec la RV360, puisqu'il est également reconnu l'impact positif de la maîtrise de telles stratégies sur le SCCP et donc le DDC<sup>103</sup> (MacIntyre et al., 1998; Mesgarshahr et Abdollahzadeh, 2014). Bien entendu, il ne faudrait pas abuser de ces stratégies de contournement afin de ne pas décourager indirectement le développement du vocabulaire (Thornbury, 2005).

Par ailleurs, des activités telles que celles proposées par Gregersen et MacIntyre (2013), qui suggèrent d'inviter les apprenants à réfléchir à leur DDC, nous semblent particulièrement appropriées afin de développer de bonnes stratégies quant à l'utilisation de la L2 à l'extérieur de

---

<sup>103</sup> Notons que ces études portaient sur le DDC en salle de classe et non à l'extérieur.



la salle de classe. Les auteurs proposent notamment dans leur ouvrage des activités de réflexion destinées aux apprenants et portant sur les forces motrices et inhibitrices (*restraining/driving forces*) quant à communication en L2 (dans le but d'augmenter le DDC) ou encore sur leurs expériences passées (dans le but de développer le SCCP). Ces activités de réflexion impliquent notamment de commenter leurs utilisations (ou refus d'utilisation) de la L2 sous forme de JB individuel, avant d'initier une discussion en salle de classe basée sur le partage d'expériences et de stratégies de communication efficaces, afin de prendre conscience de son propre DDC.

En résumé, l'enseignement stratégique nous paraît être un bon moyen de suppléer le développement du DDC à l'oral à l'extérieur de la salle de classe. En effet, il permet à l'enseignant d'accompagner les apprenants dans le développement de stratégies efficaces de communication (ce qui renforce le SCCP et augmente le DDC) tout en les invitant à adopter une posture réflexive par rapport à leur apprentissage et à leur utilisation de la L2.

### **5.3.2.2 Besoin de complexification des tâches RV360**

Comme en attestent des commentaires de participants du type « 5 minutes' practice is not enough [to definitely impact my willingness to communicate] » (Xiao, JB3Q3), le besoin de répétition et de complexification progressive de la tâche semble être une importante considération à prendre en compte pour un enseignant souhaitant développer le DDC de ses apprenants de L2. Il est d'ailleurs reconnu que la répétition des tâches de simulation en ligne permet de renforcer la compétence orale et écrite du point de vue de l'amélioration de la syntaxe et du vocabulaire (Liao et Fu, 2014; Zaragoza, 2019), ce qui permettrait ainsi de renforcer le SCCP. De plus, on sait que la répétition des tâches permet aussi de développer la complexité, la fluidité et la précision dans le discours de l'apprenant de L2 (Bygate, 2001; Bygate et Samuda, 2005; Lynch et Maclean, 2000). Ainsi, l'idée de demander aux apprenants de réaliser plus d'une fois les simulations RV360, en intégrant celles-ci à une séquence didactique plus large, nous paraît être un élément essentiel dans le but de développer la compétence communicative et le DDC en L2.

Par ailleurs, le commentaire de Xiao (JB3Q3) laisse également sous-entendre un besoin d'accompagnement dans la réalisation de la tâche. Même si nous avons vu que l'autonomie et

l'anonymat lors la réalisation des simulations RV360 étaient perçus positivement, la recherche souligne également le rôle du professeur dans le soutien à la réalisation de la tâche afin d'aider au développement du SCCP et du DDC (Zeng et Tan, 2014). Dans la même veine, la littérature sur la simulation insiste sur le rôle de facilitateur de l'enseignant pour garantir le succès de ce type de pratique (F. Liu et Ding, 2009)<sup>104</sup>.

Toutefois, comme le rappellent Cavanag et Blain (2009), il est essentiel de s'assurer que même si les tâches présentent suffisamment de défis, leur réalisation doit rester à la portée de l'apprenant. Il faut ainsi se rappeler que la complexification des tâches consiste en « la présentation de tâches de plus en plus complexes tout au long de la séquence didactique », ce qui suppose une complexification venant « en grande partie de la nature cumulative des tâches présentées aux élèves dans la mesure où chaque nouvelle tâche exige le réinvestissement des connaissances construites lors des tâches précédentes » (Cavanagh et Blain, 2009, p. 161). À cet égard, Nunan (2006) précise que la difficulté de la tâche n'est pas nécessairement liée à sa complexité linguistique puisque la difficulté d'une tâche peut être affectée par des facteurs tels que la familiarité de l'apprenant avec le matériel didactique et le sujet, ou encore ses compétences langagières (p. ex. la compréhension orale). L'enseignant devrait donc selon nous prendre en compte ces paramètres lorsqu'il cherche à complexifier progressivement sa séquence didactique contenant des tâches RV360.

Concrètement, la complexification pourrait se matérialiser par le recours à l'enseignement des stratégies de communication (évoqué dans la sous-partie précédente) à différents moments de la séquence didactique utilisant la RV360. Il serait également possible d'évoquer en début de séquence (pré-tâche) une réflexion sur les particularités du registre de langue orale à l'étude dans les simulations (ici, le français oral québécois) afin de déjà démystifier certaines conceptions et d'éveiller les apprenants aux particularités phonologiques auxquelles ils devront être sensibles lors de la réalisation des simulations, en accord avec la didactique de l'oralité prônée par Weber (2013). Étant donné que, comme le souligne Damay (2018), le niveau d'acculturation des apprenants de

---

<sup>104</sup> Ceci constitue d'ailleurs selon nous une faiblesse dans la mise en place des tâches RV360, telles qu'elles ont été proposées aux apprenants lors de notre recherche. Nous y reviendrons dans la conclusion lorsque nous aborderons les limites de l'étude.

FLS au Québec exerce une influence sur la perception du français oral québécois (les apprenants débutants et/ou peu acculturés ayant tendance à avoir plus d'à priori négatifs sur le français oral québécois que les étudiants plus avancés et/ou plus acculturés), cet enseignement nous paraît d'autant plus pertinent au niveau débutant, comme dans le contexte de notre étude.

Enfin (et nous y reviendrons plus en détail dans les sous-parties suivantes), la réalisation de jeux de rôle en classe pour renforcer les objectifs linguistiques, communicatifs et stratégiques des simulations RV360 nous semble un préalable indispensable à la pratique de la L2 dans le monde réel, car elle fournirait aux apprenants une occasion de vérification et une validation supplémentaire de leurs compétences à l'oral (avec une influence positive sur le DDC).

En somme, la complexification des tâches dans la séquence didactique intégrant la RV360 nous paraît un élément incontournable à prendre en compte dans le but de développer le DDC en renforçant la confiance en soi en L2. Nous verrons dans les sous-parties suivantes comment il est possible de la mettre en place dans une séquence didactique, en prenant en compte les objectifs linguistiques, communicatifs et stratégiques.

#### *Exploitation des points de langue apparaissant dans le scénario*

Afin de répondre au besoin de développement linguistique nécessaire à l'amélioration du DDC les apprenants, il nous paraît important de réfléchir à la place des tâches RV360 dans la séquence didactique. Une première étape serait de présenter en classe les points de langue et les objectifs communicatifs à l'étude dans la séquence didactique (on peut par exemple imaginer d'intégrer un scénario sur le passage de commande dans un café dans le cadre d'une séquence travaillant la fonction de la demande polie au conditionnel, la structure des questions, les déterminants partitifs ou encore le vocabulaire de la nourriture<sup>105</sup>).

---

<sup>105</sup> À ce stade, la lecture du script de scénario (bien qu'il soit disponible sur ImmerseMe) ne nous paraît pas nécessaire. Nous croyons en effet que, comme le suggère Littlewood (1981, p. 18), il est important de laisser aux apprenants une période de découverte (*weaning period*) avec seulement des « petites doses » de consignes et précisions linguistiques afin de créer une activité de communication dirigée par l'apprenant (*learner-directed activity*).

Par la suite, l'enseignant pourra présenter le mode de fonctionnement et les fonctionnalités de la plateforme virtuelle utilisée, avant de donner l'occasion aux apprenants de pratiquer une première fois la simulation RV360 en classe. Un retour immédiat sur l'expérience et les possibles difficultés vécues permettra en classe de clarifier l'utilisation de la plateforme et d'ouvrir la voie à une discussion sur des stratégies de communication orale, comme le développement des stratégies de contournement, très utiles pour favoriser le DDC (Mesgarshahr et Abdollahzadeh, 2014). Comme nous l'avons dit précédemment, cet apprentissage stratégique constitue une étape importante dans le renforcement de la confiance en soi en L2 chez les apprenants débutants.

Notons aussi que la nouvelle version d'ImmerseMe (disponible seulement depuis la fin de notre étude) offre différents modes de pratique. Ainsi, un mode « traduction » permet de travailler la traduction des phrases du scénario de l'anglais vers le français tandis qu'un mode « immersion » permet d'afficher à l'écran des suggestions de réponses simplifiées qui doivent ensuite être reformulées en français de manière à refléter le script étudié précédemment. Tout ceci donne matière à réflexion sur les manières de travailler les objectifs linguistiques et communicatifs liés à la tâche, toujours dans un but de préparation à la communication dans le monde réel.

Enfin, si la plateforme utilisée est comme ImmerseMe disponible en ligne sur Internet, il serait intéressant de demander aux étudiants de pratiquer à nouveau les simulations à l'extérieur de la salle de classe, afin de renforcer leur SCCP en lien avec l'objectif de communication. Toutefois, comme nous le verrons juste après, l'interaction en personne nous semble un moyen indispensable de renforcer l'apprentissage accompli à travers l'exploitation des points de langue du scénario.

#### *Doublement des tâches virtuelles par des interactions humaines en personne*

Comme nous l'avons vu, les simulations RV360 permettent de contourner les problèmes liés au stress dans les jeux de rôle traditionnels en fournissant un environnement de pratique peu anxiogène, à la manière des interactions virtuelles dans les chats en ligne, dans lesquels « il n'y a pas d'incidence sociale négative [*social penalty*] en cas d'erreur » (Freiermuth et Jarrell, 2006, p. 197). Toutefois, elles ne rendent pas compte dans leur forme actuelle de l'imprévisibilité des

interactions humain-humain, caractéristiques des interactions du monde réel et source d'anxiété. Certains étudiants cherchent d'ailleurs à pratiquer la L2 avec des personnes dont ils sont proches. Ceci nous paraît d'autant plus pertinent quand on se rappelle que le soutien des pairs et de l'entourage augmente le DDC (MacIntyre et al., 2001). Notons d'ailleurs que le soutien des pairs nous renvoie également au sentiment d'efficacité<sup>106</sup> (brièvement mentionné dans le chapitre 2), défini par Bandura (1982) comme la croyance d'un individu en sa capacité à exécuter une performance d'une difficulté donnée dans le but d'exercer un contrôle sur son environnement social (dans notre cas, il s'agirait par exemple de mener à bien une interaction transactionnelle afin d'obtenir une boisson chaude dans un café). Ceci étant dit, pour les étudiants n'ayant pas d'amis ou de connaissances francophones dans leur entourage (c'est d'ailleurs souvent le cas dans le cadre de notre étude menée dans le ghetto McGill), organiser un jeu de rôle en classe à la suite de la pratique en ligne des simulations nous paraît être un bon moyen de renforcer les acquis linguistiques et de mettre en application de manière plus concrète les stratégies de communication pratiquées.

Le jeu de rôle, on le sait, a le potentiel de développer la compétence communicative à l'oral (Aliakbari et Jamalvandi, 2010) en permettant notamment d'acquérir du vocabulaire (Haruyama, 2010). Le recours au jeu de rôle nous paraît donc tout à fait indiqué pour contrebalancer les insuffisances des simulations actuelles, pour le développement actif du vocabulaire, par exemple. Conscient des limitations traditionnellement associées au jeu de rôle, telles que leur aspect chronophage (Livingstone, 1983) ou leur artificialité lorsque des formes linguistiques sont trop spécifiquement visées (Kaplan, 1997), l'enseignant souhaitant intégrer des jeux de rôle similaires aux situations de communication pratiquées dans les simulations RV360 peut toutefois s'appuyer sur les recommandations de la littérature scientifique. Comme le rappellent F. Liu et Ding (2009), le choix d'un sujet en lien avec les besoins de l'apprenant (ici, communiquer en français à l'extérieur de la salle de classe dans le cadre de sa vie quotidienne), l'intégration de vocabulaire approprié, la mise en place d'une rétroaction et l'attitude facilitatrice de l'enseignant (ou de la personne animant le jeu de rôle) sont quatre clés de l'intégration réussie du jeu de rôle en classe de langue. Le lien avec le monde réel est bien entendu à privilégier (comme pour les simulations

---

<sup>106</sup> Plusieurs études dans le domaine de la psychologie, comme celles de K. Hamilton, Warner et Schwarzer (2017), menée auprès d'adolescents, ont confirmé l'existence d'un lien entre sentiment d'efficacité et soutien des pairs.

virtuelles), car ce lien est un gage de pertinence pour les apprenants (Joma et al., 2016; Tomlison et Masuhara, 2000; Tompkins, 1998).

De plus, si l'on souhaite formuler des recommandations générales sur le type d'interlocuteur dans les jeux de rôle (un autre apprenant, un moniteur de langue, voire un enseignant), il convient selon nous de prendre en compte le profil du public-classe afin de créer un environnement de pratique le moins anxiogène possible. Dans le cadre plus spécifique de notre contexte montréalais, les moniteurs de langues nous apparaissent comme les candidats les plus appropriés, notamment parce qu'ils incarnent moins une figure d'autorité possiblement intimidante que l'enseignant lui-même, et que le monitorat (qui a traditionnellement lieu à l'extérieur de la salle de classe) est un milieu souvent plus favorable que la salle de classe pour travailler la compétence de compréhension orale, en raison des contraintes de temps moins importantes qui s'y exercent (Veilleux, 2012).

Nous recommandons cependant à un enseignant voulant développer le DDC de ses apprenants de commencer par leur demander de pratiquer en ligne (avant de se prêter au jeu de rôle). En effet, cette pratique virtuelle est perçue comme moins anxiogène qu'en classe, y compris pour les étudiants communiquant régulièrement en français à l'extérieur de la classe, dans le cas de notre étude :

I think the simulations in class would be helpful but I also like that I can practice // because it's // **it's essentially like no pressure with the simulation // Online // like nobody is // hearing me** I'm not saying in front of the class // Umm // so I think for like the variation // yeah **something in class might be helpful but I still think it'd be important to have like the online stuff** / (June, EG3)

Ce genre de commentaires va en effet dans le sens de recherches antérieures ayant montré que l'anonymat virtuel était un facteur désinhibant chez les apprenants de L2 (Gonzalez-Lloret, 2016; Rankin et al., 2006).

Concrètement, et toujours dans une optique de complexification progressive des tâches, on pourrait envisager des jeux de rôle lors desquels le moniteur de langue utiliserait des variantes, comparé au script des scénarios. Concrètement, pour la simulation visant la commande d'une boisson chaude dans un café, le moniteur, en plus de proposer du lait régulier ou du lait de soja (comme le fait l'acteur dans la tâche virtuelle), pourrait offrir une troisième option avec du lait d'amande, afin

d'exposer l'apprenant à du nouveau vocabulaire. Des variantes pourraient également être imaginées pour pratiquer les registres de langue (informel québécois avec l'interrogation en « tu » vs. formel avec la demande polie au conditionnel) et les variétés d'accents (selon le profil sociolinguistique du moniteur). Il serait aussi bien évidemment possible de demander au moniteur d'ajouter des questions ou réponses impromptues du style « Nous n'acceptons pas les cartes de crédit pour moins de 5\$ : il faut payer comptant ». En somme, dans cette optique, les tâches de simulation RV360 peuvent vues comme des tâches fermées et les jeux de rôle comme des tâches ouvertes (Nunan, 2012)<sup>107</sup> visant à renforcer la fluidité, la complexité et la précision. Tout ceci permettrait selon nous d'augmenter le sentiment de préparation à l'interaction du monde réel, qui conditionne encore très fortement le DDC en L2 chez nos participants.

L'objectif ultime de ces jeux de rôle, effectués à la suite des simulations virtuelles (qui pourront d'ailleurs être révisées en autonomie par la suite), reste bien entendu de préparer à la pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe. Cette pratique, difficilement évaluable par l'enseignant pour diverses raisons logistiques, devrait selon nous toutefois faire l'objet d'un retour sur expérience à travers une réflexion sur son propre apprentissage. Le recours aux JB réflexifs, recommandé par Gregersen et MacIntyre (2013), nous semble à ce titre particulièrement approprié, du fait des retombées positives des JB sur le plan stratégique, mais également linguistique et discursif (Chang et Lin, 2014).

En somme, tout comme le chat dans un monde virtuel, qui a le potentiel de diminuer l'anxiété et d'augmenter le SCCP, « mais [qui] n'est pas un remplacement aux interactions en face à face » (Compton, 2004, p. 6), la RV360 ne saurait être un substitut aux interactions humaines. C'est d'ailleurs la suggestion faite par plusieurs étudiants, comme celui-ci :

A real person will have to have kind of fill in that limitations of the options [in the simulations] because they can make scenarios when they ask different questions and you wouldn't expect it, right? / (Alexander, EG1)

---

<sup>107</sup> Nunan (2012) parle de tâches fermées pour référer à des tâches pour lesquelles il existe une seule réponse correcte (dans notre cas, le format guidé et relativement peu flexible des tâches RV360 en fait des tâches fermées) et de tâches ouvertes pour renvoyer à des tâches où plusieurs réponses sont acceptables (toujours dans notre cas, le moniteur prenant part au jeu de rôle pourrait considérer comme correctes plusieurs réponses variant selon le registre de langue, ce que le logiciel de reconnaissance vocale d'ImmerseMe ne permet actuellement pas de faire).

La mise en place des jeux de rôles ainsi que la complexification progressive des tâches nous invitent également à réfléchir sur la place à accorder à la rétroaction, comme nous le verrons dans la prochaine sous-partie.

### **5.3.2.3 Place de la rétroaction**

Un autre élément de l'enseignement et de l'apprentissage des langues à prendre en compte lors de la création et l'intégration de simulations RV360 dans le curriculum est aussi la place de la rétroaction. Il va sans dire que celle-ci est essentielle pour s'assurer de l'acquisition de la L2. La question est alors de savoir la forme que celle-ci doit prendre et les modalités selon lesquelles elle s'opère.

La question de la posture de l'enseignant lors de la réalisation des simulations RV360 par les apprenants se pose en premier lieu. À ce propos, Schwienhorst (2010) rappelle que l'intervention de l'enseignant lors des tâches peut rester très limitée dans la mesure où des instructions claires ont été données et où la plateforme virtuelle laisse une assez grande autonomie d'action à l'apprenant-utilisateur. Cela ne signifie néanmoins pas que l'enseignant ne fournirait pas de rétroaction aux apprenants en relation avec la tâche. Ainsi, il pourrait par exemple utiliser les moments de discussion en classe sur le retour quant à l'expérience d'utilisation de la plateforme (suggérée précédemment) pour prendre connaissance des difficultés des apprenants et offrir une rétroaction différée sur la langue (vocabulaire, prononciation<sup>108</sup>) en parallèle à l'exposé de stratégies de communication (également suggéré précédemment), afin de former de bons apprenants (Stern, 1975; Rubin, 1975). C'est cependant lors de jeux de rôle en classe que l'enseignant (ou les moniteurs de langue, si ceux sont eux qui participent avec les apprenants aux jeux de rôle) fournirait une rétroaction corrective différée, qui a un impact positif sur le DDC via le renforcement du SCCP (Mesgarshahr et Abdollahzadeh, 2014; Tavakoli et Zarrinabadi, 2016).

Vient ensuite la question de savoir sur quoi devrait en priorité porter la rétroaction lors de la réalisation des tâches de simulations RV360. Étant donné que la plateforme utilisée dans la

---

<sup>108</sup> Dans le cas, par exemple, où certains apprenants évoqueraient des difficultés à faire reconnaître un mot ou une phrase en particulier au logiciel de reconnaissance vocale intégré à la plateforme virtuelle.



recherche a clairement permis aux apprenants de mieux maîtriser la prononciation de certains mots, ce qui va d'ailleurs dans le sens de précédentes études sur le potentiel du recours aux logiciels de reconnaissance vocale pour développer différents aspects de la compétence orale (Liakin, Cardoso et Liakina, 2015; Neri, Cucchiaroni et Strik, 2006), cet aspect de la plateforme nous paraît utile à conserver, surtout s'il est possible d'améliorer la précision du logiciel de reconnaissance vocale dans le futur. D'un autre côté, étant donné que la plateforme ImmerseMe est actuellement peu flexible sur les variations de vocabulaire et de sens acceptées dans les réponses orales (et que cela a pu causer des frustrations ponctuelles), nous suggérons à nouveau de permettre plus de flexibilité dans la rétroaction, afin d'atteindre potentiellement un jour une rétroaction basée sur le sens et le contexte des réponses données. Ceci s'inscrit dans le cadre proposé par Dörnyei (2009) avec la *principled communicative approach*<sup>109</sup>, qui tend à réconcilier l'accent mis sur la forme et celui mis sur le sens. Ceci nous paraît être une bonne stratégie de rétroaction, notamment si l'on se base sur les commentaires de nos participants demandant que la rétroaction automatique du logiciel de reconnaissance vocale prenne idéalement à la fois en compte l'intelligibilité (Munro et Derwing, 1995) et le caractère approprié de la réponse (sémantiquement parlant)<sup>110</sup>. On en revient ici aux modalités de base pour la réalisation et l'évaluation de la tâche communicative, telles que définies par Bygate et al. (2001).

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà suggéré, le jeu de rôle en classe pourrait être suivi d'une pratique supplémentaire de la simulation RV360 à la maison, pour que les étudiants qui le souhaitent puissent une dernière fois valider leur capacité à mener à bien une conversation de base de la vie quotidienne en L2. Ceci permettrait d'ailleurs de répondre au besoin de rétroaction exprimé notamment par les étudiants ayant un DDC encore faible à la fin de l'étude, et qui conditionnent l'utilisation de la L2 à plus de pratique préparatoire (ce sont souvent les étudiants les plus anxieux). Notons qu'il s'agit là d'une recommandation en accord avec le modèle cyclique d'apprentissage (Sumi et Takeuchi, 2010) qui, dans le cadre de la recherche en ALAO, préconise

---

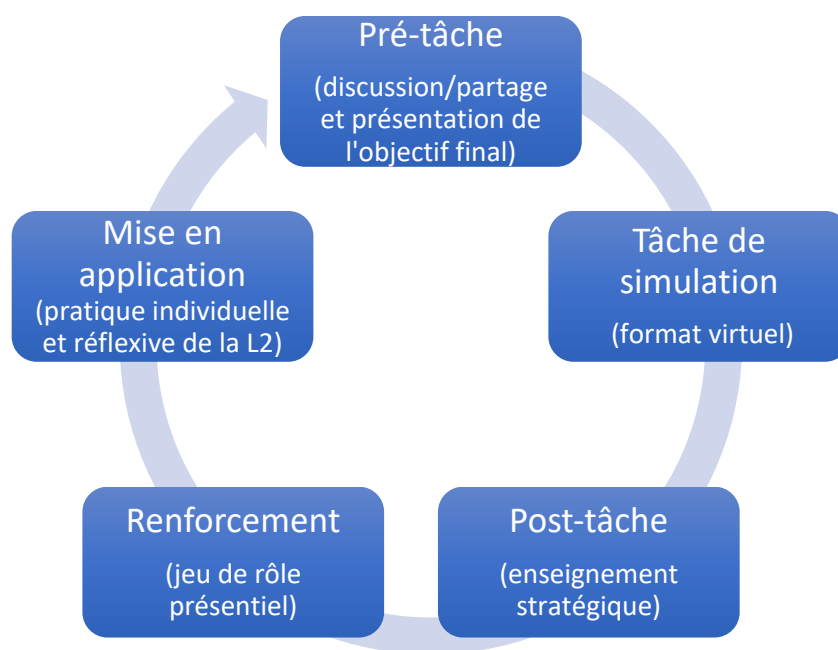
<sup>109</sup> En rappel, Dörnyei avait suggéré un rééquilibrage entre l'enseignement de la forme et l'accent mis sur la communication dans l'approche communicative à la suite de sa critique quant au fait que le simple fait de communiquer en L2 n'était pas automatiquement un gage d'acquisition de cette L2.

<sup>110</sup> Il convient toutefois d'admettre que ceci impliquerait des contraintes techniques difficiles à surmonter dans les simulations RV360 que nous avons utilisées, notamment en raison du niveau de développement actuel de la technologie de reconnaissance vocale.

un enseignement en classe doublé d'une pratique individuelle de la L2 à l'extérieur de la salle de classe par l'intermédiaire de la technologie (visant à approfondir l'apprentissage fait en classe). Enfin, notons qu'une des questions sur lesquelles il serait intéressant de se pencher serait la place de l'évaluation dans une séquence par la tâche ciblant le développement du DDC à travers le recours à des simulations RV360. Étant donné que l'évaluation du DDC n'a à notre connaissance pas fait l'objet d'une recherche approfondie, nous préférons, plutôt que de formuler des recommandations préliminaires, inviter d'abord à plus de recherche dans le domaine.

#### 5.3.2.4 Réflexions sur un cadre d'intégration des tâches RV360 à une séquence pédagogique en vue du développement DDC

À la lumière des recommandations présentées dans les précédentes sous-parties, nous synthétiserons ici sous forme de schéma notre discussion quant à l'intégration réussie de tâches de simulation RV360 dans la salle de classe de L2 au niveau débutant, dans le but de développer le DDC à l'oral en L2 à l'extérieur de la salle de classe (voir Figure 5.1, ci-après).



**Figure 5.1: Recommandation de structure pour une séquence didactique intégrant les tâches de simulation RV360 dans le but de développer le DDC en L2.**

Selon ce cadre de référence préliminaire, intégrant le modèle reconnu de l'enseignement par la tâche en trois parties (pré-tâche, tâche, post-tâche) de Willis (1996), la séquence didactique se déroulerait en cinq grandes étapes, tel qu'indiqué sur la Figure 5.1:

1. Pré-tâche de discussion et de sensibilisation axée sur le partage d'expériences :

- demander aux apprenants de partager leurs expériences passées d'utilisation de la L2 à l'extérieur de la salle de classe et les défis qui y sont rattachés<sup>111</sup>;
- exposer puis déconstruire les stéréotypes (en prenant garde à ne pas les renforcer par la même occasion) quant aux particularités du français oral auprès des apprenants, en soulignant l'aspect normal de la variation à l'oral (Weber, 2013);
- souligner l'importance du DDC dans le développement de la L2 auprès des apprenants (justification des objectifs linguistiques et non-linguistiques de la tâche RV360 à venir);
- définir le produit final de la séquence didactique, à savoir la production d'un journal de bord réflexif basé sur une expérience de pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe.

2. Tâche de simulation RV360 :

- présenter les consignes générales de la tâche de simulations (objectifs communicatifs et fonctionnels visés);
- présenter les fonctionnalités techniques de la plateforme de simulation (p. ex. démonstration d'utilisation faite au vidéoprojecteur);
- faire réaliser la simulation aux apprenants de manière individuelle (obtention d'une première rétroaction automatique du logiciel quant à la prononciation, mais en travaillant la fluidité et, dans une moindre mesure, la précision).

3. Post-tâche de retour sur l'expérience et d'enseignement stratégique :

- commencer par passer à travers le script du scénario de la simulation en prêtant une attention particulière à la prononciation et au vocabulaire<sup>112</sup>;
- faire un retour en classe sur l'expérience virtuelle (p. ex. défis rencontrés du point de vue linguistique et possiblement technique; retour sur les difficultés liées à la prononciation;

---

<sup>111</sup> Un partage de stratégies efficaces pour la communication orale entre apprenants peut avoir lieu dès cette étape.

<sup>112</sup> L'enseignement formel des éléments linguistiques et des fonctions langagières pourrait être fait avant la tâche et/ou après. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la recherche reste encore limitée quant au moment opportun pour l'enseignement de la forme linguistique en relation avec la tâche.

activité de suivi lors de laquelle les apprenants peuvent demander à l'enseignant du vocabulaire plus spécifique en lien avec les simulations et les interactions similaires du monde réel<sup>113</sup>);

- intégrer une période en classe axée sur l'enseignement des stratégies de communication à l'oral en L2 (inviter les apprenants à partager de bonnes pratiques; suggérer quelques stratégies de communication à l'oral, telles que les techniques de raccourcissement des formules de politesse pour véhiculer un message et obtenir un service : « un café, svp » vs. « est-ce que je pourrais avoir un café? »);
- dédramatiser le *Montreal switch* pour mitiger ses effets potentiellement négatifs sur l'anxiété et le SCCP. Ceci peut être fait en s'appuyant notamment sur les recommandations de Godfrey-Smith (2015) : sensibiliser les étudiants à la réalité de l'apprentissage d'une L2 en contexte de bilinguisme, encourager la réflexion individuelle (JB) ou en équipe (entrevues de groupe) sur les causes de l'anxiété langagière à l'extérieur de la salle de classe, ou encore enseigner des stratégies d'adaptation (*coping strategies*) face à l'anxiété langagière et au *Montreal switch* en général.

#### 4. Renforcement :

- faire pratiquer en présentiel les apprenants à travers un jeu de rôle (interaction humain-humain) similaire au scénario travaillé lors de la tâche de simulation virtuelle (suggestion : pratique dans le cadre de séances de monitorat avec des locuteurs natifs) et travailler à la réduction de l'anxiété langagière situationnelle via la mise en pratique des stratégies de communication enseignées précédemment;
- fournir une rétroaction corrective (préférentiellement différée) afin de renforcer le SCCP des apprenants;
- suggérer une ou plusieurs pratiques supplémentaires de la simulation virtuelle en autonomie à l'extérieur de la salle classe pour renforcer le SCCP (ces pratiques

---

<sup>113</sup> Par exemple, si on pense à la première simulation (commander dans un café), les apprenants pourraient profiter de cette activité de suivi pour demander à l'enseignant de leur traduire le nom de leur boisson au café préférée (une des participantes ayant mentionné que ces noms pouvaient être un élément de blocage situationnel important la conduisant à repasser à l'anglais en situation réelle) ou encore le nom d'objets utiles à connaître lors qu'on commande dans un café (une paille, une tasse, une cuillère, etc.)

supplémentaires pourraient se faire avec un niveau de difficulté progressif choisi par l'apprenant, tel que suggéré dans la sous-partie 5.3.1.3) .

#### 5. Pratique individuelle<sup>114</sup> réflexive de la L2 à l'extérieur de la salle de classe :

- inviter les apprenants à initier et mener en L2 une interaction similaire à celle pratiquée dans la simulation virtuelle et le jeu de rôle, cette fois dans le monde réel (selon l'objectif mentionné lors de la pré-tâche<sup>115</sup>), afin de créer un pont entre l'apprentissage en classe et à l'extérieur de la salle de classe;
- demander aux apprenants de rédiger un journal de bord réflexif sur leur expérience d'utilisation de la L2 dans le monde réel, selon les suggestions de Gregersen et MacIntyre (2013) : questions guidées sur les défis rencontrés, les stratégies de communication mobilisées lors de l'interaction en L2 et sur les axes d'amélioration à privilégier pour favoriser sa propre communication en L2 à l'extérieur de la salle de classe;
- revenir en classe de manière anonyme sur le contenu des JB afin de poursuivre le partage de stratégies efficaces désormais éprouvées pour mener à terme et avec succès une interaction en L2 à l'extérieur de la salle de classe.

Étant donné que chaque simulation RV360 cible une situation de communication particulière, nous suggérons aux enseignants désireux de développer le DDC de leurs apprenants à l'extérieur de la classe de reproduire le processus décrit dans la Figure 5.1 en invitant à la pratique de

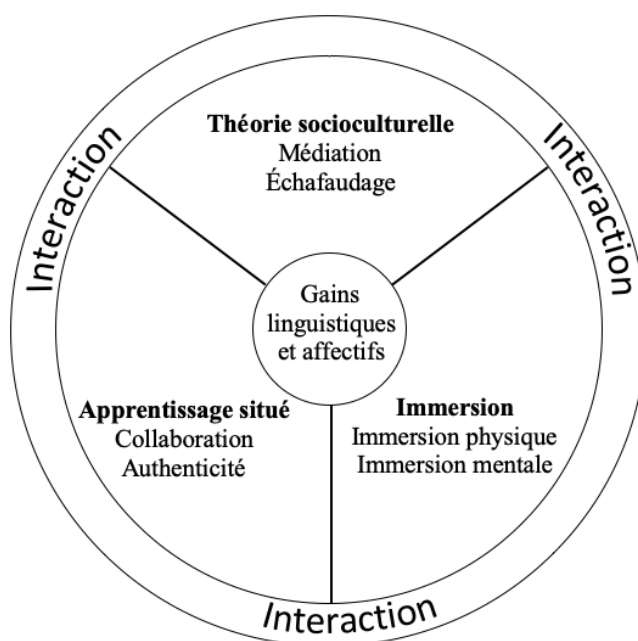
---

<sup>114</sup> Bien que nous comprenions que cette mise en application de la pratique de la L2 dans le monde réel en petits groupes d'apprenants (ou accompagnée d'un locuteur natif de la L2) puisse être moins anxiogène qu'une mise en application individuelle, nous suggérons de réaliser cette pratique de manière individuelle. En effet, cette séquence didactique intégrant l'enseignement stratégique vise à développer l'autonomie de l'apprenant, ce qui est d'autant plus nécessaire que le DDC renvoie par essence à un choix individuel « de plein gré » (S.-J. Kang, 2005; MacIntyre, 2007). Ceci pourrait ensuite être l'occasion d'effectuer un suivi individuel avec l'enseignant quant à l'interaction ayant eu lieu dans le monde réel, et de continuer ainsi à développer des stratégies de communication efficaces tout en renforçant les compétences linguistiques et fonctionnelles.

<sup>115</sup> Tout comme nous avons suggéré la ludification des simulations RV360, il nous paraîtrait là aussi intéressant d'utiliser cette approche pour la pratique en autonomie de la L2. À ce titre, l'étude récente de Slavkov et Séror (2019) sur l'initiative du « Passeport prise de risques » en contexte bilingue d'apprentissage du FLS (Université d'Ottawa) indique que cette approche est prometteuse. Cette étude porte en effet sur l'initiative de distribuer aux apprenants de L2 un « passeport » papier contenant des situations d'utilisation du FLS à Ottawa. Ce « passeport » invite les apprenants à prendre progressivement des risques pour utiliser le FLS à l'extérieur de la classe (par exemple, pour commander en français au restaurant ou pour demander des directions à des francophones).

différentes simulations RV360. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de présenter la Figure 5.1 sous forme d'un cycle d'apprentissage itératif.

Ce cadre de référence relativement ouvert constitue selon nous une bonne ressource pour les enseignants désireux de développer le DDC de leurs apprenants en ayant recours à la simulation quasi authentique assistée par la RV. À posteriori, ce cadre nous semble en accord les recommandations de Luccioni et al. (2015) sur l'apprentissage des langues dans les mondes virtuels, conditionnant les gains d'apprentissage linguistiques et affectifs à la complexification progressive et à l'authenticité des tâches, ainsi qu'au sentiment d'immersion (voir Figure 5.2, ci-après).



**Figure 5.2: Modèle de l'apprentissage des langues dans les mondes virtuels (traduit de: Luccioni et al., 2015).**

### **5.3.4 Synthèse des retombées didactiques des résultats et des considérations pédagogiques**

Pour conclure la partie 5.3, nous résumerons ici la discussion opérée précédemment quant aux conclusions à tirer de la présente étude, du point de vue didactique et pédagogique.

Tout enseignant ou concepteur désirant intégrer des tâches de simulation RV360 devrait avant tout avoir pour objectif l'authenticité lors de la création de son matériel, afin de permettre en quelque sorte de « téléporter » le monde réel dans la salle de classe et d'augmenter l'engagement des apprenants en créant un pont entre différents contextes d'apprentissage (classe/monde réel). Cette authenticité au sens large s'applique à la fois à la vraisemblance (*believability*, Cole, 2017) de l'environnement virtuel (réalisme associé au bruit ambiant, notamment) et à la pertinence des scénarios (probabilité d'avoir à répondre dans le monde réel à des questions similaires à celles posées dans les simulations virtuelles, entre autres). Afin de conserver cette authenticité, les tâches devraient également rester flexibles autant que faire se peut, en permettant notamment à l'étudiant de faire valider différentes réponses acceptables pour une même question.

Par ailleurs, au vu des commentaires reçus lors de cette recherche, la ludification nous semble une piste intéressante à explorer afin de susciter l'intérêt des apprenants et leur fournir une rétroaction claire sur leurs difficultés d'apprentissage, le tout en s'assurant que la tâche de simulation reste peu anxiogène. De plus, le concepteur de matériel didactique RV360 doit également prendre en considération les objectifs non linguistiques de l'apprentissage afin de s'assurer que la pratique réussie des tâches RV360 conduise à une augmentation du SCCP et donc du DDC.

En ce qui concerne la mise en place des tâches de simulation à la séquence didactique, l'accent devrait selon nous être mis sur la division en plusieurs étapes et la complexification de la tâche afin de donner le temps aux apprenants de se familiariser avec les éléments linguistiques nécessaires à la réalisation de l'interaction visée dans le monde réel.

Un autre élément à prendre en compte est la place de la rétroaction. Celle-ci peut se faire en ligne via la plateforme de simulation RV360 (*iCALL*) aussi bien qu'en personne, notamment lors de jeux de rôle de renforcement en classe (ou lors de séance de monitorat). Cette répétition sous différents formats des simulations d'interactions de la vie réelle vise en effet à développer le sentiment de confiance en soi à l'oral et semble, d'après l'analyse des commentaires des participants à cette recherche, particulièrement importante pour des apprenants de niveau débutant.

Enfin, le développement de stratégies de communication orale efficaces en parallèle à la pratique des simulations nous paraît être un élément important dans la construction du DDC en L2 à l'extérieur de la classe, puisque ce développement permettra d'augmenter le SCCP tout en diminuant l'anxiété (grâce par exemple à la maîtrise de stratégies de contournement), comme le suggèrent MacIntyre et al. (1998).

## 5.4 Synthèse de la discussion

L'objectif principal de recherche était de déterminer la contribution (ou non) des tâches de simulations médiées par la RV360 sur le DDC en FLS d'apprenants internationaux à Montréal.

Il est tout d'abord apparu que le *Montreal switch* et le manque d'incitatifs à interagir en français au centre-ville de Montréal constituent les principaux défis à la pratique du FLS chez étudiants internationaux, dans le contexte de cette étude. Les tâches de simulation RV360 sont ainsi considérées par les participants comme une bonne occasion de pratiquer la L2 tout en préparant à la réalité de la communication en FLS dans la vie de tous les jours à Montréal.

En fin d'étude, la majorité des participants (n=11) se disent plus prêts à initier la conversation en français avec des francophones à l'extérieur de la salle de classe, dans des situations qui doivent toutefois rester proches de celles pratiquées dans les tâches virtuelles. Cependant, nous avons constaté une variation importante d'un étudiant à l'autre quant à la contribution des tâches RV360 au DDC en L2. Malgré ces différences, il apparaît que ces tâches ont principalement eu pour effet de renforcer le SCCP L2 (mais aussi le sentiment de préparation et d'efficacité en lien avec les situations de communication visées). Les principaux obstacles freinant encore le DDC en L2 des participants proviennent de l'anxiété situationnelle liée à la difficulté à comprendre l'interlocuteur francophone (qui poussent alors les participants à choisir de continuer la conversation en anglais).

Afin de renforcer le potentiel des tâches de simulations RV360 en matière de développement du DDC, nous avons souligné l'importance d'insérer ces tâches fermées (Nunan, 2012) dans une séquence didactique plus large visant à renforcer le SCCP en L2. Ceci pourra se faire à travers le recours à l'enseignement stratégique, le doublement des simulations virtuelles par des jeux de rôle



en personne avec un moniteur de langue francophone ou l'invitation à la réflexion sur son apprentissage, entre autres. Ainsi, les objectifs linguistiques et non linguistiques de l'apprentissage se feront grâce à la complexification progressive de la tâche, qui donnera à l'apprenant l'occasion de renforcer sa confiance en soi en L2.

À la suite de cette discussion, le prochain chapitre (conclusion générale) offrira une rapide synthèse des résultats et des implications de la présente recherche, un aperçu de ses retombées, ainsi que de ses forces et ses faiblesses. Il s'agira également d'aller plus loin en suggérant de futurs axes de recherche en lien avec le DDC et la RV360 en enseignement des L2.

## CONCLUSION

Ce dernier chapitre sera pour nous l'occasion de revenir sur les résultats et des implications de la présente recherche. Afin d'éviter les redondances, nous effectuerons dans une première partie une courte synthèse des résultats et de leur discussion. Nous évoquerons ensuite les retombées et les limites de cette étude avant afin de formuler des recommandations quant aux futures recherches à mener dans le domaine de la RV360 en lien avec le DDC.

### 6.1 Synthèse des résultats et de la discussion

À travers cette étude, notre question était de déterminer la contribution des tâches de simulation RV360 au DDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe. L'analyse des résultats (chapitre 4) et leur discussion (chapitre 5) ont permis de tirer trois conclusions générales, que nous présenterons ici de manière synthétique.

**Conclusion générale 1** concernant la pertinence des simulations RV en tant qu'outil d'apprentissage face aux défis des apprenants de FLS à Montréal (questions spécifiques de recherche 1 et 2):

Étant donné les principaux défis que constituent le *Montreal switch* et le bilinguisme répandu au centre-ville de Montréal (qui n'incitent pas à l'utilisation du FLS à l'extérieur de la salle de classe), les participants à cette étude déclarent dans leur grande majorité (n=15) avoir apprécié l'occasion de pratiquer de manière immersive et réaliste le français à travers des simulations RV360 présentant des situations d'interaction de la vie quotidienne, perçues comme authentiques. Ils font toutefois remarquer certaines limites de la plateforme de simulation en ligne en tant qu'outil d'apprentissage, principalement du fait de son manque de flexibilité scénaristique et de son niveau de difficulté jugé nettement inférieur à celui de situations similaires pouvant être rencontrées dans le monde réel.

**Conclusion générale 2** concernant la contribution des tâches RV360 au DDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe (question spécifique de recherche 3) :

Les tâches de simulations RV360 ont globalement permis une augmentation notable et significative du DDC des apprenants, comparé au niveau d'avant l'étude. Cette augmentation, qui varie d'un participant à l'autre (quatre profils d'apprenants ont été décelés en relation avec la variation du DDC) est principalement attribuable à celle du SCCP, étant donné que les simulations proposées, même si elles sont peu anxiogènes, n'ont pas permis de faire varier l'anxiété langagière avec la même magnitude. De manière générale, malgré la pratique des simulations, les participants rapportent d'importantes fluctuations situationnelles de leur DDC à l'extérieur de la salle de classe, réduisant parfois à l'échec certaines tentatives d'y utiliser la L2.

**Conclusion générale 3** concernant les implications didactiques et pédagogiques pour l'intégration des tâches RV360 au curriculum de L2 en vue d'encourager la pratique de la L2 à l'extérieur de la salle de classe (chapitre 5 – discussion) :

Cette étude exploratoire a d'ores et déjà permis d'émettre des recommandations sur l'incorporation de tâches de simulations RV360 en classe de langue dans le but de développer le DDC. Ainsi, la création de matériel RV360 devrait avant tout avoir un but d'authenticité, car ceci constitue visiblement la force de cet outil, qui devrait cependant pouvoir faire preuve de suffisamment de flexibilité. Par ailleurs, nous suggérons de bien intégrer les tâches de RV360 au sein d'une séquence didactique qui visera à augmenter progressivement le niveau de difficulté des tâches en lien avec la RV360, en vue de la pratique de la L2 dans le monde réel. Ceci devra se faire à travers une complexification progressive visant à développer l'autonomie et la prise de confiance en soi de l'apprenant. L'importance de faire intervenir différents types de rétroactions (humaine ou générée automatiquement par l'ordinateur) et d'avoir également recours à l'interaction humain-humain en présentiel constitue aussi des stratégies à privilégier en vue du développement du DDC des apprenants. En effet, il nous apparaît évident que même si les tâches de simulation RV360 constituent un bon outil pour développer le DDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe, elles devraient s'intégrer dans un processus plus large de préparation à la communication authentique en L2.

## 6.2 Contribution et retombées de l'étude

La technologie RV360 possède, comme le démontre cette étude, un fort potentiel authentique du point de vue didactique, et présente l'avantage de transporter virtuellement les apprenants dans des lieux qu'ils connaissent ou dans lesquels ils ne se sont au contraire jamais rendus (A. Lloyd, Rogerson et Stead, 2017). Ce dernier point nous laisse entrevoir un grand potentiel pour des apprenants de LE n'ayant pas accès à des locuteurs de la langue cible directement à l'extérieur de la salle de classe (Piovesan et al., 2012; Swchienhorst, 2002), contrairement aux participants de notre étude. Des simulations RV360 permettraient à des apprenants plus isolés géographiquement de pratiquer la langue de manière plus authentique que simplement via des jeux de rôles avec d'autres apprenants en classe. Cette exposition à un intrant linguistique modulable selon les niveaux et les besoins d'apprentissage (sans compter la possibilité de créer du matériel didactique pertinent aux contextes sociolinguistiques locaux) constituerait également un élément favorable à l'acquisition de la L2, tout en développant possiblement la posture internationale (Yashima et al., 2004) de ces étudiants.

Dans la même veine, on peut facilement imaginer l'intérêt des simulations créées ici au Québec pour des apprenants de FLE s'apprêtant à venir habiter au Québec de manière permanente (p. ex. travailleurs qualifiés). Ces simulations permettraient à ces futurs nouveaux arrivants de commencer à s'immerger dans la réalité sociolinguistique de leur province d'accueil, tout en acquérant ou renforçant des compétences communicatives qu'ils pourront réutiliser dans des situations de tous les jours une fois arrivés au Québec. Ceci permettrait également à ces apprenants d'être exposés à la variété locale de français oral qui, on le sait, est une source de difficulté dans les premières interactions en contexte montréalais (Calinon, 2009).

On pourrait par ailleurs imaginer de mettre en place de nouvelles campagnes publiques d'incitation à la pratique du français dans l'espace public à Montréal, tant chez les nouveaux-arrivants que chez les commerçants. On pourrait penser à l'établissement d'un réseau de commerçants montréalais partenaires qui afficherait sur leur magasin ou la tenue de travail de leurs employés un message du type « Apprenants de français langue seconde : venez pratiquer avec nous », et qui signalerait ainsi aux nouveaux-arrivants qu'ils peuvent se sentir à l'aise pour commander en

français sans craindre le *Montreal switch*. À cet égard, une idée similaire avait été formulée par McNaughton (2014). De plus, l'initiative récente du projet « Réussir en français » (Université Concordia, Chambre de commerce du Montréal métropolitain et Office québécois de la langue française) nous apparaît comme un pas dans la bonne direction pour favoriser le DDC en FLS à Montréal.

Une autre contribution importante tient au besoin identifié de fournir le plus d'éléments de prédictibilité possible aux apprenants de niveau débutant si l'on souhaite les encourager à pratiquer la L2 en autonomie et ainsi développer leur compétence communicative (notamment ses aspects linguistiques et stratégiques). Ceci constitue selon nous une contribution mineure, mais significative, à la conceptualisation du modèle du DDC et invite à ouvrir une nouvelle fenêtre sur l'étude de l'anxiété en lien avec le DDC au niveau débutant, où les apprenants ont, on le voit bien, des besoins spécifiques en termes de développement du DDC. Dans la même veine, il été évoqué dans le chapitre 5 la pertinence du sentiment d'efficacité (Bandura, 1982) dans le développement du DDC en L2 chez les débutants, ce qui suggère d'approfondir la recherche quant à la conceptualisation du SCCP, en lien avec le DDC afin de mieux rendre compte des dynamiques internes poussant ou non l'apprenant de L2 à communiquer.

Par ailleurs, cette étude montre qu'il est possible de faire ressortir de manière tangible et authentique les variations linguistiques dans des contextes présentant une variété locale de L2. Une transposition à d'autres contextes similaires (anglais irlandais ou écossais, accents régionaux en France, en Suisse ou en Belgique) nous semble relativement réaliste et peu coûteuse si l'on envisage une insertion des nouvelles simulations créées sur la plateforme existante ImmerseMe. D'ailleurs, même si cette étude n'a pas mis l'accent sur la perception de la variation linguistique en contexte québécois, l'intégration des variations lexicales et syntaxiques de cette variété de langue aux simulations contribue à démontrer la pertinence et les effets positifs du fait de se rapprocher d'une didactique de l'oralité (Weber, 2013) en général.

Finalement, cette étude invite à prendre en compte des aspects encore peu explorés en lien avec le DDC, comme l'importance de renforcer le sentiment de préparation (*readiness*) et le sentiment d'efficacité (Bandura, 1982) au niveau débutant. Mais c'est surtout le début de réflexion sur les

implications pédagogiques de cette étude qui contribue selon nous le plus à la recherche sur le DCC, puisque la recherche sur les implications pédagogiques en lien avec DDC demeure un axe encore peu exploré (Gregersen et MacIntyre, 2013).

## **6.3 Limites de l'étude**

En dépit d'une validité scientifique globalement robuste, garantie notamment par la réflexion sur les potentielles limitations méthodologiques réalisée dans le chapitre 3, nous reviendrons ici sur les limites de cette étude. Nous partirons de la méthodologie avant d'élargir notre réflexion aux autres limites possibles.

### **6.3.1 Limites potentielles à la validité interne**

Une des principales limites méthodologiques que nous souhaitons mentionner concerne l'absence d'un posttest quantitatif différé (test comprenant des échelles de Likert avec auto évaluation du SCCP, de l'anxiété langagière et du DDC). En raison de contraintes logistiques imprévisibles (liées à des conditions météorologiques extrêmes), le posttest différé a dû être donné à faire à la maison plutôt qu'en présentiel, ce qui n'a permis de collecter que deux réponses au lieu des 19 escomptées. Ceci ne nous permet donc pas de voir la rétention du DDC et son évolution à plus long terme, notamment pour le DDC nouvellement acquis par certains apprenants à la suite des simulations. Il est également à noter que le manque de contextualisation des tâches RV360 dans la séquence didactique lors de l'étude a pu avoir un effet sur la perception des apprenants quant à l'utilité de ces simulations dans le cadre de leur apprentissage de la L2. On peut ainsi se demander si la contribution des simulations au DDC aurait été différente si les tâches avaient été insérées dans un contexte plus large (par exemple, si elles avaient été suivies d'une séance sur l'apprentissage stratégique, ou sur les caractéristiques du français québécois oral, comme suggéré dans le chapitre 5).

Par ailleurs, l'effet non négligeable des activités régulières du cours (dans lequel l'étude a eu lieu) sur le DDC a déjà été brièvement mentionné dans l'analyse des résultats (chapitre 4) comme une possible explication à l'augmentation du DDC chez les participants. Il est en effet fort probable

que les activités régulières du cours aient contribué à renforcer leur confiance en soi générale<sup>116</sup> (combinaison du SCCP et de l'anxiété langagière), ce qui pourrait en partie avoir contribué aux variations du DDC de ces apprenants, même s'il serait difficile de mesurer à quel degré. Ceci étant dit, les éléments linguistiques nécessaires à la réalisation des tâches<sup>117</sup> étaient des éléments qui avaient pour la plupart été abordés en classe plusieurs mois avant la recherche (hiver 2019), lors du semestre précédent (automne 2018), ce qui diminue la portée de cette limitation quant à la validité des résultats.

Enfin, bien que le cadre d'évaluation relativement générique de Chapelle (2001) ait été utilisé dans cette étude, d'autres cadres d'évaluation peu pertinents ici, comme celui de McMurry et al. (2016), gagneraient toutefois à être pris en compte pour les preneurs de décision souhaitant évaluer le potentiel du recours à la RV360 à des fins d'enseignement dans leur institution (les coûts, la facilité d'implémentation, pour ne citer qu'eux, devraient alors être évalués). Le choix d'avoir recours seulement au cadre de Chapelle (2001) rend l'évaluation holistique de la pertinence des tâches RV difficile, voire impossible, dans la présente étude. Ainsi, lors de prochaines évaluations du potentiel de la mise en place de tâches de simulation RV360 en enseignement des L2, il nous paraîtrait important de prendre en compte des éléments tels que les ressources financières ainsi que le niveau de soutien logistique et technologique de l'établissement souhaitant avoir recours à ce type de tâches.

### **6.3.2 Biais liés aux participants et à la technologie**

Une autre limite, bien qu'anticipée au chapitre 3, a trait aux perturbations liées au bruit ambiant et à la latence sur la plateforme ImmerseMe pendant l'expérimentation (logiciel de reconnaissance vocale). Le temps latence semble en effet avoir donné lieu à une perception négative de la part de certains participants (n=4), comme c'est en général le cas dans les études liées à l'ALAO (Saldana et Suznjevic, 2017). Il est ainsi difficile d'estimer le nombre de participants ayant potentiellement perçu l'incapacité du logiciel à reconnaître leurs réponses orales comme la preuve d'une mauvaise compétence communicative à l'oral. Ceci a toutefois pu avoir un effet négatif sur l'anxiété, le

---

<sup>116</sup> En rappel : la couche IV de la pyramide du DDC.

<sup>117</sup> Notamment : le conditionnel de politesse (fonction langagière de la demande polie), les déterminants partitifs ou le vocabulaire de l'alimentation.

SCCP et *in fine* le DDC de ces participants, comme le suggèrent des commentaires en lien avec ce problème technique, du type « Is my French that bad? » (Mila, EG3). Une recommandation à faire à un enseignant souhaitant mettre en place des tâches similaires à celles utilisées dans notre étude serait de s'assurer d'espacer le plus possible les apprenants dans les laboratoires de langues où on lie les simulations RV360.

L'effet nouveauté (Philips et Plesner, 2014) lié à l'introduction de la technologie RV360 est également une limitation potentielle sur laquelle nous avons peu de contrôle. L'enthousiasme des étudiants face à la nouveauté a peut-être conduit à amplifier la perception positive de certains participants quant au matériel RV360 et à son lien avec le DDC. Toutefois, les participants ont très peu mentionné la technologie RV360 en référence à son aspect moderne ou novateur dans les commentaires, et certains étudiants peu affectés par les simulations ont d'ailleurs spontanément déclaré que malgré l'approche jugée intéressante de la pratique virtuelle, celle-ci n'avait pas influencé leur DDC.

Par ailleurs, en ce qui concerne les limitations liées aux participants eux-mêmes, il faut être conscient du biais lié au rapport introspectif (*self report biais*), évoqué notamment par Ranalli (2008). Il est ainsi possible que certains répondants ne soient pas toujours restés neutres (consciemment ou inconsciemment) dans leurs réponses dans les tests d'autoévaluation et les JB, comme le laisse supposer ce commentaire :

« Yes [Compared to before you participated in this research, I would say I have sought more opportunities to communicate in French outside of the classroom] because I am more aware of the issue now » (Jabar, JB3Q6)

La confusion possible des étudiants entre confiance en soi (transparaissant dans les questions de JB telles que: « How confident do you feel to go and use French outside of the classroom? ») et sentiment d'efficacité (*self-efficacy*, en anglais; terme en rappel défini par Bandura (1982) comme la croyance en sa capacité à accomplir des tâches) a aussi possiblement influencé certaines réponses dans les JB, même si nous nous sommes efforcés d'utiliser des termes relativement génériques pour vulgariser les questions de JB.



En somme, étant donné le caractère exploratoire de cette étude, des choix ont dû être faits quant aux axes à explorer lors de cette première recherche. Avec un certain recul sur l'analyse des données, certains aspects auraient selon nous gagné à être plus explorés. Nous les évoquerons dans la prochaine partie.

## **6.4 Axes de recherche à privilégier pour de futures études**

Le besoin d'études à plus long terme évaluant la contribution de l'utilisation répétée (et intégrée dans une ou plus plusieurs séquences didactiques) de tâches de simulations RV360 nous paraît un axe de recherche à privilégier afin notamment d'ajouter ou non du poids aux résultats globalement encourageants obtenus lors de la présente recherche<sup>118</sup>. Nous verrons également que d'autres axes de recherche nous semblent importants à prendre en compte pour de prochaines études en lien avec le DDC.

### **6.4.1 Recommandations d'études futures s'intéressant aux différences individuelles**

Comme nous l'avons déjà rapidement évoqué, des études prenant en considération les différences individuelles relatives au profil sociolinguistique des apprenants (p. ex. langue maternelle, nombre de langues parlées, année d'immersion dans le contexte sociolinguistique actuel d'apprentissage, culture d'origine, entre autres) permettraient selon nous de venir préciser les recommandations sur l'intégration efficace des simulations RV360 dans le but de développer le DDC. Notre recommandation s'appuie notamment sur le constat que même si les locuteurs de culture chinoise de notre étude ne sont pas dans la tête du peloton (profil 1) en ce qui concerne le renforcement du DDC après les simulations, la variété des profils sociolinguistiques dans notre échantillon relativement petit nous empêche de tirer des conclusions solides quant à l'effet des simulations RV360 sur le DDC selon la culture d'origine (à supposer qu'une différence existe). Or, on sait que les apprenants chinois (ici, d'ALE) ont tendance à avoir une forte aversion à la prise de risque et que la culture scolaire chinoise génère une peur de perdre la face et diminue le DDC en L2 (Wen

---

<sup>118</sup> En effet, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à l'évolution (voire à la rétention) à long terme du DDC à la suite de la mise en place de tâches communicatives ou de simulations en classe le L2.

et Clément, 2003). Il serait donc intéressant de répliquer cette étude à plus grande échelle pour voir si des différences apparaissent effectivement à ce niveau dans le cas d'étudiants internationaux issus de différentes cultures (et, si tel est le cas, si l'intégration de tâches de simulations RV360 serait susceptible de désinhiber les apprenants venant d'une culture d'apprentissage où la prise de risque n'est pas habituellement encouragée). Ceci pourrait être fait en même temps que la prise en compte suggérée d'autres paramètres liés aux différences individuelles dans de futures études.

Par ailleurs, une prise en compte des styles d'apprentissage (absence de questionnaire à ce propos en début de recherche) aurait selon nous été pertinente pour donner des clés de lecture supplémentaires pour les commentaires des apprenants sur par exemple le désir de transposition des tâches de simulation dans le monde réel. En effet, il semble que certains des participants ayant un profil psycholinguistique similaire (questionnaire 1 administré au début de l'étude) ont transposé les simulations dans d'autres situations de communication du monde réel, alors que d'autres parmi eux l'ont seulement fait pour une situation très proche de la simulation pratiquée. On peut ainsi se demander si les étudiants ayant une approche plutôt mécanique et systématique<sup>119</sup> à l'apprentissage de la L2 auraient plutôt tendance à transposer les simulations RV360 seulement lors de situations très similaires (à celles des simulations) dans le monde réel, sans chercher à prendre plus de risque.

D'autres différences individuelles, comme la motivation, nous paraissent également une piste importante à explorer puisque la motivation est un prédicteur de la fréquence de communication en L2 (MacIntyre et Clément, 1996) et que plusieurs participants ont dans leurs commentaires fait référence à leur motivation extrinsèque en lien avec la société québécoise d'accueil lorsqu'ils ont évoqué les raisons les poussant à apprendre et parfois chercher à pratiquer le français à Montréal (il s'agit, rappelons-le, d'étudiants internationaux qui pour certains souhaitent s'établir pour plusieurs années au Québec après la fin de leurs études universitaires).

Enfin, étant donné que des recherches récentes semblent indiquer que le DDC situationnel varie non seulement selon la réaction psychoaffective située de l'apprenant, mais aussi en fonction de

---

<sup>119</sup> On peut notamment penser à certains participants (n=6) déclarant avoir refait les simulations à la maison afin de se préparer encore plus à la pratique de la L2 dans le monde réel.

ses traits de personnalité (Yashima et al., 2018), de prochaines études en lien avec la RV360 et le DDC devraient selon nous s'intéresser à la prise en compte de ce type de différences individuelles.

#### **6.4.2 Recommandations d'études futures s'intéressant au DDC et à l'influence du contexte social sur l'utilisation de la L2**

Dans un autre registre, mentionnons que le contexte social, qui on le sait influence le DDC (MacIntyre et Clément, 1996), devrait selon nous faire l'objet d'une étude plus approfondie en lien avec la RV360 et le DDC. Ceci serait d'autant plus pertinent dans des contextes de bilinguisme comme le contexte montréalais, et dans des contextes où il existe des perceptions négatives quant à la variété de L2 apprise (comme cela est apparu dans notre étude à travers des commentaires dénotant de préjugés sur le statut du français oral québécois). Étant donné la taille réduite de l'échantillon dans notre étude, il est par exemple difficile de déterminer si l'attitude envers le français québécois a joué un rôle dans le développement ou non du DDC à la suite des simulations, ou si les simulations ont permis, en exposant les étudiants au français oral québécois, d'influencer dans un sens ou un autre leurs perceptions à ce sujet et de modifier leur DDC par la même occasion. De prochaines études pourraient donc s'intéresser à la perception du français québécois dans les simulations utilisées sur ImmerseMe (les questions de recherche pourraient aborder les attitudes envers la L2, mais aussi le degré d'authenticité perçu en contexte montréalais).

Par ailleurs, à la suite de notre évaluation de l'impact globalement positif des simulations RV360 sur le DDC, de futures études devraient déjà commencer, selon nous, à s'intéresser à l'utilisation avérée de la L2 à la suite de l'utilisation de la RV360. La littérature a en effet démontré que même si le DDC est un prédicteur de la fréquence de communication (MacIntyre et Clément, 1996), le DDC général et le DDC en classe ne conduit pas systématiquement à une utilisation de la L2 à l'extérieur de la classe, dans les cas où le niveau d'anxiété situationnelle s'avère trop important (Denies et al., 2015). De futures études à ce sujet impliqueraient d'intégrer les simulations dans des séquences didactiques plus larges visant notamment à la pratique de la L2 en dehors de la salle de classe, comme nous l'avons suggéré précédemment. Ces études seraient également l'occasion de capturer l'évolution du DDC de situation (par exemple, l'anxiété situationnelle que les simulations ne semblent pas en mesure d'atteindre actuellement) puisque celui-ci fluctue de

moment à moment suite à des restrictions situées (MacIntyre et Legatto, 2010; Wen et Clément, 2003). À cet égard, une collecte de données du style *walking interviews* (Godfrey-Smith, 2017; Lamarre, 2013) nous semblerait pertinente pour recueillir les perceptions d'apprenants *in situ*.

Enfin, des études menées dans d'autres contextes bilingues ou plurilingues (avec d'autres L2 que le français, notamment) et auprès de différents publics (p. ex. immigrants permanents) nous apparaissent comme complémentaires afin de mieux saisir la contribution au DDC de tâches de simulations RV360 visant l'authenticité en intégrant des éléments linguistiques caractéristiques du contexte sociolinguistique d'apprentissage (vocabulaire, accent).

### **6.4.3 Autres pistes à explorer lors de prochaines études**

Les suggestions pour de futures recherches évoquées précédemment ne sont bien entendu que quelques axes de réflexion parmi d'autres pistes de recherche.

Tout comme nous avons souligné le besoin de prendre plus en compte l'aspect linguistique lors de la création de futures simulations RV360, il nous semblerait pertinent de mener d'autres études sur l'effet de l'utilisation de ce type de simulations sur les résultats d'apprentissage; un domaine qui commence tout juste à être abordé, avec des résultats encourageants sur la rétention du vocabulaire (T. Gorham, J. Gorham et Courtney, 2019) ou sur le développement de la compétence de production écrite à long terme (Dolgunsöz et al., 2018). La question de l'intégration de l'enseignement de la forme dans la séquence didactique utilisant les tâches virtuelles serait alors à étudier. À cet égard, l'étude de Michaud (2019) sur la place de l'enseignement de la grammaire dans une séquence par la tâche, qui souligne l'existence de variations dans les résultats à un test de performance selon le moment de l'enseignement et le niveau linguistique du groupe, nous semble porteuse de réflexion.

Par ailleurs, des répliques de cette recherche (ou encore des recherches à visée comparative) pourraient tester les effets de l'introduction des tâches RV360 sur le DDC selon le niveau linguistique (débutant, intermédiaire, avancé) des apprenants. Il serait par exemple intéressant de se demander si les gains d'apprentissage à la suite de la réalisation de tâches de simulation varient

selon le niveau des apprenants, et si l'on observe des variations importantes du DDC, toujours selon leur niveau en début d'étude<sup>120</sup>. Il pourrait aussi s'agir d'observer la rétention du vocabulaire à la suite des tâches, ou encore d'observer l'effet des tâches sur la prise de confiance quant à sa prononciation, qui peut être influencée positivement par la pratique orale de la L2 assistée par des logiciels de reconnaissance vocale (Grimshaw, 2016).

## 6.5 Réflexions conclusives

Afin de conclure cette recherche, nous évoquerons brièvement comment la présente recherche à nourri notre réflexion personnelle, en tant que qu'enseignant/concepteur, d'une part, et que chercheur, d'autre part.

Un des principaux éléments que nous retirons de cette étude est le désir de poursuivre la création et la mise en place de matériel RV360 afin de permettre de réduire le décalage perçu par plusieurs étudiants de FLS entre le français étudié en classe et celui utilisé dans le monde réel, principalement à l'oral. Bien que les simulations que nous avons créées ne soient pas parfaites, les nombreuses suggestions des participants quant aux moyens de les rendre encore plus proches du monde réel ont stimulé notre réflexion quant à la création de matériel didactique RV360.

Bien entendu, force est de constater que la technologie de reconnaissance vocale accessible aux concepteurs de matériel didactique ne sont pas encore suffisamment développées pour rendre les simulations RV360 aussi immersives et réalistes qu'on le souhaiterait. Il nous apparaît donc essentiel de chercher à développer, en parallèle aux tâches RV360, des stratégies d'enseignement, mais aussi surtout des activités extracurriculaires visant à promouvoir l'utilisation du FLS dans la métropole montréalaise. De telles activités pourraient selon nous être conduites au niveau interuniversitaire à Montréal, et devraient également inclure d'autres acteurs de l'enseignement du FLS, comme le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI).

---

<sup>120</sup> Il faudrait bien entendu adapter au préalable le niveau de difficulté des simulations RV360 qui seront utilisées en fonction du niveau linguistique des apprenants visés par ces recherches.

Par ailleurs, en tant que chercheur, cette recherche nous a fait prendre conscience des besoins spécifiques des apprenants de L2 au niveau débutant en matière de DDC. Le modèle de MacIntyre et al. (1998), que certains chercheurs ont tenté de raffiner au fil des années, nous apparaît toujours pertinent, plus de 20 ans après sa conceptualisation officielle. Toutefois, nous croyons qu'il ne s'applique pas de la même manière à tous les publics, notamment au public débutant. Il gagnerait ainsi, selon nous, à être précisé, du point de vue du SCCP (visiblement lié au sentiment de préparation et au sentiment d'efficacité au niveau débutant, dans notre étude) et de l'anxiété langagière (dont les variations situationnelles en milieu bilingue gagneraient à être mieux comprises afin de dégager des implications pédagogiques pour le développement du DDC en L2). Dans la même veine, on voit bien que la pratique de la compréhension et de la production orales (peu anxiogène lors des simulations RV360) diffère de la mise en pratique de la compétence d'interaction orale (celle requise pour mener à bien des interactions en L2 dans le monde réel, et qui nécessite d'avoir la confiance en soi suffisante pour mener la conversation entièrement en français). Il serait donc intéressant que les tests psychométriques utilisés dans l'étude du DDC et de ses antécédents (p. ex. le test *French use anxiety* ou les tests de type *can-do*) incorporent des questions sur la compétence d'interaction puisque, actuellement, leurs items sont seulement divisés en termes de compréhension et la production orales.

En conclusion, cette étude ouvre selon nous la voie à plusieurs axes de recherche prometteurs, que ce soit dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage des langues ou dans celui de l'apprentissage des langues médié par la technologie.

## Références bibliographiques

- Abrams, Z. I. (2003). The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. *The Modern Language Journal*, 87(2), 157-167. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00184>
- Agar, M. et MacDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human organization*, 54(1) 78-86. <https://doi.org/10.17730/humo.54.1.x102372362631282>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Al Azri, R. H. et Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3(10), 249-254. Récupéré de <http://www.ijstr.org/final-print/oct2014/The-Effect-Of-Using-Authentic-Materials-In-Teaching.pdf>
- Aliakbari, M. et Jamalvandi, B. (2010). The impact of "role play" on fostering EFL learners' speaking ability: A task-based approach. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), 15-29. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920501.pdf>
- Amoia, M., Gardent, C. et Perez-Beltrachini, L. (2011). A serious game for second language acquisition. Dans A. Verbraeck, M. Helfert, J. Cordeiro et B. Shishkov (dir.), *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference on Computer Supported Education, May 6-8, 2011* (Vol. 1, p. 394-397). Noordwijkerhout, Netherlands: CSEDU. doi: 10.5220/0003338503940397
- Arbour, C. (2010). *L'enseignement stratégique pour favoriser la réussite des étudiants du collégial dans le cours Écriture et littérature* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Rimouski. Récupéré de [http://semaphore.uqar.ca/398/1/Chantal\\_Arbour\\_avril2010.pdf](http://semaphore.uqar.ca/398/1/Chantal_Arbour_avril2010.pdf)
- Arias-Valenzuela, M., Amiot, C. E. et Ryder, A. G. (2016). Which one to take on?: International students' identity acquisition in the hyperdiversity of Montreal. *Canadian Ethnic Studies*, 48(1), 123-140. 10.1353/ces.2016.0002
- Aubrey, S. (2011). Facilitating interaction in East Asian EFL classrooms: increasing students' willingness to communicate. *Language Education in Asia*, 2(2), 237-245. <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I2/A06/Aubrey>
- Baek, Y. (2013). *Psychology of gaming*. Commack, NY: Nova Science.

- Baker, S. C. et MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/0023-8333.00119>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128-163. <https://doi.org/10.1080/10413209008406426>
- Barjesteh, H., Vaseghi, R. et Neissi, S. (2012). Iranian EFL learners' willingness to communicate across different context-and receiver-types. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 47-54. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n1p47>
- Bax, S. (2003a). The end of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal*, 57(3), 278-287. doi: 10.1093/elt/57.3.278
- Bax, S. (2003b). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13-28. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)
- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching: Computer-assisted language learning* (2<sup>e</sup> éd.). London/New York: Pearson Education Limited/Routledge.
- Bektas-Cetinkaya, Y. (2009). *College students' willingness to communicate in English: Turkish context*. Izmir, Turquie: Verlag Dr. Müller.
- Bell, K. (2018). *Game on!: Gamification, gameful design, and the rise of the gamer educator*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Berger, C. R., et Calabrese, R. J. (1975). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research*, 1(2), 99-112. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00258.x>
- Berti, M. (2019). Italian Open Education: Virtual reality immersions for the language classroom. Dans A. Comas-Quinn, A. Beaven et B. Sawhill (dir.), *New case studies of openness in and beyond the language classroom* (p. 37-47). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.37.965>
- Bertrand, J. T., Brown, J. E. et Ward, V. M. (1992). Techniques for analyzing focus group data. *Evaluation review*, 16(2), 198-209. <https://doi.org/10.1177/0193841X9201600206>
- Besse, H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française*, (47), 115-128. <https://doi.org/10.3406/lfr.1980.5066>



- Bhagat, K. K. et Huang, R. (2018). Improving learners' experiences through authentic learning in a technology-rich classroom. Dans T.-W. Chang, R. Huang et Kinshuk (dir.), *Authentic learning through advances in technologies* (p. 3-15). Singapour: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-10-5930-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5930-8_1)
- Blake, R. J. (2011). Current trends in online language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19-35. doi: 10.1017/S026719051100002X
- Blake, R. J. (2017). Technologies for teaching and learning L2 speaking. Dans C. A. Chapelle et S. Sauro (dir.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (p. 107-117). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain — Méthode et théories. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue SOCLEs*, 1(1), 13-20. Récupéré de <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2673>
- Blin, F. (2016). The theory of affordances. Dans C. Caws et M.-J. Hamel (dir.), *Language-learner computer interactions: Theory, methodology and CALL applications* (p. 41-64). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Blin, F., Nocchi, S. et Fowley, C. (2013). Mondes virtuels et apprentissage des langues: Vers un cadre théorique émergent. *Recherches et applications*, 54, 94-107.
- Bouchard, C. (1988). De la "langue du grand siècle" à la "langue humiliée": les Canadiens français et la langue populaire, 1879-1970. *Recherches sociographiques*, 29(1), 7-21.  
<https://doi.org/10.7202/056335ar>
- Bouchard, P. et Maurais, J. (2001). Les opinions de la population québécoise. *Terminogramme*, (97-98), 111-126.
- Boucher, K. (2012). *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4827/1/M12394.pdf>
- Bourhis, R. Y. (1984). Cross-cultural communication in Montreal: Two field studies since Bill 101. *International Journal of the Sociology of Language*, 1984(46), 33-48.

- Bourhis, R. Y. et Lopicq, D. (1993). Quebecois French and language issues in Quebec. Dans R. Posner et J. Green (dir.), *Trends in Romance linguistics and philology, Vol. 5: Bilingualism and Linguistic conflict in romance* (p. 345-381). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A. et Grover, D. (2014). Augmented reality in education — cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09523987.2014.889400>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans *International encyclopedia of education* (vol. 3, 2<sup>e</sup> éd. p. 1643-1647). Oxford: Elsevier.
- Bureau canadien de l'éducation international (2015). *The integration challenge: Connecting international students with their Canadian peers*. Récupéré de <http://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/04/CBIE-Research-in-Brief-2-The-Integration-Challenge-EN.pdf>
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communications Monographs*, 43(1), 60-69. <https://doi.org/10.1080/03637757609375916>
- Burns, A. C. et Gentry, J. W. (1998). Motivating students to engage in experiential learning: A tension-to-learn theory. *Simulation & Gaming*, 29(2), 133-151. <https://doi.org/10.1177/1046878198292001>
- Burroughs, N. F. et Marie, V. (1990). Communication orientations of Micronesian and American students. *Communication Research Reports*, 7(2), 139-146. <https://doi.org/10.1080/08824099009359868>
- Bursens, P., Gijbels, D., Donche, V. et Spooren, P. (2018). Learning from simulations of decision-making. Dans P. Bursens, V. Donche, D. Gijbels et P. Spooren (dir.), *Simulations of decision-making as active learning tools* (p. 13-19). Cham, Suisse: Springer.
- Burston, J. (2003). Software selection: A primer on sources and evaluation. *CALICO journal*, 21(1), 29-40. doi: 10.1558/cj.v21i1.29-40
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. Dans M. Bygate, P. Skehan et M. Swain (dir.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (p. 23-48). London/New York: Routledge.
- Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (dir.). (2001). *Researching pedagogic task: Second language learning, teaching and testing*. London/New York: Routledge.
- Bygate, M. et Samuda, V. (2005). Integrative planning through the use of task repetition. Dans R. Ellis (dir.), *Planning and task performance in a second language* (11<sup>e</sup> éd., p. 37-74). Amsterdam: John Benjamins.

- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal* (Thèse de doctorat). Université de Montréal/Université de Franche-Comté. Récupéré de <http://hdl.handle.net/1866/9122>
- Campbell, A. P. (2003). *Foreign language exchange in a virtual world: An intercultural task-based learning event*. Communication présentée à l'University of Sheffield, UK. Récupéré de <http://e-poche.net/files/flevw.html>
- Canto, S., de Graaff, R. et Jauregi, K. (2014). Collaborative tasks for negotiation of intercultural meaning in virtual worlds and video-web communication. Dans M. González-Lloret et L. Ortega (dir.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology dans tasks* (vol. 6, p. 183-213). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Canto, S., Jauregi, K. et Van den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value?. *ReCALL*, 25(1), 105-121. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000274>
- Cao, Y. (2013). Exploring dynamism in willingness to communicate. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(2), 160-176. doi: 10.1075/ara1.36.2.03cao
- Cao, Y. (2014). A sociocognitive perspective on second language classroom willingness to communicate. *TESOL Quarterly*, 48(4), 789-814. <https://doi.org/10.1002/tesq.155>
- Cao, Y. et Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.002>
- Carey, M. A. et Smith, M. W. (1994). Capturing the group effect in focus groups: A special concern in analysis. *Qualitative Health Research*, 4(1), 123-127. <https://doi.org/10.1177/104973239400400108>
- Carter, R. et Nunan, D., (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151-178. <https://doi.org/10.7202/045327ar>
- Caws, C. et Hamel, M.-J. (2016). Cutting-edge theories and techniques for LCI in the context of CALL. Dans C. Caws et M.-J. Hamel (dir.), *Language-learner computer interactions: Theory, methodology and CALL applications* (vol. 2, p. 1-13). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Cervantes, I. M. (2013). The role of risk-taking behavior in the development of speaking skills in ESL classrooms. *Revista de Lenguas Modernas*, (19), 421-435. Récupéré de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/13952/13258>
- Chang, M.-M. et Lin, M.-C. (2014). The effect of reflective learning e-journals on reading comprehension and communication in language learning. *Computers & Education*, 71, 124-132. doi: 10.1016/j.compedu.2013.09.023
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2008). Computer assisted language learning. Dans B. Spolsky et F. M. Hult (dir.), *The handbook of educational linguistics* (chap. 41, p. 585-595). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch41>
- Chapelle, C. A. (2014). Afterword: Technology-mediated TBLT and the evolving role of the innovator. Dans M. González-Lloret et L. Ortega (dir.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (vol. 6, chap. 12, p. 323-334). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Chapelle, C. A. (2017). Evaluation of technology and language learning. Dans Chapelle, C. A. et Sauro, S. (dir.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*. (p. 378-392). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Chapelle, C. A. et Sauro, S. (2017). Introduction to the handbook of technology and second language teaching and learning. Dans C. A. Chapelle et S. Sauro (dir.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (p. 1-9). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Chapple, E. D. et Arensberg, C. M. (1940). Measuring human relations: an introduction to the study of the interaction of individuals. *Genetic Psychology Monographs*, 22(1), 3-147.
- Childress, M. D. et Braswell, R. (2006). Using massively multiplayer online role-playing games for online learning. *Distance Education*, 27(2), 187-196. doi: 10.1080/01587910600789522
- Chiss, J. L. et Puech, C. (1997). *Fondations de la linguistique. Études d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles/Paris: Duculot/De Boeck.
- Chun, D. M. (2017). Research methods for investigating technology for language and culture learning. Dans C. A. Chapelle et S. Sauro (dir.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*. (p. 393-408). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

- Clark, J. L. D. (1981). Language. Dans T. S. Barrows (dir.), *A survey of global understanding: Final report* (p. 87-100). New Rochelle, NY: Change Magazine Press.
- Clément, R. et Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of language and Social Psychology*, 4(1), 21-37. <https://doi.org/10.1177/0261927X8500400102>
- Clément, R., Baker, S. C. et MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of language and social psychology*, 22(2), 190-209. <https://doi.org/10.1177/0261927X03022002003>
- Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- Clément, R., Gardner, R. C. et Smythe, P. C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 12(4), 293-302. <https://doi.org/10.1037/h0081081>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5<sup>e</sup> éd.). London/New York: Routledge Falmer.
- Cole, S. M. (2017). *Identity and play in interactive digital media: Ergodic ontogeny*. New York: Routledge.
- Coleman, H. (1989). *How large are large classes?* (Research Project Report No. 4). Lancaster-leeds language learning in large classes: England. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED322759.pdf>
- Compton, L. (2004). From chatting to oral fluency: using chat to improve self-confidence and increase willingness to communicate. *Teaching English with Technology*, 4(1), 1-9. Récupéré de [https://www.researchgate.net/publication/228495378\\_From\\_chatting\\_to\\_oral\\_fluency\\_Using\\_chat\\_to\\_improve\\_self-confidence\\_and\\_increase\\_willingness\\_to\\_communicate](https://www.researchgate.net/publication/228495378_From_chatting_to_oral_fluency_Using_chat_to_improve_self-confidence_and_increase_willingness_to_communicate)
- Conseil de l'Europe. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cooper, G., Park, H., Nasr, Z., Thong, L. P. et Johnson, R. (2019). Using virtual reality in the classroom: preservice teachers' perceptions of its use as a teaching and learning tool. *Educational Media International*, 56(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1583461>

- Crookall, D. (2007). Editorial: Second language acquisition and simulation. *Simulation & Gaming*, 38(1), 6-8. <https://doi.org/10.1177/1046878106298609>
- Crystal, D. and D. Davy (1975). *Advanced conversational English*. Harlow: Longman.
- Cummings, M. G. et Genzel, R. B. (1990). Simulation/game design and adaptation. Dans Crookall, D. et Oxford, R. L. (dir.), *Simulation, gaming, and language learning* (p. 67-72). New York, NY: Newbury House.
- Dalgarno, B. et Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x>
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. Dans E. K. Horwitz et D. J. Young (dir.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (p. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Damay, S. (2018). *Attitudes envers le français québécois familial et son enseignement en classe selon le profil d'acculturation d'apprenants de français langue seconde* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/12121/1/M15617.pdf>
- de Saint Léger, D. et Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37(2), 269-285. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.01.001>
- Denies, K., Yashima, T. et Janssen, R. (2015). Classroom versus societal willingness to communicate: Investigating French as a second language in Flanders. *The Modern Language Journal*, 99(4), 718-739. <https://doi.org/10.1111/modl.12276>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. et Dixon, D. (2011, mai). Gamification. Using game-design elements in non-gaming contexts. Dans compte rendu de communications du *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems* (p. 2425-2428). Vancouver, BC: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Deutschmann, M. et Panichi, L. (2009). Instructional design, teacher practice and learner autonomy. Dans J. Molka-Danielson et M. Deutschmann (dir.), *Learning and teaching in the virtual world of Second Life* (p. 27-44). Trondheim: Tapir academic press.
- Dizon, G. (2017). Using intelligent personal assistants for second language learning: A case study of Alexa. *TESOL Journal*, 8(4), 811-830. <https://doi.org/10.1002/tesj.353>

- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance educator*, 1(2), 10-13.
- Dolgunsöz, E., Yildirim, G. et Yildirim, S. (2018). The effect of virtual reality on EFL writing performance. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 278-292. Récupéré de <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/869>
- Donaldson, R. P. et Kötter, M. (1999). Language learning in cyberspace: Teleporting the classroom into the target culture. *CALICO journal*, 16(4), 531-557. <http://dx.doi.org/10.1558/cj.v16i4.531-557>
- Donovan, L. A. et MacIntyre, P. D. (2004). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21(4), 420-427. <https://doi.org/10.1080/08824090409360006>
- Dörnyei, Z. (2009). The 2010s: Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 33-43. Récupéré de [https://www.academia.edu/2695369/Communicative\\_Language\\_Teaching\\_in\\_the\\_21st\\_Century\\_the\\_Principled\\_Communicative\\_Approach](https://www.academia.edu/2695369/Communicative_Language_Teaching_in_the_21st_Century_the_Principled_Communicative_Approach)
- Dörnyei, Z. et Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* (p. 589-630). Oxford, Angleterre: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Doughty, C. et Williams, J. (dir.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Elahi, M. S., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. et Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of psycholinguistic research*, 48(6), 1241-1267. doi: 10.1007/s10936-019-09656-9
- Elia, A. (2006). Language learning in tandem via Skype. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 6(3), 269-280. Récupéré de <http://www.readingmatrix.com/articles/elia/article.pdf>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, Angleterre: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. Dans A. Davies et C. Elder (dir.), *The handbook of applied linguistics* (chap. 21, p. 525-551). Oxford, Angleterre: Blackwell.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.  
doi: 10.1016/j.system.2004.12.006
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507-526. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. et Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Fischer, R. (2007). How do we know what students are actually doing? Monitoring students' behavior in CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 409-442.  
<https://doi.org/10.1080/09588220701746013>
- Foster, D. J. et Meech, J. F. (1995). Social dimensions of virtual reality. Dans K. Carr et R. England (dir.), *Simulated and virtual realities: elements of perception* (p. 209-223). London/Bristol: Taylor & Francis.
- Freiermuth, M. et Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: can online chat help? *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 189-212.  
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00113.x>
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K. et Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The cultura project. *Language Learning and Technology*, 5(1), 55-102. Récupéré de [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25113/1/05\\_01\\_furstenberg.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25113/1/05_01_furstenberg.pdf)
- Gallagher, H. C. (2012). Willingness to communicate and cross-cultural adaptation: L2 communication and acculturative stress as transaction. *Applied Linguistics*, 34(1), 53-73.  
<https://doi.org/10.1093/applin/ams023>
- Gardner, R. C. (1985). *Attitude/Motivation Test Battery*. London, ON: University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. et Clément, R. (1990). *Social psychological perspectives on second language acquisition*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.



- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, 2(2-3), 87-105. Récupéré de [http://cde.athabasca.ca/coi\\_site/documents/Garrison\\_Anderson\\_Archer\\_Critical\\_Inquiry\\_model.pdf](http://cde.athabasca.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf)
- Gebhard, J. G. (2017). *Teaching English as a foreign language: A teacher self-development and methodology guide* (3<sup>e</sup> éd.). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H. et Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in English among Iranian non-English major university students. *Journal of Language and Social Psychology*, 31(2), 197-211. <https://doi.org/10.1177/0261927X12438538>
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception* [Format Kindle]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. et Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Dans H. Giles (dir.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (chap. 13, p. 307-348). London, Angleterre: Academic Press.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40(02), 97-118. doi: 10.1017/S0261444807004144
- Gliksrnan, L. (1987). *Improving the prediction of behaviours associated with second language acquisition* (Thèse de doctorat non publiée). Université Western Ontario.
- Godfrey-Smith, L. A. (2015). Reconciling language anxiety and the 'Montréal switch': An autoethnography of learning French in Montréal and negotiating my Canadian identity through language. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 6(2), 9-15. Récupéré de <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30675>
- Godfrey-Smith, L. A. (2017). *"Pardon My French": A Non-static Case-study of the Social Dimensions of Non-classroom Language Anxiety in Montréal* (Thèse de doctorat inédite). Université McGill.
- Godwin-Jones, R. (2016). Emerging technologies. Augmented reality and language learning: from annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning and Technology*, 20(3), 9-19. <http://dx.doi.org/10125/44475>
- González-Lloret, M. (2016). Technology and task-based language teaching. Dans S. Thorne et S. May (dir.), *Language, Education and Technology* (p. 1-13). Cham, Suisse: Springer.

- González-Lloret, M. et Ortega, L. (dir.). (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (vol. 6). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Gorham, T., Gorham, J. et Courtney, M. W. (2019). Virtual embodiment and project-based learning with Google Earth VR. Dans D. Roy et J. Blake (dir.), *compte rendu de la Conférence annuelle PanSIG, Toyo Gakuen University (Hongo Campus) Tokyo, Japan, May 19-20, 2018* (p. 91-98). Récupéré de [https://www.pansig.org/publications/2018/PanSIG\\_2018\\_Journal.pdf](https://www.pansig.org/publications/2018/PanSIG_2018_Journal.pdf)
- Graham, S. et Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language learning*, 58(4), 747-783. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>
- Grant, S. J., Huang, H. et Pasfield-Neofitou, S. E. (2013). Language learning in virtual worlds: the role of foreign language and technical anxiety. *Journal of Virtual Worlds Research*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.4101/jvwr.v6i1.7027>
- Gregersen, T. et MacIntyre, P. D. (2013). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Bristol, Angleterre: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (dir.). (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667>
- Grimshaw, J. (2016). *Activate space rats! Mobile gaming and L2 pronunciation* (Mémoire de maîtrise). Université Concordia, Montréal. Récupéré de [https://spectrum.library.concordia.ca/981583/7/Grimshaw\\_MA\\_S2016\\_.pdf](https://spectrum.library.concordia.ca/981583/7/Grimshaw_MA_S2016_.pdf)
- Grimshaw, J., Cardoso, W. et Waddington, D. (2016). Can a 'shouting' digital game help learners develop oral fluency in a second language? Dans S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley et S. Thouésny (dir.), *CALL Communities and Culture - Short Papers From EUROCALL 2016* (p. 172-177). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.557>
- Guariento, W. et Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT journal*, 55(4), 347-353. <https://doi.org/10.1093/elt/55.4.347>
- Guberina, P. (1964). The audiovisual, global and structural method. Dans B. Libbich (dir.), *Advances in the teaching of modern languages* (vol. 1, p. 1-17). Oxford, Angleterre: Pergamon Press.

- Guilkova, S., Emelina, M., Yashchenko, N. et Burenkova, D. (2019). Methodological aspect of increasing the motivation for science studies undergraduates to learn a foreign language. Dans N. L. Shamne, E. Y. Malushko et V. G. Lizunkov (dir.), *Compte rendu de la 1<sup>st</sup> International Scientific Practical Conference "The Individual and society in the Modern Geopolitical Environment" (ISMGE), Institute of philology and Intercultural Communication, Volgograd State University, May 23-29*. <https://dx.doi.org/10.2991/ismge-19.2019.49>
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris, France: Ophrys.
- Guichon, N. et Nicolaev, V. (2009, juin). Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2. Dans C. Develotte, F. Manganot et E. Nissen (dir.), *Actes du colloque Epal 2009 'Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions multimodalité', Université Stendhal-Grenoble 3, 5-7 juin* (p. 2-14). Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02017635>
- Guichon, N. et Nicolaev, V. (2011). Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2. Dans E. Nissen, F. Poyer et T. Soubrié (dir.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 61-76). Grenoble, France: Ellug. doi: 10.4000/books.ugaeditions.1169
- Guichon, N. et Tellier, M. (2017). *Enseigner à l'oral en ligne*. Paris, France: Didier.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London, ON: Edward Arnold.
- Hamilton, K., Warner, L. M. et Schwarzer, R. (2017). The role of self-efficacy and friend support on adolescent vigorous physical activity. *Health Education & Behavior*, 44(1), 175-181. <https://doi.org/10.1177/1090198116648266>
- Hamilton, L. et Corbett-Whittier, C. (2012). *Using case study in education research*. London, Angleterre: Sage.
- Hammick, J. K. et Lee, M. J. (2014). Do shy people feel less communication apprehension online? The effects of virtual reality on the relationship between personality characteristics and communication outcomes. *Computers in Human Behavior*, 33, 302-310. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.046>
- Hardison, D. M. (2004). Generalization of computer assisted prosody training: Quantitative and qualitative findings. *Language Learning & Technology*, 8(1), 34-52. <http://dx.doi.org/10125/25228>

- Hartwick, P. (2018). Investigating research approaches: Classroom-based interaction studies in physical and virtual contexts. *ReCALL*, 30(2), 161-176. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000386>
- Haruyama, J. (2010). Effective practice of role play and dramatization in foreign language education. *Komaba Journal of English Education*, 1, 31-58. Récupéré de <http://park.itc.u-tokyo.ac.jp/eigo/KJEE/001/031-058.pdf>
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70. Récupéré de <http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Hashimoto.pdf>
- Hew, K. F. et Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 33-55. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x>
- Ho, C. M. L., Rappa, N. A. et Chee, Y. S. (2009). Designing and implementing virtual enactive role-play and structured argumentation: Promises and pitfalls. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 381-408. doi: 10.1080/09588220903184732
- Hoehsmann, M. et DeWaard, H. (2015). *Mapping digital literacy policy and practice in the Canadian education landscape*. (Rapport). Ottawa, ON: MediaSmarts. Récupéré de <http://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-literacy-framework/mapping-digital-literacy-policy-practice-canadian-education-landscape>
- Holden, C. et Sykes, J. (2011). Leveraging mobile games for place-based language learning. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 1(2), 1-18. doi: 10.4018/ijgbl.2011040101
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for psychology* (8<sup>e</sup> éd. révisée). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Howland, J. L., Jonassen, D. H. et Marra, R. M. (2012). *Meaningful learning with technology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Hoy, T. (2017, 4 mai). *Virtual reality in the language classroom* [Webinaire]. Fort Lauderdale, FL : Certificate in language teaching with technology, Broward College. Récupéré de [https://www.youtube.com/watch?v=9BT\\_yQyh4AU](https://www.youtube.com/watch?v=9BT_yQyh4AU)
- Hubbard, P. (2011). Evaluation of courseware and websites. Dans L. Ducate et N. Arnold (dir.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (vol. 5, 2<sup>e</sup> éd., p. 407-440). San Marcos, TX: CALICO.
- Hubbard, P. et Siskin, C. B. (2004). Another look at tutorial CALL. *ReCALL*, 16(2), 448-461. <https://doi.org/10.1017/S0958344004001326>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Sociolinguistics. Dans J. B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (p. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. Dans T. Sebeok (dir.), *Style in language* (p. 350-377). Boston, MA: MIT Press.
- Jamieson, J., Chapelle, C. A. et Preiss, S. (2005). CALL evaluation by developers, a teacher, and students. *CALICO journal*, 23(1), 93-138. <http://dx.doi.org/10.1558/cj.v23i1.93-138>
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Johnson, W. L. et Valente, A. (2009). Tactical language and culture training systems: Using AI to teach foreign languages and cultures. *AI magazine*, 30(2), 72-83. <https://doi.org/10.1609/aimag.v30i2.2240>
- Joma, M. A. R., Al-Abed, S. F. M. et Nafi, J. S. I. (2016). The Effect of “Role-playing” on Students’ Achievement and Motivation. The governmental schools of Bethlehem district in Palestine. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 18(3), 1-25. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/28782>
- Jung, H. J. (2002). Virtual reality for ESL students. *The Internet TESL Journal*, 8(10), 1-7. Récupéré de <http://iteslj.org/Articles/Jung-VR.html>
- Kang, D.-M. (2014). The effects of study-abroad experiences on EFL learners' willingness to communicate, speaking abilities, and participation in classroom interaction. *System*, 42, 319-332. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.025>
- Kang, S.-J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>

- Kaplan, M. A. (1997). Learning to converse in a foreign language: the Reception Game. *Simulation and Gaming*, (28), 149-163.
- Kaplan-Rakowski, R. et Gruber, A. (2019). Low-immersion versus high-immersion virtual reality: Definitions, classification, and examples with a foreign language focus. Dans Pixel International Conferences, *Proceedings of the 12<sup>th</sup> edition of Innovation in Language Learning International Conference, Florence, Italy*. Récupéré de <https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0012/FP/6143-SLA4232-FP-ICT4LL12.pdf>
- Kaplan-Rakowski, R. et Wojdyski, T. (2018). Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. Dans P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley et S. Thouësny (dir.), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters - short papers from EUROCALL 2018* (p. 124-129). doi: 10.14705/rpnet.2018.26.824
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Khazaei, Z. M., Zadeh, A. M. et Ketabi, S. (2012). Willingness to communicate in Iranian EFL learners: The effect of class size. *English Language Teaching*, 5(11), 181-187. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p181>
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and culture content in EFL classrooms. *The Internet ELT Journal*, 10(7). Récupéré de <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html>
- Kim, D. (2000). A qualitative approach to the authenticity in the foreign language classroom: a study of university students learning English in Korea. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5(1), 189-205. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468316.pdf>
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. London, Angleterre: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452233253>
- Kizlik, B. (2004). Information about strategic teaching, strategic learning, and thinking skills. Récupéré de <https://www.adprima.com/strategi.htm>
- Koehler, M. et Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Récupéré de <https://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Boston, MA: Addison-Wesley Longman.
- Kraus, A. (2006). *Language attitudes of Québécois students towards le français québécois standard and le franco-québécois* (Thèse de doctorat). University of North Carolina, Chapel Hill. <https://doi.org/10.17615/fmqm-km20>
- Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). Dans J. Kuhl et J. Beckmann (dir.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (p. 47-59). Göttingen, Allemagne: Hogrefe.
- Ladousse, G. P. (1987). *Role play* (vol. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Lahuerta, A. C. (2014). Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context. *International Journal of English Studies*, 14(2), 39-55. <https://doi.org/10.6018/j.193611>
- Lalonde, R. N. et Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 16(3), 224-237. <https://doi.org/10.1037/h0080844>
- Lamarre, P. (2007). Anglo-Quebec today: Looking at community and schooling issues. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007(185), 109-132. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2007.028>
- Lamarre, P. (2013). Catching "Montréal on the move" and challenging the discourse of unilingualism in Québec. *Anthropologica*, 55(1), 41-56. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/24467373>
- Landriault, B. (1982). Les méthodes d'enseignement du français langue seconde au Québec. *Québec français*, (47), 72-75. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/56959ac>
- Lane, H. C. et Ogan, A. E. (2009, 6-7 juillet). Virtual environments for cultural learning. Dans S. D. Craig et D. Dicheva (dir.), *Proceedings of the Workshop on Culturally-Aware Tutoring Systems, 14<sup>th</sup> International Conference on Artificial Intelligence in Education, Brighton, UK* (p. 25-34). Récupéré de [https://www.academia.edu/2806674/Virtual\\_environments\\_for\\_cultural\\_learning](https://www.academia.edu/2806674/Virtual_environments_for_cultural_learning)
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford, NY: Oxford University Press.

- Laur, E. (2002). La qualité, le statut et la perception du français au Québec. *Revue d'aménagement linguistique, hors série*(automne), 147-162.
- Laurillard, D. (1991). Principles for computer-based software design for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 4(3), 141-152. <https://doi.org/10.1080/0958822910040303>
- Leakey, J. (2011). *Evaluating computer-assisted language learning: An integrated approach to effectiveness research in CALL*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Lefebvre, S. (2014). Intégration des technologies de l'information et de la communication: types de connaissances abordées dans le discours d'enseignants en exercice et d'étudiants en formation initiale. *Canadian Journal of Education*, 37(3), 1-28. Récupéré de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1529>
- Legault, J., Zhao, J., Chi, Y. A., Chen, W., Klippel, A. et Li, P. (2019). Immersive virtual reality as an effective tool for second language vocabulary learning. *Languages*, 4(1), 13-45. <https://doi.org/10.3390/languages4010013>
- Léon, P. R. et Nemni, M. (1967). Franco-canadien et français standard: problèmes de perception des oppositions vocaliques. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 12(2), 97-112.
- Lepage, J.-F. et Corbeil, J.-P. (2013). *L'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011*. Récupéré sur le site de Statistiques Canada au <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2013001/article/11795-fra.htm>
- Levine, M. V. (1997). *La reconquête de Montréal*. Montréal, QC : vlb éditeur.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford, NY : Oxford University Press.
- Levy, M. (2000). Scope, goals and methods in CALL research: questions of coherence and autonomy. *ReCALL*, 12(2), 170-195. <https://doi.org/10.1017/S0958344000000525>
- Levy, M. (2015). The role of qualitative approaches to research in CALL contexts: Closing in on the learner's experience. *CALICO journal*, 32(3), 554-568. doi: 10.1558/cj.v32i3.26620
- Liakin, D., Cardoso, W. et Liakina, N. (2015). Learning L2 pronunciation with a mobile speech recognizer: French/y/. *CALICO journal*, 32(1), 1-25. Récupéré de <https://journal.equinoxpub.com/Calico/article/view/7734>



- Liao, P. L. et Fu, K. (2014). Effects of task repetition on L2 oral (in written form) production in computer-mediated communication. *International Journal of Humanities and Arts Computing*, 8(suppl.), 221-236. <https://doi.org/10.3366/ijhac.2014.0109>
- Lin, T. J. et Lan, Y. J. (2015). Language learning in virtual reality environments: Past, present, and future. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 486-497. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.4.486>
- Little, D., Devitt, S. et Singleton, D. (1989). *Learning foreign languages from authentic texts: Theory and practice*. Dublin, Irlande: Authentik.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000134>
- Liu, F. et Ding, Y. (2009). Role-play in English language teaching. *Asian Social Science*, 5(10), 140-143. <https://doi.org/10.5539/ass.v5n10p140>
- Liu, M. et Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>
- Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning*. Harlow, Angleterre: Longman.
- Lloyd, A., Rogerson, S. et Stead, G. (2017). Imagining the potential for using virtual reality technologies in language learning. Dans M. Carrier, R. M. Damerow et K. M. Bailey (dir.), *Digital language learning and teaching: Research, theory, and practice* (chap. 19, p. 222-234). New York, NY: Taylor & Francis.
- Lloyd, E. (2012). Language learners' willingness to communicate through Livemocha.com. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(1). doi: 10.4000/alsic.2437
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York academy of sciences*, 379(1), 259-278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M. H. (1996). Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. *University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language*, 14(2), 127-149. Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/77238819.pdf>

- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford, Angleterre: Wiley Blackwell.
- Losada, C. A. C., Insuasty, E. A. et Osorio, M. F. J. (2016). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89-104. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763>
- Lou, N. M. et Noels, K. A. (2017). Sensitivity to language-based rejection in intercultural communication: The role of language mindsets and implications for migrants' cross-cultural adaptation. *Applied Linguistics*, 40(3), 478-505. <https://doi.org/10.1093/applin/amx047>
- Luccioni, A., Benotti, L. et Landragin, F. (2015). Overspecified references: An experiment on lexical acquisition in a virtual environment. *Computers in Human Behavior*, 49, 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.036>
- Lynch, T. et Maclean, J. (2000). Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. *Language Teaching Research*, 4(3), 221-250. <https://doi.org/10.1177/136216880000400303>
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11(2), 135-142. <https://doi.org/10.1080/08824099409359951>
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- MacIntyre, P. D. et Blackie, R. A. (2012). Action control, motivated strategies, and integrative motivation as predictors of language learning affect and the intention to continue learning French. *System*, 40(4), 533-543. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.10.014>
- MacIntyre, P. D. et Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P. D. et Clément, R. (1996, 4-9 août). *A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its antecedents and implications*. Communication présentée au 11<sup>th</sup> World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä, Finland.
- MacIntyre, P. D. et Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control. *System*, 38(2), 161-171. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.013>

- MacIntyre, P. D. et Gardner, R. C. (1988). *The measurement of anxiety and applications to second language learning: An annotated bibliography* (Research Bulletin No. 672). London, Ontario: The University of Western Ontario. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301040.pdf>
- MacIntyre, P. D., Babin, P. A. et Clément, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents & consequences. *Communication Quarterly*, 47(2), 215-229. <https://doi.org/10.1080/01463379909370135>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. et Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in second language acquisition*, 23(3), 369-388. doi: 10.1017/S0272263101003035
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. et Donovan, L. A. (2003). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 53(S1), 537-564. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00226>
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R. et Donovan, L. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589-608. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.589>
- MacIntyre, P. D., Burns, C. et Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 95(1), 81-96. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01141.x>
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R. et Noels, K. A. (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>
- MacIntyre, P. D., et Legatto, J. (2010). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171. <https://doi.org/10.1093/applin/amq037>
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. et Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language learning*, 47(2), 265-287. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- Mackey, A. et Gass, S. M. (2015). *Second language research: Methodology and design* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Routledge.

- Mainich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal: Comprendre leur persévérance aux études* (thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13050/Mainich\\_Sarah\\_2015\\_these.pdf?sequence=2](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13050/Mainich_Sarah_2015_these.pdf?sequence=2)
- Mangenot, F. et Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches: quels critères? Quels obstacles? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 160(4), 433-443. doi: 10.3917/ela.160.0433
- Manovich, L. (2002). *The language of new media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Martinez, A. G. (2002). Authentic materials: an overview. Free resources for teachers and students of English. *Karen's Linguistics Issues*, 1-7.
- Maykut, P. S. et Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide* (vol. 6). Bristol, PA: The Falmer Press.
- Mc Andrew, M., Audet, G. et Bakhshaei, M. (2016). Immigration and diversity in Quebec's schools: An assessment. Dans S. Gervais, C. Kirkey et J. Rudy (dir.), *Quebec Questions: Québec Studies for the 21st Century* (2e éd., part D, Chap. 17, p. 297-315). Oxford: Oxford University Press.
- McCroskey, J. C. (1984). Self-report measurement. Dans J. A. Daly et J. C. McCroskey (dir.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (p. 81-94). Beverly Hills, CA: Sage publications.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25. <https://doi.org/10.1080/01463379209369817>
- McCroskey, J. C. (1997). Willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived communicative competence: Conceptualizations and perspectives. Dans J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf et D. M. Ayres (dir.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (2e éd., p. 75-108). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- McCroskey, J. C. et Baer, J. E. (1985, 7-10 novembre). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Communication présentée au 71<sup>st</sup> Annual Meeting of the Speech Communication Association, Denver.
- McCroskey, J. C. et McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 108-113. <https://doi.org/10.1080/08824098809359810>

- McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (1982). Communication apprehension and shyness: Conceptual and operational distinctions. *Communication Studies*, 33(3), 458-468. <https://doi.org/10.1080/10510978209388452>
- McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. Dans J. C. McCroskey et J. A. Daly (dir.), *Personality and interpersonal communication* (Vol. 6, Chap. 3, p. 129-155). Sage publications.
- McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (1990a). Willingness to communicate: A cognitive view. Dans M. Booth-Butterfield (dir.), *Communication, cognition and anxiety, A special issue of the Journal of Social Behavior and personality*, 5(2), 19-37. Récupéré de <http://www.jamesmccroskey.com/publications/150.pdf>
- McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (1990b). Willingness to communicate: Differing cultural perspectives. *Southern Journal of Communication*, 56(1), 72-77. Récupéré de <http://www.jamesmccroskey.com/publications/152.pdf>
- McCroskey, J. C., Beatty, M. J., Kearney, P. et Plax, T. G. (1985). The content validity of the PRCA-24 as a measure of communication apprehension across communication contexts. *Communication Quarterly*, 33(3), 165-173. <https://doi.org/10.1080/01463378509369595>
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh, Écosse: Edinburgh University Press.
- McMurry, B. L., Williams, D. D., Rich, P. J. et Hartshorn, K. J. (2016). An evaluation framework for CALL. *TESL-EJ*, 20(2). Récupéré de <http://tesl-ej.org/pdf/ej78/a1.pdf>
- McNaughton, S. (2014). *Switching to English: Effects on motivation to use L2 French in Montreal* (Thèse de doctorat). Université Concordia, Montréal. Récupéré de [https://spectrum.library.concordia.ca/978723/1/McNaughton\\_MA\\_F14.pdf](https://spectrum.library.concordia.ca/978723/1/McNaughton_MA_F14.pdf)
- McNeill, A. (1994). *What makes authentic materials different? The case of English language materials for educational television*. Communication présentée à l'Annual International Language in Education Conference, Hong Kong, 1993. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386057.pdf>
- McNiel-Cho, E. (2013). *Foreign language learning in a non-school environment: Effects of simulated immersion training on affective factors in learners' experience* (Dissertation doctorale). Université de San Francisco. Récupéré de <https://repository.usfca.edu/diss/64/>
- McRoberts, K. (1988). *Quebec: Social change and political crisis*. Toronto, ON : McClelland & Stewart Limited.

- Mesgarshahr, A. et Abdollahzadeh, E. (2014). The impact of teaching communication strategies on EFL learners' willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(1), 51-76. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.1.4>
- Michaud, G. (2019). *À quel moment enseigner la forme dans le cadre d'un enseignement basé sur la tâche?* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Mirzaei, M. S., Zhang, Q., van der Struijk, S. et Nishida, T. (2018). *Language learning through conversation envisioning in virtual reality: A sociocultural approach*. Communication présentée à la 26<sup>th</sup> EuroCALL conference, Jyväskylä, Finland.
- Mohseni, A. et Niknejad, S. (2013). Willingness to communicate: A critical overview. *International Journal of Educational Research and Development*, 2(2), 41-48. Récupéré de [http://www.academersearchjournals.org/journal/ijerd/archive/february-2013-vol.-2-\(2\)](http://www.academersearchjournals.org/journal/ijerd/archive/february-2013-vol.-2-(2))
- Moon, J. (2003). *Learning journals and logs, reflective diaries*. Dublin, Irlande: Centre for Teaching and Learning. Récupéré de [http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/medicalschooll/departments/pediatrics/subs/can/FGDM/Events/Fam\\_Engage\\_Conf/Documents/Learning%20Journal%20Resource%20What%20and%20Why.pdf](http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/medicalschooll/departments/pediatrics/subs/can/FGDM/Events/Fam_Engage_Conf/Documents/Learning%20Journal%20Resource%20What%20and%20Why.pdf)
- Morgan, D. L. et Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. Dans D. L. Morgan (dir.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (chap. 1, p. 3-19). Newbury Park, CA: Sage publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483349008.n1>
- Morrow, K. et Royal Society of Arts (Grande-Bretagne). (1977). *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. London, Angleterre: Royal Society of Arts.
- Mortensen, C. D., Arntson, P. H. et Lustig, M. (1977). The measurement of verbal predispositions: Scale development and application. *Human Communication Research*, 3(2), 146-158. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00513.x>
- Mortensen, T. E., Linderoth, J. et Brown, A. M. (dir.). (2015). *The dark side of game play: Controversial issues in playful environments* (vol. 4). New York, NY: Routledge.
- Moussalli, S. et Cardoso, W. (2016). Are commercial 'personal robots' ready for language learning? Focus on second language speech. Dans S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley et S. Thouësnny (dir.), *CALL communities and culture - short papers from EUROCALL 2016* (p. 325-329). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.583>
- Munro, M. J. et Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language learning*, 45(1), 73-97. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>

- Mwalongo, J. L. (2016). The factors affecting willingness to communicate in Chinese language - A case study of northeast normal university international students. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 21-30. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.160576>
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. et Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nazari, A. et Allahyar, N. (2012). Increasing Willingness to Communicate among English as a Foreign Language (EFL) Students: effective teaching strategies. *Investigations in university teaching and learning*, 8(summer), 18-29. Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/36771818.pdf>
- Nemni, M. (1998). Le français au Québec: représentation et conséquences pédagogiques. *Revue québécoise de linguistique*, 26(2), 151-178. <https://doi.org/10.7202/603158ar>
- Neri, A., Cucchiarini, C. et Strik, H. (2006). *ASR corrective feedback on pronunciation: Does it really work?* Netherlands: Centre for Language and Speech Technology. Récupéré de <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/41462/41462.pdf>
- Nielson, K. B. (2014). Evaluation of an online, task-based Chinese course. Dans M. Gonzalez et L. Ortega (dir.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (p. 295-322). Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins.
- Norris, J. M. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230-244. <https://doi.org/10.1017/S0267190516000027>
- Norton, B. et Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learner. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322. <https://doi.org/10.2307/3587650>
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL quarterly*, 25(2), 279-295. doi: 10.2307/3587464
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29(1), 133-158. <https://doi.org/10.2307/3587808>
- Nunan, D. (2001). Aspects of task-based syllabus design. Récupéré de [http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers\\_page/language\\_learning\\_articles/aspects\\_of\\_taskbased\\_syllabus.htm](http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers_page/language_learning_articles/aspects_of_taskbased_syllabus.htm)
- Nunan, D. (2006). *Task-based language teaching*. Stuttgart, Allemagne: Ernst Klett Sprachen.

- Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. New York, NY: Routledge.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Portsmouth, Angleterre: Heinemann.
- O'Brien, M. G. et Levy, R. M. (2008). Exploration through virtual reality: Encounters with the target culture. *Canadian Modern Language Review*, 64(4), 663-691.  
<https://doi.org/10.3138/cmlr.64.4.663>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Research-publishing.net*, 1, 1-23.  
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Strasbourg, France : Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. Récupéré de <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>
- Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue: Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Éditions Maison des langues.
- Omale, N., Hung, W. C., Luetkehans, L. et Cooke-Plagwitz, J. (2009). Learning in 3-D multiuser virtual environments: Exploring the use of unique 3-D attributes for online problem-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 480-495.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00941.x>
- O'Malley, J. M. et Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies. Dans Burns, A. et Richards, J. C. (dir.). (2018), *The Cambridge guide to learning English as a second language* (chap. 10, p. 81-90). Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Routledge.
- Öz, H., Demirezen, M. et Pourfeiz, J. (2015). Willingness to communicate of EFL learners in Turkish context. *Learning and Individual Differences*, 15(37), 269-275.  
 doi: 10.1016/j.lindif.2014.12.009



- Ozkan, B. (2017). The reflections of English as a foreign language teachers' on the use of virtual reality in classroom practice (International Black Sea University Case)'. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2(2), 34-43. <https://doi.org/10.31578/jeps.v2i2.40>
- Pantelidis, V. S. (1993). Virtual reality in the classroom. *Educational Technology*, 33(4), 23-27. Récupéré de <https://www.learntechlib.org/p/170877/>
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York, NY : BasicBooks.
- Papin, K. (2018, 1-2 mai). *L'impact de la réalité virtuelle sur le désir de communiquer en L2: cas d'une séquence par la tâche à Montréal*. Communication présentée au colloque international sur l'enseignement du FLE, Université Paris-Sorbonne, Abu Dhabi.
- Pasquinelli, E. (2010). The illusion of reality: Cognitive aspects and ethical drawbacks: The case of second life. Dans C. Wankel et S. Malleck (dir.), *Emerging ethical issues of life in virtual worlds* (p. 197-216). États-Unis: Information Age Publishing.
- Pawlak, M. et Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System*, 50, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.02.001>
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>
- Peng, J. E. (2007). Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China. *University of Sydney Papers in TESOL*, 2(1), 33-59. Récupéré de [http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/usp\\_in\\_tesol/pdf/volume02/article02.pdf](http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/usp_in_tesol/pdf/volume02/article02.pdf)
- Peng, J.-E. (2014). *Willingness to communicate inside the EFL classroom and beyond: An ecological perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Peng, J.-E. et Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834-876. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. New York, NY: Routledge.
- Perry, B. (2015). Gamifying French language learning: A case study examining a quest-based, augmented reality mobile learning-tool. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308-2315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>

- Peterson, M. (2010). Computerized games and simulations in computer-assisted language learning: A meta-analysis of research. *Simulation & Gaming*, 41(1), 72-93.  
<https://doi.org/10.1177%2F1046878109355684>
- Phillips, L. et Plesner, U. (dir.). (2014). *Researching virtual worlds: Methodologies for studying emergent practices* (vol. 14). New York, NY: Routledge.
- Piovesan, S. D., Passerino, L. M. et Pereira, A. S. (2012). Virtual reality as a tool in the education. Dans *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA-2012) Proceedings* (p 295-298). Récupéré de  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542830.pdf>
- Pletch Kanashiro, A. (2011). *The effects of accommodation on the pursuit of interaction in naturalistic settings* (Thèse de doctorat). Université Concordia, Montréal.
- Poplack, S. (2001). Code-switching (linguistic). Dans N. Smelser et P. Baltes (dir.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (p. 2062-2065). Elsevier Science.  
 doi: 10.1016/B0-08-043076-7/03031-X
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy* (vol. 20). Oxford: Oxford University Press.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26. doi: 10.4000/apliut.3416
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, (347), 37-40. Récupéré de  
[https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren\\_2006g\\_configurations\\_didactiques\\_revueflm\\_n347-3.pdf](https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren_2006g_configurations_didactiques_revueflm_n347-3.pdf)
- Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441-455.  
<https://doi.org/10.1080/09588220802447859>
- Rankin, Y. A., Gold, R. et Gooch, B. (2006). 3D role-playing games as language learning tools. *Eurographics*, 25(3), 33-38. <https://doi.org/10.2312/eged.20061005>
- Reinders, H. et Wattana, S. (2014). Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate. *Language Learning & Technology*, 18(2), 101-123.  
<http://dx.doi.org/10125/44372>
- Reinhardt, J. et Sykes, J. M. (2014). Special issue commentary: Digital game activity in L2 teaching and learning. *Language Learning & Technology*, 18(2), 2-8.  
<http://dx.doi.org/10125/44362>

- Revington, S. (2016). Authentic Learning - What is it? Récupéré de <http://authenticlearning.weebly.com/>
- Riasati, M. J. et Noordin, N. (2011). Antecedents of willingness to communicate: A review of literature. *Studies in Literature and Language*, 3(2), 74-80.  
doi: 10.3968/j.sll.1923156320110302.326
- Riazi, A. M. et Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47(2), 135-173.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444813000505>
- Richards, J. (s. d.). *Difference between task, exercise, activity*. Récupéré de <http://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/>
- Richards, J. C. (1985). *The context of language teaching*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. et Rodgers, T. S. (2001). *Approach and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 65-69). Paris, France : Éditions des archives contemporaines. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>
- Ritterfeld, U., Cody, M. et Vorderer, P. (dir.). (2009). *Serious games: Mechanisms and effects*. New York, NY: Routledge.
- Riva, G., Botella, C., Legeron, P. et Optale, G. (dir.) (2004). *Cybertherapy: Internet and virtual reality as assessment and rehabilitation tools for clinical psychology and neuroscience* (vol. 99). (s. l.): IOS Press.
- Rose, H. et Billinghamurst, M. (1995). *Zengo Sayu: An immersive educational environment for learning Japanese* (HITL report no. 95-4). Seattle, WA: Human Interface Technology Laboratory, University of Washington.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.  
doi: 10.2307/3586011
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.  
doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68

- Sabet, M. K. et Mahsefat, H. (2012). The impact of authentic listening materials on elementary EFL learners' listening skills. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(4), 216-229. <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.216>
- Sadler, R. W. (2017). The continuing evolution of virtual worlds for language learning. Dans Chapelle, C. A. et Sauro, S. (dir.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*. (p. 184-212). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Sadler, R., Dooly, M., Thomas, M., Reinders, H. et Warschauer, M. (2013). Language learning in virtual worlds: Research and practice. Dans M. Thomas, H. Reinders et M. Warschauer (dir.), *Contemporary computer-assisted language learning* (p. 159-182). New York, NY: Bloomsbury.
- Saldana, J. et Suznjevic, M. (2015). QoE and latency issues in networked games. Dans R. Nakatsu, M. Rauterberg et P. Ciancarini (dir.), *Handbook of digital games and entertainment technologies* (p. 1-36). Singapour: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-4560-52-8\\_23-1](https://doi.org/10.1007/978-981-4560-52-8_23-1)
- Salien, J.-M. (1998). Quebec French: Attitudes and pedagogical perspectives. *The Modern Language Journal*, 82(1), 95-102. doi: 10.2307/328688
- Sallinen-Kuparinen, A., McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate, communication apprehension, introversion, and self-reported communication competence: Finnish and American comparisons. *Communication Research Reports*, 8(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/08824099109359876>
- Sato, M. (2017). Interaction mindsets, interactional behaviors, and L2 development: An affective-social-cognitive model. *Language Learning*, 67(2), 249-283. <https://doi.org/10.1111/lang.12214>
- Sawani, F. (2009). *Methods and criteria of evaluation in CALL*. Récupéré de [http://www.academia.edu/13182356/Methods\\_and\\_Criteria\\_of\\_Evaluation\\_in\\_CALL](http://www.academia.edu/13182356/Methods_and_Criteria_of_Evaluation_in_CALL)
- Scarcella, R. et Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Schroeder, R. (2006). Being there together and the future of connected presence. *Presence: Virtual and Augmented reality Environments*, 15(4), 438-454. <https://doi.org/10.1162/pres.15.4.438>
- Schwienhorst, K. (1998). The 'third place' - virtual reality applications for second language learning. *ReCALL*, 10(1), 118-126. <https://doi.org/10.1017/S095834400000433X>

- Schwienhorst, K. (2002). The state of VR: A meta-analysis of virtual reality tools in second language acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 15(3), 221-239. <https://doi.org/10.1076/call.15.3.221.8186>
- Schwienhorst, K. (2010). Learning a second language in three dimensions: Potential benefits and the evidence so far. *Themes in Science and Technology Education*, 2(1-2), 153-163.
- Scrivner, O., Madewell, J., Buckley, C. et Perez, N. (2019). Best practices in the use of augmented and virtual reality technologies for SLA: Design, implementation, and feedback. Dans M. Carrió-Pastor (dir.), *Teaching language and teaching literature in virtual environments* (p. 55-72). Singapour: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1358-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1358-5_4)
- Shahbaz, M., Khan, M. S., Khan, R. M. I. et Mustafa, G. (2016). Role of self-perceived communication competence and communication apprehension for willingness to communicate in L1 and L2. *Journal of Educational and Social Research*, 6(1), 158-166. <http://dx.doi.org/10.5901/jesr.2016.v6n1p158>
- Shao, K., Yu, W. et Ji, Z. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 97(4), 917-929. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12042.x>
- Sheen, R. (2006). Comments on R. Ellis's "current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective". A reader responds. *TESOL Quarterly*, 40(4), 828-832. <https://doi.org/10.2307/40264312>
- Shih, Y.-C. (2015). A virtual walk through London: culture learning through a cultural immersion experience. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 407-428. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.851703>
- Shirvan, M. E., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. et Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(6), 1241-1267. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction* (2<sup>e</sup> éd.). Londres: Sage. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.2167b.x>
- Siročić, J. (2014). *Language anxiety and willingness to communicate in young EFL learners* (Thèse de doctorat). Université de Zagreb, Croatie. Récupéré de [http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5179/1/Diplomski\\_Sirocic%20\\_1\\_.pdf](http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5179/1/Diplomski_Sirocic%20_1_.pdf)
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-298. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009979>

- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual review of applied linguistics*, 18, 268-286.  
<https://doi.org/10.1017/S0267190500003585>
- Sköld, O. (2012). The effects of virtual space on learning: A literature review. *First Monday*, 17(1). <https://doi.org/10.5210/fm.v17i1.3496>
- Slavkov, N. et Séror, J. (2019). The development of the linguistic risk-taking initiative at the University of Ottawa. *Canadian Modern Language Review*, 75(3), 254-272.  
 doi: 10.3138/cmlr.2018-0202
- Slussareff, M. et Boháčková, P. (2016). Students as game designers vs. ‘just’ players: Comparison of two different approaches to location-based games implementation into school curricula. *Digital Education Review*, (29), 284–297. Récupéré de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14563/pdf>
- Solak, E. et Erdem, G. (2015). A content analysis of virtual reality studies in foreign language education. *Participatory Educational Research, Special Issue 2015-II*, 21-26.  
<http://dx.doi.org/10.17275/per.15.spi.2.3>
- Sotillo, S. M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language learning & technology*, 4(1), 77-110.  
<http://dx.doi.org/10125/25088>
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching. Dans J. Cummins et C. Davidson (dir.), *International handbook of English language teaching* (vol. 15, chap. 18, p. 271-288). Boston, MA: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8\\_20](https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_20)
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. et Lushene, R. E. (1970). *STAI manual for the state-trait anxiety inventory (Self-Evaluation Questionnaire)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Statistiques Canada. (2011). Table 14 Montréal — Rate of English-French bilingualism by mother tongue and age groups, 2011 Census. Dans *Focus on geography series, 2011 census, Montréal – Bilingualism*. Récupéré de <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-eng.cfm?LANG=Eng&GK=CMA&GC=462>
- Statistiques Canada. (2016). *Census Profile, 2016 Census*. Récupéré de <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=CMACA&Code1=462&Geo2=PR&Code2=24&Data=Count&SearchText=montreal&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&TABID=1>

- Steinkuehler, C. A. et Williams, D. (2006). Where everybody knows your (screen) name: Online games as “third places”. *Journal of computer-mediated communication*, 11(4), 885-909. doi: 10.1111/j.1083-6101.2006.00300.x
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4) 304–318. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1990). Analysis and experience as variables in second language pedagogy. Dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (dir.), *The development of second language proficiency* (chap. 7, p. 93-109). Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524568.009>
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Stewart, D. W. et Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice* (vol. 20). Londres: Sage.
- Stickler, U. et Hampel, R. (2015). Qualitative research in CALL. *CALICO journal*, 32(3), 380-395. <https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.27737>
- Subtirelu, N. (2014). A language ideological perspective on willingness to communicate. *System*, 42, 120-132. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.11.004>
- Sumi, S. et Takeuchi, O. (2010). The cyclic model of learning: An ecological perspective on the use of technology in foreign language education. *Language Education & Technology*, 47, 51-74. [https://doi.org/10.24539/let.47.0\\_51](https://doi.org/10.24539/let.47.0_51)
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), 68-83. <https://doi.org/10.18806/tesl.v6i1.542>
- Sweet, H. (1899). *The practical study of languages*. Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Sykes, J. M. (2017). Technologies for teaching and learning intercultural competence and interlanguage pragmatics. Dans C. A. Chapelle et S. Sauro (dir.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*. (p. 119-133). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

- Sylvén, L. K. et Sundqvist, P. (2016). Éditorial : Computer-assisted language learning (CALL) in extracurricular/extramural contexts. *CALICO journal*, 34(1), i-iv. doi: 10.1558/cj.31822
- Tannenbaum, M., et Tahar, L. (2008). Willingness to communicate in the language of the other: Jewish and Arab students in Israel. *Learning and Instruction*, 18(3), 283-294. 10.1016/j.learninstruc.2007.06.002
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Tavakoli, M. et Zarrinabadi, N. (2018). Differential effects of explicit and implicit corrective feedback on EFL learners' willingness to communicate. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 247-259. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1195391>
- Taylor, R. (1990). Interpretation of the correlation coefficient: a basic review. *Journal of diagnostic medical sonography*, 6(1), 35-39. <https://doi.org/10.1177/875647939000600106>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Essex, Angleterre: Pearson Education.
- Thomson, R. I. (2011). Computer assisted pronunciation training: Targeting second language vowel perception improves pronunciation. *CALICO Journal*, 28(3), 744. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.28.3.744>
- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38-67. <http://dx.doi.org/10125/25200>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, QC : Éditions MultiMondes
- Tomlinson, B. et Masuhara, H. (2000). Using simulations on materials development courses. *Simulation & Gaming*, 31(2), 152-168. <https://doi.org/10.1177/104687810003100202>
- Tompkins, P. K. (1998). Role playing/simulation. *The Internet TESL Journal*, 4(8), 143-150. Récupéré de <http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html>
- Tremblay, M.-E. (anim.) (2017, 27 février). Apprendre le français à Montréal : un obstacle inattendu. Dans Société Radio-Canada (prod.), *Corde sensible*. Accessible au <https://youtu.be/C-b5hnVZjQQ>
- Université McGill. (2004). *Politique sur l'emploi et la qualité du français à l'Université McGill requise par l'art. 88.2 de la charte de la langue française du Québec*. Récupéré de <https://www.mcgill.ca/secretariat/files/secretariat/PolicyuseofFrench-fr.pdf>



- Université McGill. (2009). *Student demographic survey. Final report*. Récupéré de [https://www.mcgill.ca/studentlifeandlearning/files/studentlifeandlearning/final\\_report\\_1.pdf](https://www.mcgill.ca/studentlifeandlearning/files/studentlifeandlearning/final_report_1.pdf)
- Université McGill. (2017). *Enrolment reports*. Récupéré de <https://www.mcgill.ca/es/registration-statistics>
- Valiquette, M. (2008). *Les effets de l'enseignement stratégique sur la performance en orthographe grammaticale lors d'activités de production écrite* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/1262/1/M10352.pdf>
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Stuttgart, Allemagne: Ernst Klett Sprachen.
- Van den Branden, K. (2012). Task-based language education. Dans A. Burns et J. C. Richards (dir.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (p. 132-139). Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2016). Task-based language teaching. Dans G. Hall (dir.), *The Routledge handbook of English language teaching* (p. 238-251). London, Angleterre: Routledge.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Vatankhah, M. et Tanbakooei, N. (2014). The role of social support on intrinsic and extrinsic motivation among Iranian EFL learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1912-1918. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.622>
- Veilleux, É. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4681/1/M12425.pdf>
- Villada, E. G. (2009). CALL evaluation for early foreign language learning: A review of the literature and a framework for evaluation. *CALICO journal*, 26(2), 363-389. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.26.2.363>
- Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, C. A., Muse, K. et Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 34(3), 229-243. <https://doi.org/10.2190/FLHV-K4WA-WPVQ-H0YM>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, C. P., Lan, Y. J., Tseng, W. T., Lin, Y. T. R. et Gupta, K. C. L. (2019). On the effects of 3D virtual worlds in language learning – a meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1598444>
- Wang, N. et Johnson, W. L. (2008). The politeness effect in an intelligent foreign language tutoring system. Dans B. P. Woolf, E. Aïmeur, R. Nkambou et S. Lajoie (dir.), *International conference on Intelligent Tutoring Systems (ITS-2008)* (vol. 5091, p. 270-280). Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-69132-7\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-540-69132-7_31)
- Warburton, S. (2009). Second life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 414-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00952.x>
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité*. Paris, France: Didier.
- Wehner, A. K., Gump, A. W. et Downey, S. (2011). The effects of second life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.551757>
- Weinreich, U., Labov, W. et Herzog, M. I. (1968). *Empirical foundations for a theory of language change*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Wen, W.-P. et Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38.  
doi: 10.1080/07908310308666654
- Widdowson, H. G. (1976). The authenticity of language data. Dans J. F. Fanselow et R. Crymes (dir.), *On TESOL '76* (p. 261-270). Washington, DC: TESOL.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, Angleterre : Longman.
- Wong, V., Kwok, P. et Choi, N. (1995). The use of authentic materials at tertiary level. *ELT Journal*, 49(4), 318-322. <https://doi.org/10.1093/elt/49.4.318>
- Xie, Y., Chen, Y. et Ryder, L. H. (2019). Effects of using mobile-based virtual reality on Chinese L2 students' oral proficiency. *Computer Assisted Language Learning*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1604551>

- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. doi: 10.1111/1540-4781.00136
- Yashima, T., MacIntyre, P. D. et Ikeda, M. (2018). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115-137. <https://doi.org/10.1177/1362168816657851>
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., et Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>
- Zaragoza, K. (2019). *IELTS 360°: Increasing fluency, accessibility, and familiarity for the IELTS speaking exam through virtual reality and 360 degree videos* (Projet doctoral). Université de San Francisco. Récupéré de <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2040&context=capstone>
- Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System*, 42, 288-295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.014>
- Zarrinabadi, N. et Abdi, R. (2011). Willingness to communicate and language learning orientations in Iranian EFL context. *International Education Studies*, 4(4), 206-214. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n4p206>
- Zarrinabadi, N. et Khodarahmi, E. (2017). L2 Willingness to communicate and perceived accent strength: A qualitative inquiry. *Journal of Intercultural Communication Research*, 46(2), 173-187. <https://doi.org/10.1080/17475759.2017.1301981>
- Zarrinabadi, N., et Tanbakooei, N. (2016). Willingness to communicate: Rise, development, and some future directions. *Language and Linguistics Compass*, 10(1), 30-45. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12176>
- Zarrinabadi, N., Ketabi, S. et Abdi, R. (2014). Facilitating willingness to communicate in the second language classroom and beyond. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(5), 213-217. <https://doi.org/10.1080/00098655.2014.924895>
- Zeng, Y. et Tan, H. (2014, mai). *A review of WTC research in L2 and its pedagogical implications*. Communication présentée à l'International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2014), Zhengzhou, Chine.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7-27. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/24149478>

- Zheng, D., Young, M. F., Brewer, R. A. et Wagner, M. (2009). Attitude and self-efficacy change: English language learning in virtual worlds. *CALICO journal*, 27(1), 205-231. <http://dx.doi.org/10.11139/cj.27.1.205-231>
- Zohoorian, Z. (2015). Motivation level: A study on the effect of an authentic context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.003>
- Zohrab, P. (1996). Virtual language and culture reality (VLCR). *Virtual Reality in the Schools*, 1(4).
- Zourou, K. (2020). A critical review of social networks for language learning beyond the classroom. Dans M. Dressman et R. W. Sadler (dir.), *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 369-382). Hoboken, NJ: John Wiley & sons.

## Annexe A: Outils de collecte de données quantitatives (sondage en 3 parties)

### WILLINGNESS TO COMMUNICATE OUTSIDE THE CLASSROOM (MacIntyre et al., 2001)

**Directions:** Sometimes people differ a lot in their speaking in class and outside class. Now we would like you to consider your use of French outside the classroom. Please, tell us the frequency that you use French in the following situations. Remember, you are telling us about your experiences using French outside of the classroom. There are no right or wrong answers.

- 1 = Almost never willing
- 2 = Sometimes willing
- 3 = Willing half of the time
- 4 = Usually willing
- 5 = Almost always willing

Speaking outside class, in French:

- \_\_\_\_\_ 1. Speaking in a group about your summer vacation.
- \_\_\_\_\_ 2. Speaking to your teacher about your homework assignment.
- \_\_\_\_\_ 3. A stranger enters the room you are in, how willing would you be to have a conversation if he talked to you first?
- \_\_\_\_\_ 4. You are confused about a task you must complete, how willing are you to ask for instructions/clarification?
- \_\_\_\_\_ 5. Talking to a friend while waiting in line.
- \_\_\_\_\_ 6. How willing would you be to be an actor in a play?
- \_\_\_\_\_ 7. Describe the rules of your favorite game.
- \_\_\_\_\_ 8. Play a game in French, for example Monopoly.

**“CAN-DO” TEST (SELF-PERCEIVED COMMUNICATION COMPETENCE)**  
(Clark, 1981; MacIntyre et Gardner, 1997)

**Directions:** Below are sixteen situations in which you might need to communicate. People's abilities to communicate effectively vary a lot, and sometimes the same person is more competent to communicate in one situation than in another. Please indicate the degree to which each statement applies to you by marking whether you strongly agree (1) or strongly disagree (6). Remember, you are telling us about using French outside of the classroom.

- \_\_\_\_\_ 1. On the telephone, understand a native French speaker who is speaking slowly and carefully (i.e., deliberately adapting his or her speech to suit you).
- \_\_\_\_\_ 2. Understand two native French speakers when they are talking rapidly with one another.
- \_\_\_\_\_ 3. In face-to-face conversation, understand a native French speaker who is speaking slowly and carefully (i.e., deliberately adapting his or her speech to suit you).
- \_\_\_\_\_ 4. In face-to-face conversation, understand native French speakers who are talking to you as quickly and colloquially as they would to another French speaker
- \_\_\_\_\_ 5. Understand very simple statements or questions in French (“Hello,” “How are you,” “What is your name,” “Where do you live,” etc.).
- \_\_\_\_\_ 6. Understand French movies without subtitles.
- \_\_\_\_\_ 7. Understand play-by-play descriptions of sports events on radio.
- \_\_\_\_\_ 8. Understand news broadcasts on the radio.
- \_\_\_\_\_ 9. Buy clothes in a department store.
- \_\_\_\_\_ 10. Describe the educational system of your home province/country in some detail.
- \_\_\_\_\_ 11. Describe the role played by parliament in your home country’s government system.
- \_\_\_\_\_ 12. Order a complete meal in a restaurant.
- \_\_\_\_\_ 13. Talk about your favorite hobby at some length, using appropriate vocabulary.
- \_\_\_\_\_ 14. Give a brief description of a picture (e.g., photograph or picture in an art gallery) while looking at it.
- \_\_\_\_\_ 15. Count to 10 in French.
- \_\_\_\_\_ 16. Give directions in the street.

**FRENCH USE ANXIETY**  
(MacIntyre & Gardner 1988)

**Directions:** This instrument is composed of eight statements concerning feelings about communicating with other people. Please indicate the degree to which each statement applies to you by marking whether you strongly agree (1) or strongly disagree (6). Remember, you are telling us about using French outside of the classroom.

- \_\_\_\_\_ 1. I would feel comfortable speaking French in an informal gathering where both English and French speaking persons were present.
- \_\_\_\_\_ 2. I would feel comfortable speaking French under any circumstances.
- \_\_\_\_\_ 3. I would feel confident and relaxed if I had to ask street directions in French.
- \_\_\_\_\_ 4. I would NOT get nervous if I had to speak French to a sales clerk.
- \_\_\_\_\_ 5. When making a telephone call, I would NOT get stressed if it were necessary to speak French.
- \_\_\_\_\_ 6. I would feel calm, and sure of myself if I had to order a meal in French in a French restaurant.
- \_\_\_\_\_ 7. If I should ever meet a French speaking person, I would feel relaxed talking with him.
- \_\_\_\_\_ 8. Speaking French with my boss would bother NOT me.

## **Annexe B: Journaux de bord à compléter à la maison**

### **Reflective journal part 1 (to be completed by March 13th)**

**Instructions:** please, provide us with your feedback and share your personal experience on the three following topics. Feel free to share anything that you feel is related to the topic! We suggest you read all the questions prior before you start answering, in order to save time and avoid repetitions.

#### **Topic 1: Reflecting on the VR simulation completed in class.**

1. How did you feel about the VR simulation task performed on February 25th [ordering a hot drink in French in a Montreal cafe]?
2. What did you think was the most challenging part of completing this task in class? For example, did you feel anxious while completing this task or did you experience any technical difficulty?
3. Now that you have completed this task, how likely would you be to go and order coffee or tea in French in Montreal? Explain why.

#### **Topic 2: Reflecting on your willingness to use French outside of the classroom.**

4. Since the beginning of the session, would you say you have sought opportunities to communicate in French outside of the classroom? Why or why not?
5. In general, which factors would you say could deter you from initiating conversation in French outside of the classroom? (these are factors can be based on past experiences using French, or simply factors based on what you anticipate could go wrong).
6. To what extent did the completion of February 25th's VR simulation task influence your willingness to speak French outside of the classroom? For example, how do you feel about ordering in French at a Montreal café following February 25th's task?

#### **Topic 3: Reflecting on your actual use of French outside of the classroom.**

7. In general, how do you feel about communicating in French outside of the classroom, in Montreal? Have you ever faced challenges trying to do so? Was there an evolution over time? What contributed to change, if any?
8. When was the last time you spoke French outside of the classroom in Montreal? Tell us about this experience. For example, was it overall a pleasant or stressful one? What do you think made it so?



**Reflective journal part 2  
(to be completed by March 27th)**

**Instructions:** please, provide us with your feedback and share your personal experience on the three following topics. Feel free to share anything that you feel is related to the topic! We suggest you read all the questions prior before you start answering, in order to save time and avoid repetitions.

**Topic 1: Reflecting on the VR simulation completed in class.**

1. How did you feel about the VR simulation task performed in class on March 13th [paying in French at the grocery store]? For example, did you feel more confident listening and speaking this time? Explain why.
2. If you compare to the last simulation completed on February 25th [ordering a hot drink in French in a Montreal cafe], would you say you performed better? Explain why.
3. Now that you have completed this task, how likely would you be to speak French the next time you pay for your groceries (or anything else) at a Montreal store? Explain why.

**Topic 2: Reflecting on your willingness to use French outside of the classroom.**

4. Since the beginning of your participation in this research, would you say you have sought more opportunities to communicate in French outside of the classroom? Why or why not?
5. Since the beginning of your participation in this research, have you noticed any change in terms of what can deter you from initiating conversation in French outside of the classroom? For example, has your fear of speaking French outside of the classroom evolved in any way?
6. To what extent did the completion of March 13th's VR simulation task influence your willingness to speak French outside of the classroom? For example, how do you feel about ordering in French at a Montreal café following March 13th's task?

**Topic 3: Reflecting on your actual use of French outside of the classroom.**

7. Since the beginning of your participation in this research, when was the last time you spoke French outside of the classroom in Montreal? (If you answered no, what do you think made it so?). Tell us about this experience. For example, how satisfied are you with your oral performance and getting your way around using French?

**Reflective journal part 3  
(to be completed by April 8th)**

**Instructions:** please, provide us with your feedback and share your personal experience on the two following topics. Feel free to share anything that you feel is related to the topic! We suggest you read all the questions prior before you start answering, in order to save time and avoid repetitions.

**Topic 1: Reflecting on the VR simulation completed in class.**

1. How did you feel about the VR simulation task performed March 27th [ordering drinks in French at a bar]? For example, did you feel more confident listening and speaking this time? Explain why.
2. What did you think was the most challenging part of completing this task? If you compare to the last simulation completed on March 13th [paying in French at the grocery store], would you say you performed better? Explain why.
3. Now that you have completed March 27th's task, how likely would you be order in French next time you go to a Montreal bar or restaurant? Explain why.
4. Since the beginning of this research, have you tried completing again any of the three VR simulation tasks at home on [www.ImmerseMe.co](http://www.ImmerseMe.co)? Why or why not? If you did, which simulation(s) did you complete again and which one did you like the most? Explain why.
5. Overall, how close to the real world do you think the three VR simulation tasks completed this session were? What made it so? Can you think of any change to be made to these tasks to make them feel more authentic, and closer to French learners' needs?

**Topic 2: Reflecting on your willingness to use French outside of the classroom.**

6. Compared to before you participated in this research, would you say you have sought more opportunities to communicate in French outside of the classroom (even if this did not necessarily lead to actual French use)? Why or why not?
7. In general, which factors would you say are still preventing you from (or making you more hesitant about) initiating conversation in French outside of the classroom?

**Topic 3: Reflecting on your actual use of French outside of the classroom.**

8. Compared to before you participated in this research, how many times have you actually used French outside of the classroom in Montreal? In which situations did you speak French? How did you feel about it, overall? (if applicable).

## **Annexe C: Guide de discussion pour les entrevues de groupe**

### INTRODUCTION :

- Remerciement pour la participation à cette entrevue (chercheur étudiant)
- Objectifs et fonctionnement de l'entrevue de groupe (chercheur étudiant)
- Règles de confidentialités (chercheur étudiant)
- Demande d'autorisation d'enregistrement audiovidéo
- Début de l'enregistrement

### QUESTIONS BRISE GLACE

- Se présenter brièvement (ville d'origine, domaine d'étude, expérience d'apprentissage du français jusqu'à présent)
- Question: « Why do you learn French? »

### PREMIÈRE PARTIE DE L'ENTREVUE : parler français à Montréal

1. To what degree had you been exposed to Québécois French before taking this course?
2. Tell us about your use of French in Montreal, outside of the classroom, since the beginning of the semester.
3. What challenges have you faced while trying to communicate in French in Montreal?

### DEUXIÈME PARTIE DE L'ENTREVUE : la réalité virtuelle 360

1. Can you think of any technical difficulty you encountered while completing the in-class simulation tasks using virtual reality this semester?
2. How close to reality did the virtual simulations feel to you?
3. How enjoyable or unpleasant was completing the virtual tasks? Explain why.
4. In which way did the introduction of virtual tasks affect your self-confidence about speaking French, in general?
5. Now that you have completed 3 virtual tasks, how likely are you to try and do similar tasks in real life? If you did try already, please tell us how it went.

### CONCLUSION:

- Question: « Which comments or advice would you give to a language course designer who is planning on integrating virtual reality to his/her course? »
- Remerciements (chercheur étudiant).
- Remise d'une carte cadeau (10\$) à chaque participant (chercheur étudiant).
- Explications concernant les prochaines étapes de la recherche ainsi que le partage des grandes lignes des résultats du projet (chercheur étudiant).

# Annexe D: Extrait (p. 1) du formulaire de dépôt de la demande de certificat d'éthique



No de dossier (usage interne)

## Formulaire de dépôt de dossier Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)

**Titre du projet de recherche** (sera inscrit tel quel sur le certificat d'éthique)

La contribution des tâches utilisant la réalité virtuelle 360 au désir de communiquer en français langue seconde des étudiants internationaux à Montréal.

Début prévu du recrutement ou de la collecte de données

Le 11 février 2019

Fin prévue du projet en entier<sup>†</sup>

Printemps 2020

### Requérant principal (chercheur ou étudiant)

Nom, prénom : PAPIN, Kevin

Matricule : p1112862

Titre : Candidat(e) au doctorat

Faculté : Faculté des sciences de l'éducation

Département : Didactique

Courriel institutionnel: kevin.papin@umontreal.ca

Téléphone : 514 570-9445

É T U D I A N T S	Diplôme postulé (p.ex. M.Sc. en criminologie) :
	Travail dirigé <input type="checkbox"/> / Mémoire <input type="checkbox"/> / Thèse <input checked="" type="checkbox"/> / Autre <input type="checkbox"/>
	Directeur et co-directeurs de recherche : (spécifiez leur affiliation institutionnelle et courriel si autre que l'UdeM)
	Patricia Lamarre, professeure titulaire (Faculté des sciences de l'éducation)

### Co-chercheur(s), collaborateurs, étudiants

(Pour chacun(e), indiquez le nom, prénom, l'affiliation institutionnelle et le rôle dans le présent projet)

Alida Soucé, Faculty lecturer (équivalent de maître de langue), Université McGill. Courriel: alida.souce@mcgill.ca  
La recherche sera mené dans une section du cours FRSL 208 (français élémentaire 1) donnée par la professeur Soucé, à l'hiver 2019.

### Financement (octroyé à titre de chercheur principal ou de co-chercheur)

Ce projet est-il financé?

Non financé  Subvention  Contrat<sup>‡</sup>  Commandite

Si oui, les fonds pour ce projet sont-ils gérés à l'UdeM?

Oui  Non  En partie

Organisme(s)	:	
Programme(s)	:	
No d'octroi	:	(fourni par l'organisme)
Durée du financement	:	(date de fin)
Chercheur ou titulaire principal des fonds (s'il ne s'agit pas du requérant)	:	
Titre de l'octroi (s'il diffère de celui du projet)	:	
Remarques	:	

\* Ce formulaire est disponible au [www.cper.umontreal.ca](http://www.cper.umontreal.ca).

<sup>†</sup> Un projet est considéré terminé quand le rapport final est remis à l'organisme subventionnaire, que l'analyse des données ou que le processus de diffusion ou de publication des résultats est terminé. Dans le cas des projets étudiants, la fin de projet est l'acceptation de la thèse ou du mémoire.

<sup>‡</sup> Tout contrat de recherche ou de services en recherche doit être visé par les instances appropriées, telles que le Bureau Recherche-Développement-Valorisation (BRDV) ou la Direction des affaires juridiques.

## Annexe E: Certificats d'éthiques délivrés par le CPÉR (Université de Montréal) et le Research Ethics Board (Université McGill)



Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

Le 14 janvier 2019

Objet: Approbation éthique – « La contribution des tâches utilisant la réalité virtuelle 360 au désir de communiquer en français langue seconde des étudiants internationaux à Montréal ». **Kevin Papin**, candidat au doctorat, FSE - Département de didactique. Université de Montréal

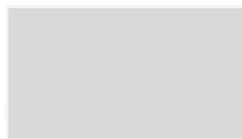
M. Kevin Papin,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie a étudié le projet de recherche ci-haut mentionné et délivre le certificat d'approbation éthique demandé suite à la satisfaction de ses exigences. Vous trouverez ci-après le certificat d'approbation éthique de votre projet (Certificat n° : CEREP-18-009-D).

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel. Un questionnaire de suivi, présent sur le site internet du Comité, doit être rempli et transmis annuellement. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. À la réception du dernier questionnaire, en fin de projet, le dossier sera clos.

Comme indiqué sur le certificat, les chercheurs ont l'obligation de signaler au CEREP tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,



Anne-Marie Émond, présidente  
Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie  
Université de Montréal

c.c. Gestion des certificats, BRDV  
Directrice de recherche, Ahlem Ammar  
TGDE, Nicole Gaboury

adresse postale  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique  
3333, Queen Mary  
Local 220-10  
Montréal QC H3V 1A2

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896  
cer@umontreal.ca  
www.cerep.umontreal.ca

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

*Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie, selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.*

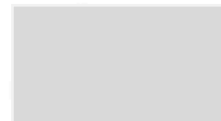
Projet	
<b>Titre du projet</b>	La contribution des tâches utilisant la réalité virtuelle 360 au désir de communiquer en français langue seconde des étudiants internationaux à Montréal
<b>Étudiant requérant</b>	Kevin Papin, candidat au doctorat, FSE - Département de didactique, Université de Montréal
<b>Directrice de recherche</b>	Patricia Lamarre, professeure titulaire, FSE, Département de didactique, Université de Montréal
Financement	
Organisme	
Programme	
Numéro d'octroi	
Chercheur principal	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CEREP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Anne-Marie Émond, présidente  
Comité d'éthique de la recherche en éducation  
et en psychologie  
Université de Montréal

**14 janvier 2019**  
Date de délivrance

**1er février 2020**  
Date limite du prochain  
suivi

adresse postale  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique  
3333, Queen Mary  
Local 220-10  
Montréal QC H3V 1A2

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896  
cerep@umontreal.ca  
www.cerep.umontreal.ca



**Research Ethics Board Office**  
James Administration Bldg.  
845 Sherbrooke Street West, Rm 325  
Montreal, QC H3A 0G4

Tel: (514) 398-6831

Website: <https://www.mcgill.ca/research/research/compliance/human>

**Research Ethics Board II**  
**Certificate of Ethical Acceptability of Research Involving Humans**

**REB File #:** 351-0119 (CEREP -18-009-D Université de Montréal)

**Project Title:** La contribution des tâches utilisant la réalité virtuelle 360 au désir de communiquer en français langue seconde des étudiants internationaux à Montréal

**Principal Investigator:** Kevin Papin

**Department:** Applied Linguistics (Université de Montréal)

**Status:** Ph.D. Student

**Supervisor:** Professor Patricia Lamarre

**Approval Period: February 1, 2019 to February 1, 2020**

The REB-II reviewed and approved this project by delegated review in accordance with the requirements of the McGill University Policy on the Ethical Conduct of Research Involving Human Participants and the Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans.

Georgia Kalavritinos  
Ethics Review Administrator

- 
- \* Approval is granted only for the research and purposes described.
  - \* Modifications to the approved research must be reviewed and approved by the REB before they can be implemented.
  - \* A Request for Renewal form must be submitted before the above expiry date. Research cannot be conducted without a current ethics approval. Submit 2-3 weeks ahead of the expiry date.
  - \* When a project has been completed or terminated, a Study Closure form must be submitted.
  - \* Unanticipated issues that may increase the risk level to participants or that may have other ethical implications must be promptly reported to the REB. Serious adverse events experienced by a participant in conjunction with the research must be reported to the REB without delay.
  - \* The REB must be promptly notified of any new information that may affect the welfare or consent of participants.
  - \* The REB must be notified of any suspension or cancellation imposed by a funding agency or regulatory body that is related to this study.
  - \* The REB must be notified of any findings that may have ethical implications or may affect the decision of the REB.

# Annexe F: Formulaire de contentement distribué lors du recrutement



## INFORMATION AND CONSENT FORM

### « The contribution of tasks using virtual reality to international students' willingness to communicate in French as a second language in Montreal »

**Student researcher :** Kevin Papin, PhD student, Department of Applied Linguistics, University of Montreal  
**Research supervisor :** Patricia Lamarre, Professor, Department of Curriculum and Instruction, University of Montreal

You are invited to participate in a research project. Before accepting, please take the time to read this document describing the conditions of participation in the project. Do not hesitate to ask any questions that you deem useful to the person who is presenting this document to you.

#### A) INFORMATION TO PARTICIPANTS

##### 1. Research objectives

This study consists in the implementation of French as a second language educational activities using virtual reality and simulations of everyday life. The main objective of the research is to study how these oral activities contribute to international students' willingness to communicate in French as a second language in Montreal. In other words, the aim is to observe to what extent the completion of in-class oral activities, similar to the situations found in the real world, contributes to the desire to speak French in real life afterwards. To do so, we intend to collect the point of view and the perceptions of about thirty adult students who participated in the virtual reality activities. The study is undertaken within a Ph.D. in Curriculum and Instruction (Faculty of Education of the University of Montreal) and the results will be published in my doctoral thesis.

##### 2. Participation in the research

Your participation in this research entails four different aspects:

1. Participate (in French), in class, in three oral activities using virtual reality, on the website Immerseme.co. Please note that these activities are already integrated into the content and objectives of your FRSL course. To participate in these educational activities, the student researcher will give you an identifier and password allowing you to connect to the Immerseme.co, a website which offers oral communication activities. In these activities, you will be shown 360-degree YouTube videos in which actors will ask questions in French. You will answer these questions and speech recognition software will automatically play the next segment of the video and ask another question. These situations depict situations from everyday life (e.g.: ordering drinks at a café) and were filmed in Montreal.  
**3 scheduled dates: February 25, 2019; March 13, 2019; March 27, 2019 [in class]**  
**Estimated duration: 20-30 minutes per oral activity (during the last 20-30 minutes of the class).**
2. Answer (in English), in class, a questionnaire about your willingness to communicate in French (your second language) outside the classroom. This questionnaire will be done online anonymously on Microsoft Office Forms and will be completed at three different times during the semester. You will need to evaluate statements by saying to which extent they apply to you, on a scale of (1) strongly disagree to (6) strongly agree.  
**3 scheduled dates: February 25, 2019; March 27, 2019; April 8, 2019 [in class].**  
**Estimated duration: 15 minutes per questionnaire.**

This project has been approved by the Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie. Project nb : CEREP-18-009-D

Page 1 sur 4



3. Complete (in English), at home, a three-part diary. Each part asks you to answer five open-ended questions about your use of French outside the classroom and your perception of in-class activities using virtual reality. This diary will be completed three times, online, at the time of your choice, and anonymously, on Microsoft Office Forms.

**Scheduled completion dates:**

- **Diary - part 1: to be completed at home between February 25 and March 13, 2019.**

- **Diary - part 2: to be completed at home between March 13 and March 27, 2019.**

- **Diary - part 3: to be completed at home between March 25 and April 8, 2019.**

**Estimated duration: 30 minutes to answer each of the three parts of the diary (1.5h in total).**

4. Participate in a small group interview in English (5-6 students per group), conducted by the researcher. This interview will be recorded, with your permission, on audio-visual format to facilitate subsequent transcription (no one other than the student researcher and the research director will have access to these recordings). The location and time of the interview will be determined with the student researcher, depending on your availability.

**Scheduled dates: outside of the class time, end of March-beginning of April 2019. [McGill campus]**

**Estimated duration: 30 minutes.**

Your full participation to this research corresponds to an estimated time investment of 2 hours in the classroom (oral activities + questionnaires) and 2 hours outside the classroom (diary + interview).

Participants wishing to take part in this study are asked to participate in all of the research activities mentioned above. As a reminder, the oral activities on immerseme.co are part of the regular course activities.

### **3. Risks and Disadvantages**

There is no particular risk in participating in this project. However, note that some questions may bring back memories of an unpleasant experience. You may refuse to answer a question or even end the interview at any time.

### **4. Advantages and benefits**

There is no particular advantage in participating in this study. By participating, you will have an opportunity to practise your oral communicative skills but also to contribute to research on helping build bridges between classroom-based language learning activities and communicating in real situations.

### **5. Confidentiality**

All personal information you disclose to us will remain confidential. No information enabling you to be identified will be published. In addition, each research participant will be assigned a unique numeric code which will be then used to identify you as a participant in the study. Only the student researcher and his research director will know the identity of the participant. The research director will also have access to the data.

Note that for the focus groups, your confidentiality may not be fully guaranteed as other participants will know who you are. In order to respect individual privacy, you are asked not to share information with anyone outside the group.

Data will be stored on a closed-network computer (electronic questionnaires and diary) and on a personal external hard disk (audiovisual recordings of group interviews) kept in a secure location at the student researcher's office at the University. Also, a code-key document linking the participant ID to their name will be securely stored separately in a password-protected file on a password-protected computer. All documents and research data will be kept 7 years after the end of the research project. Then, the data will be anonymized and all identifying information will be destroyed, after which point, we will not be able to withdraw your data as we will not be able to identify you.

## 6. Transmission of research results

A mailing list of participants in the study (bcc) will be created to thank the participants and inform them of the upcoming publication of the research results. In addition, a PDF document summarizing the results of the research, written in English and in accessible language will be sent via this list to the participants. Participants wishing to receive these results should indicate in section B of this document their preferred contact information. The participant's email address will be deleted once a copy of the results has been sent.

## 7. Compensation

To thank you for your participation, a gift card worth \$ 10 will be given to you. Should you withdraw from the research, you will still be entitled to this compensation.

## 8. Right of withdrawal

Your participation in this project is entirely voluntary and you can at any time withdraw from the research by simply expressing your wish to withdraw, without having to justify your decision and without consequence for you. Your professor will not know who participates in the research and participation (or non-participation) will not affect your final grade for the class in any way. If you decide to withdraw from the research, please contact the researcher at the telephone number listed on the following page. At your request, all data, including personal information will be destroyed, unless specified otherwise by you at the time of withdrawal. Note, all data will be de-identified 7 years after the end of the research project (estimated date: January 2027).

## B) CONSENT

### Participant's declaration of consent

- I can ask questions to the research team and expect satisfactory answers.
- I consent to be audio-video recorded in the focus group. Y \_\_\_ N \_\_\_

Participant's signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Family name \_\_\_\_\_ First name : \_\_\_\_\_

Preferred contact information to receive information on research results (optional) : \_\_\_\_\_

### Researcher's commitment

I declare that I have explained to the participant the conditions for participation in the research project. I responded to the best of my knowledge to the questions asked and made sure of the participant's understanding. I am committed, along with the research team, to respecting what has been agreed to in this information and consent form. A copy of the signed form will be given to the participant.

Researcher's (or representative's) signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Family name \_\_\_\_\_ First name : \_\_\_\_\_

Project « The contribution of tasks using virtual reality to international student's willingness to communicate in French as a second language in Montreal »

Information and consent form  
25/09/2018

Kevin Papin

**Should you have any questions about the study, or wish to withdraw from the research, please contact Kevin Papin at [redacted] e-mail him at [redacted]**

If you have concerns about your rights or the researchers' responsibilities regarding your participation in this project, you can contact the Ethics Committee for Educational Research and Psychology (*Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie*) by email at [cerp@umontreal.ca](mailto:cerp@umontreal.ca) or by phone at 514-343-6111 ext. 1896 or visit the website <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Any complaint relating to your participation in this research may be addressed to the Ombudsman of the University of Montreal by calling 514 343-2100 or by e-mail at [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**the Ombudsman accepts collect calls**).

## Annexe G: Courriel de sollicitation envoyé aux commerçants montréalais



Kevin Papin, Mr.  
Lun 2018-11-12 16:32



Formulaire de consentement ...  
24 ko

Re bonjour [redacted],

À la suite de notre rencontre plus tôt aujourd'hui, je vous fais parvenir en PJ le formulaire de consentement que je ferai signer à la personne qui acceptera de se prêter au jeu pour nos courtes vidéos.

Le tournage en soi devrait prendre environ 30 minutes. Je suggérerais d'utiliser une caisse peu achalandée au moment du tournage. Personnellement, mon horaire est assez flexible, hors-mis les mardis-jeudis où j'enseigne de 11h30 à 16h. Cela ne me dérange pas de me déplacer tôt le matin ou tard le soir, ainsi que la fin de semaines. Idéalement, nous aimerions effectuer le tournage avant le 21 novembre.

Quel moment conviendrait le mieux, d'un point de vue logistique?

## Annexe H: Formulaire de consentement pour la captation d'images

[Formulaire de consentement à la captation, la fixation et la communication d'images personnelles et de la voix]

### CONSENTEMENT À LA CAPTATION, LA FIXATION ET LA COMMUNICATION D'IMAGES PERSONNELLES ET DE LA VOIX

Conditionnellement à ce que (i) leur utilisation par le chercheur étudiant Kevin Papin et ImmerseMe Limited ne soit pas préjudiciable à mon honneur et à ma réputation, et (ii) à ce que cette utilisation soit faite conformément aux consentements contenus au présent formulaire, je \_\_\_\_\_ [nom] autorise le chercheur étudiant Kevin Papin et ImmerseMe Limited, à capter et à fixer des images de ma personne et/ou de ma voix dans le cadre des activités suivantes (ci-après les « Activités ») :

#### Activités :

- Enregistrement audiovisuel par une caméra 360 degrés du (de la) participant(e) interprétant de courtes répliques basées sur un script simulant des situations de communication authentiques en français.
- Transmission des enregistrements vidéo ainsi créés à ImmerseMe Limited par le chercheur étudiant Kevin Papin.
- Téléchargement vers l'amont des enregistrements vidéo sur le site [www.immerseme.co](http://www.immerseme.co) (ImmerseMe Limited) à des fins d'enseignement du français langue seconde/étrangère auprès d'étudiants de l'université McGill, dans le cadre d'une recherche doctorale menée à l'université de Montréal par Kevin Papin.

Je consens à ce que les captations effectuées dans le cadre des Activités le soient par les procédés identifiés ci-après, et soient fixées sur les supports également identifiés ci-après :

#### Support

- Tout support (recommandé)
- Disque dur
- DVD
- Support magnétique
- Pellicule photographique

#### Procédé

- Tout procédé (recommandé)
- Magnétique
- Audio-visuel

Je consens à ce que les captations effectuées et fixées conformément aux consentements que j'ai donnés soient communiquées ou rendues accessibles, dans le cadre de la présentation de la recherche doctorale menée par le chercheur étudiant Kevin Papin, ainsi que dans un but d'information de la communauté, le cas échéant, par les moyens suivants :

- Tout moyen (recommandé)
- Internet
- Intranet
- Télévision
- Salle de cours
- Support papier ou physique

[Formulaire de consentement à la captation, la fixation et la communication d'images personnelles et de la voix]

Signé à Montréal ce \_\_\_\_\_ 20\_\_

---

Nom

---

Contact

---

Signature

## Annexe I: Scripts des trois simulations utilisées sur le site [www.ImmerseMe.co](http://www.ImmerseMe.co)

Scenario 1: ordering a hot drink at a Montreal café			
		ENGLISH TRANSLATION	
Actor	User		
Allô! C'est pour ici ou à emporter?		Hello! Is it for here or to go?	
	A) Pour ici.		A) For here.
	B) À emporter.		B) To go.
Ok, qu'est-ce que tu veux boire?		Ok, what do you want to drink?	
	A) Un café		A) A coffee.
	B) Un thé		B) A tea.
A) Ouais... Tu veux quel type de café? Voici le menu.		A) Alright... Which type of coffee? Here is the menu.	
B) Ouais... Tu veux quel type de thé? Voici le menu.		A) Alright... Which type of tea? Here is the menu.	
	A) Je voudrais un café noir, stp.		A) I'd like a black coffee, please.
	stp.		A) I'd like a latte, please.
	C) Je voudrais un thé noir, stp.		A) I'd like a black tea, please.
	D) Je voudrais un thé vert grey, stp.		A) I'd like a green tea, please.
A) Ok. Un café noir. Tu veux de la crème dedans?		A) Ok. Black coffee. Would you like cream inside?	
B) Ok, un latte. Voulez-vous un extra shot d'espresso? C'est gratuit!		B) Ok, a latte. Would you like an extra shot of espresso? It's free!	
C) & D) Ok. Un thé. Est-ce que tu veux du lait avec?		C) & D) Ok. Tea. Would you like it with milk?	
	A) Oui, svp.		A) Yes, please.
	B) Non, merci.		B) Non, thank you.
Super! Quelle grandeur?		Great! Which size?	
	A) Petit.		A) Small.
	B) Moyen.		B) Medium
	C) Grand.		C) Large.
A) Ça va faire 3.00\$.		A) That's 3.00\$.	
B) Ça va faire 4.25\$.		B) That's 4.25\$.	
C) Ça va faire 5.00\$.		C) That's 5.00\$.	
	Voilà!		Here you are!
Ok, merci. [le barista prépare la boisson]. Le sucre et les ustensiles ce sera ici, ok? Bonne journée!		Alright, thanks. [the barista prepares the drink]. Sugar and utensils are here, ok? Have a good day!	

Scenario 2: paying at the grocery store			
			ENGLISH TRANSLATION
Actor	User		
[le préposé commence à scanner les articles]. Bonjour! ... [Puis, le préposé remarque qu'il y a de l'alcool sur le tapis]. Vous avez une pièce d'identité pour l'alcool?		[The cashier starts scanning the items]. Hello! ... [the, the cashier notices there is a bottle of alcohol among the item]. Do you have an ID with you in order o purchase alcohol?	
	A) Oui, voici ma pièce d'identité.		A) Yes, here is my ID.
	B) Désolé, je n'ai pas ma carte d'identité.		B) Sorry, I don't have an ID with me.
A) C'est beau, merci! [le préposé met la bouteille sur le côté, et continue de scanner les articles.] Vous avez la carte de points ?		A) All good, thank you! [the cashier puts the bottle on the side for now and keeps scanning the articles.] Do you have our loyalty card?	
B) Désolé ça va pas être possible: il faut avoir un ID [le préposé met la bouteille de côté et continue de scanner les autres articles]. Vous avez la carte de points ?		B) Sorry, it won't be possible to buy without an ID. [the cashier puts the bottle on the side for now and keeps scanning the articles.] Do you have our loyalty card?	
	A) Oui, voilà.		A) Yes, here you are.
	B) Non, désolé.		B) No, sorry.
A) Ok. Vous pouvez la scannez ici.... Besoin d'un sac?		A) Ok. You can scan your card here... Need a bag?	
B) Ok, bah je vais vous donner la carte, voyez là, vous pouvez aller sur notre site internet et vous inscrire avec le code qui est ici [le préposé montre une carte]. Besoin d'un sac?		B) No problem. What I'll do is I'll give you this card... see, here... You can go on our website to register for our loyalty program using the code here [the cashier shows the card/leaflet to the user]. Need a bag?	
	A) Oui, svp.		A) Yes, please.
	B) Non, merci.		B) No, thank you.
Alors, ça fera 43.55\$.... Comment vous payez?		Alright, so that's 43.55\$.... How are you paying?	
.... Alors, ça fera 43.50\$.... Comment vous payez?		Alright, so that's 43.50\$.... How are you paying?	
	A) Crédit/Débit.		A) Credit/Debit.
	B) Comptant/Cash.		B) Cash.
Ok, merci. Besoin du reçu?		Thank you. Do you need your receipt?	
	A) Oui, svp.		A) Yes, please.
	B) Non, merci.		B) No, thank you.
A) Ok! [Le préposé met les articles et la facture dans le sac]. Bonne journée!		A) Alright! [The cashier places the items and the receipt inside the bag]. Have a good day!	
B) Ok. [le préposé range les articles dans le sac]. bonne journée!		A) Alright! [The cashier places the items inside the bag]. Have a good day!	



Scenario 3: Ordering at a happy hour (5@7) event			
		ENGLISH TRANSLATION	
Actor	User		
Bonjour! C'est pour boire ou pour manger?		Hello! Are you here for drinks or for a bite?	
	Pour boire, svp.		For drinks, please.
Oui d'accord. Pour combien de personnes?		Alright. For how many people?	
	Pour 6 personnes, svp.		For 6 people, please.
Six personnes, très bien! Vous allez pouvoir vous asseoir ici [la serveuse montre la table.... La vidéo continue à la table]. Alors, pour le 5@7, on a des spéciaux sur la bière et les sangria [la serveuse montre le menu des promotions en même temps qu'elle l'explique au client]. Je vous laisse réfléchir, je reviens dans une minute! [la serveuse s'éloigne et fait quelques tâches rapides, puis revient vers le client avec son carnet]. Est-ce que vous êtes prêt à commander?		Six people, ok. You can sit here [the waitress points at the table... Then the video continues at the table]. So today for happy hour we have specials on beer and sangria [the waitress shows a menu while explaining those options]. I'll give you some time to think, I'll be back in a minute [the waitress goes away and carries out small tasks, and walks back towards the user, holding a notebook for the order]. Are you ready to order?	
	A) Oui, je voudrais une bière SVP.		A) Yes, I'd like beer, please.
	B) Oui, je voudrais une sangria, SVP.		B) Yes, I'd like sangria, please.
Ok. Comme vous allez être 6 personnes, est-ce qu'on commande un pichet? [si l'étudiant ne comprend pas le mot pichet, la serveuse peut montrer un pichet sur une table à côté]		Ok. Since you are going to be 6 people, are we ordering a pitcher? [in case the student doesn't know what a pitcher is, the waitress can show an empty pitcher on the next table]	
	Combien ça coûte?		How much is it?
Pour le verre, c'est 5\$, pour le pichet d'un litre, c'est 14\$. Vous préférez quoi?		A glass is 5\$ and a 1 liter pitcher is 14\$. What would you prefer?	
	Je voudrais un pichet, SVP.		I'd like a pitcher please.
Ok, c'est noté! Je reviens tout de suite avec ta commande. [la vidéo continue jusqu'au service de la commande]. Et voilà, ça fera X dollars! Comment tu paies?		Alright! I'll be right back with your order [the video continues until the waitress comes back with the pitcher]. Here you are! It's going to be 14\$. How will you pay?	
	A) Crédit/Débit.		A) Credit/Debit.
	B) Comptant/Cash.		B) Comptant/Cash.
A) [la serveuse sort un reçu du terminal et le dépose sur la table]. Merci, enjoy!		A) [the waitress pulls out the debit/credit card receipt and places it on the table]. Thank you, enjoy!	
B) [la serveuse cherche du change et le dépose sur la table], Merci, enjoy!		B) [The waitress pulls out some change and places it on the table]. Merci, enjoy!	

## Annexe J: Présentation utilisée lors de la sollicitation et du recrutement des participants

La contribution des tâches utilisant la réalité virtuelle 360 sur le désir de communiquer en français langue seconde des étudiants internationaux à Montréal.

The contribution of tasks using 360 virtual reality to International French as a second language students' willingness to communicate in Montreal.

---

Kevin Papin  
PhD candidate  
[kevin.papin@umontreal.ca](mailto:kevin.papin@umontreal.ca)



### SOCIO CULTURAL CONTEXT OF THE STUDY

Montreal = a metropolis with several specificities :

- A francophone majority, but many bilingual individual
- A regional variety of French and a diversity of accents
- The *Montreal switch*

**Therefore:** a low level of willingness to communicate (WTC) in French outside of the classroom...

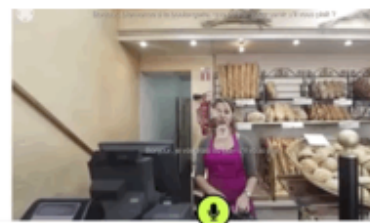


Research tool	Date (location)	Estimated duration
<b>Pre-test</b> quantitative survey: self evaluation of one's WTC, L2 anxiety and SPCC	February 25 <sup>th</sup> , 2019 (in class)	15 min.
<b>Intervention</b> : completion of 3 authentic simulation tasks	February 25 <sup>th</sup> , 2019 March 13 <sup>th</sup> , 2019 March 27 <sup>th</sup> , 2019 (in class)	2-5 min. each (+ set up)
<b>Reflective journal</b> : 3 sets of open-ended questions about your experience about VR/ speaking French outside of the classroom	February-March 2019 (at home)	60-90 min.
<b>Immediate post-test quantitative survey</b> : self evaluation of one's WTC, L2 anxiety and SPCC	March 27 <sup>th</sup> , 2019 (in class)	15 min.
<b>Delayed post-test quantitative survey</b> : self evaluation of one's WTC, L2 anxiety and SPCC	April 8 <sup>th</sup> , 2019 (in class)	15 min.
<b>Focus groups</b> : small group discussion about the VR simulations and your WTC in French in Montreal	Late March or early April, at a time that is convenient to you (McGill's downtown campus)	30 min.

## VIRTUAL REALITY TASKS : WHAT WILL IT LOOK LIKE?

This screen recording from [www.immerseme.co](http://www.immerseme.co) gives you an idea of how the simulations work:

1. Listen to the actor's questions (e.g.: " Bonjour, que désirez-vous ? ")
2. Take a few moments to think of your answer.
3. When you are ready, click the *record* button and start speaking.
4. The integrated speech recognition software will process your answer and you will be redirected to the next video, as the scenario unfolds !



Click to play video

## QUESTION PERIOD

- Before I circulate the consent forms, I would like to take some extra time to address any question you may have about this project.
- If you need more time to think about your decision to participate in this research project, you can drop the consent form at the French language centre (Ferrier building) at a later time. Should you wish to do so, please contact [REDACTED] ([REDACTED]). The form itself needs to be in a sealed envelope addressed to that contact person.

THANK YOU FOR LISTENING ! 😊

[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]@ [REDACTED]

## Annexe K: Synthèse de la triangulation des données quantitatives et qualitatives ayant servis à établir les profils types d'apprenants en lien avec la RV et le développement du DDC

	DDC pré-test (/6)	DDC posttest (/6)	Évolution	Anxiété pré-test (/6)	Anxiété posttest (/6)	Évolution <sup>6</sup>	SCCP pré-test (/6)	SCCP posttest (/6)	Évolution	Degré d'appréciation des simulations (JB et entretues)	Contribution des simulations DDC (JB et entretues)
<b>Apprenant ayant apprécié les simulations et pour qui celles-ci ont eu un effet positif marqué sur le DDC à l'extérieur de la salle de classe</b>											
Sarah	2.625	4.5	hausse ++	3.125	4	baisse -	3.3125	4.75	hausse ++	a aimé	a très clairement aidé
Nadia	3.75	4.375	hausse +	3.375	3.75	baisse	3.75	5	hausse ++	a beaucoup aimé	a clairement aidé
June	2.375	3.25	hausse +	2.75	3.375	baisse -	3.8125	3.8125	stable	a aimé	a très clairement aidé
Rodrigo	4.375	3.75	baisse -	3.25	3.75	baisse -	2.6875	3.4375	hausse +	a aimé	a clairement aidé
Jabar	3	3.625	hausse +	4	2.375	hausse ++	3.9375	3.75	baisse	a aimé	a clairement aidé
<b>Apprenant ayant apprécié les simulations et pour qui celles-ci ont eu un effet positif assez marqué sur le DDC à l'extérieur de la salle de classe</b>											
Marco	2.625	3.75	hausse ++	2.75	3.5	baisse -	3.875	3.75	baisse	a aimé	a plutôt aidé
Mary	3	3.5	hausse +	2.375	2.5	baisse	3.9375	3.875	baisse	a aimé	a plutôt aidé
Charlotte	2.625	3.375	hausse +	3.25	3.375	baisse	2.6875	3.0625	hausse	a aimé	a plutôt aidé
Xiao	3.125	4	hausse +	2.25	4.625	baisse ---	3.6875	4.9375	hausse ++	a aimé	a plutôt aidé
<b>Apprenant ayant apprécié les simulations, mais pour qui celles-ci ont eu un effet positif peu marqué sur le DDC à l'extérieur de la salle de classe</b>											
Sue	1.375	3	hausse ++	1.625	2.5	baisse -	2.5	3.3125	hausse +	a aimé	a légèrement aidé
Ayana	1.375	1.875	hausse +	1.125	1.5	baisse	1.9375	2.3125	hausse	a aimé	a légèrement aidé
Milena	2.875	3.875	hausse +	2.25	3.625	baisse --	3.5625	4.0625	hausse +	a aimé	a légèrement aidé
Alexander	3.625	2.75	baisse -	2.875	2.75	hausse ++	3.0625	3.125	hausse	a aimé	a légèrement aidé
Mila	2.5	3.625	hausse ++	2.5	3.25	baisse -	3.125	3.375	hausse	a aimé	a légèrement aidé
Mao <sup>7</sup>	2	3.375	hausse ++	2	2.625	baisse -	2.8125	3.875	hausse ++	a aimé	a légèrement aidé
<b>Apprenant n'ayant pas particulièrement apprécié les simulations et pour qui celles-ci n'ont pas influencé DDC à l'extérieur de la salle de classe</b>											
Jane	2.375	2.125	baisse	2.125	2.125	stable	3.4375	3.75	hausse	avis neutre	n'a clairement pas aidé
Ananya	3.75	2.625	baisse --	3	2.25	hausse +	4	3.5625	baisse	avis neutre	n'a clairement pas aidé
Laura	3.625	3.625	stable	3.125	3.25	baisse	3.4375	4.25	hausse +	avis neutre	n'a clairement pas aidé
Anastasia	3.5	5	hausse ++	2.625	3.875	baisse --	2.5625	3.75	hausse ++	avis neutre	n'a clairement pas aidé

	Score au test inférieur de plus d'un écart-type à la moyenne
	Score au test inférieur de 0.5 à 1 écart-type à la moyenne
	Score au test compris dans +/- 0.5 écart-type de la moyenne
	Score au test supérieur de 0.5 à 1 écart-type à la moyenne
	Score au test supérieur de plus d'un écart-type à la moyenne

hausse	baisse	variation de moins de 0.5 -> hausse ou baisse modérée
hausse +	baisse -	variation de 0.5 à 1 point -> hausse ou baisse notable
hausse ++	baisse --	variation de plus d'un point -> forte hausse ou baisse
hausse +++	baisse ---	variation de plus de 2 points -> très forte hausse ou baisse

<sup>6</sup> L'évolution prend compte de la formulation inversée des questions, une augmentation numérique correspondant à une baisse du niveau d'anxiété.

<sup>7</sup> Les cases grises indiquent les participants n'ayant complété aucun des journaux de bord.

## Annexe L: Grille de codage utilisée pour l'analyse des données qualitatives

<p><b>RQ 1 : Les défis de communiquer en L2 à l'extérieur de la salle de classe selon les apprenants de FLS à Montréal?</b></p>	<p><b>1.1. Défis liés au contexte mcgillois montréalais</b></p> <p><b>1.1.1. L'anglais comme langue de référence pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- communication en anglais automatique face à une personne astatique (mtl_ang_auto)</li><li>- peu d'opportunités de pratiquer autour du campus McGill anglophone (mtl_ang_MG)</li><li>- l'anglais plus pratique pour s'exprimer rapidement (mtl_ang_rap)</li></ul> <p><b>1.1.2. La langue de l'interlocuteur</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- différence entre le slang (-&gt; fr. oral) et la langue de la classe (mtl_int_orl)</li><li>- l'accent (mtl_int_acc)</li><li>- le débit et l'articulation (mtl_int_art)</li><li>- les préjugés négatifs sur le fr. QC (mtl_int_pjg)</li></ul> <p><b>1.2. L'anxiété/L'anticipation anxiogène liée la communication en L2</b></p> <p><b>1.2.1. L'anxiété liée au paraître, au jugement et à la culture de performance</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Peur de faire perdre du temps à l'interlocuteur, peur du manque de patience de l'interlocuteur (Anx_L2_tps)</li><li>- Peur de ne pas paraître sur son meilleur jour / La fierté et l'orgueil (Anx_L2_fier)</li><li>- Peur d'être embarrassé / Peur de dire quelque chose d'inapproprié (Anx_L2_emb)</li><li>- Peur de faire des erreurs / désir d'avoir 100% correct (Anx_L2_err)</li><li>-</li></ul> <p><b>1.2.2. L'anxiété liée à la rupture de communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Peur que la conversation ne se complexifie (Anx_com_cplx)</li><li>- Peur de l'inattendu (imprévisibilité) (Anx_com_imp)</li><li>- Montreal switch vécu comme un échec (Anx_com_ech)</li></ul> <p><b>1.3. Le faible degré de confiance en ses capacités linguistiques</b></p> <p><b>1.3.1. Le manque de vocabulaire (SCCP_L2_voc)</b></p> <p><b>1.3.2. La difficulté à formuler rapidement des phrases et des idées (grammaire/syntaxe limitées) (SCCP_L2_rap)</b></p> <p><b>1.3.3. L'incertitude liée à sa prononciation (SCCP_L2_pron)</b></p>
---	---

**RQ2 : Perception du matériel VR comme un outil de préparation authentique à la communication en L2 dans la vie réelle**

## **2.1. Degré de réalisme scénaristique perçu**

### **2.1.2. Pertinence en tant qu'outil d'apprentissage préparant à l'utilisation authentique de la L2**

- miroir des expériences de la vraie vie (out\_aut\_vrai)
- usefulness / helpfulness / pertinence perçue des simulations pour des apprenants de L2 montréalais (out\_aut\_util)
- références à l'immersion 360 et au sentiment de présence et familiarité avec les lieux (out\_aut\_360)
- Suggestions d'autres scénarios (p. ex. donner des directions + conversations plus complexes) (out\_aut\_sugg)

### **2.1.2. Aspects perçus comme moins authentiques (out\_pb)**

- quelques aspects non naturels perçus (p. ex. pas de musique dans le bar) (out\_pb\_real)
- manque d'incorporation de ce qui est perçu comme du slang (out\_pb\_slang)
- aspect « scripted » (peu de place à l'imprévisible, contrairement à la vraie vie) / options parfois limitées de choix de réponses (out\_pb\_flex)
- Montreal switch pas assez présent (suggestion de le mettre plus en avant) (out\_pb\_mtl)
- demande de plus de challenge parfois (p. ex. réponses non affichées, suggestion d'une minuterie) (out\_pb\_chal)

## **2.2. Difficultés techniques** (problème de la technologie de reconnaissance vocale + problème de micro)

## **2.3. Suggestions d'amélioration faites par les apprenants**

- Importance de la rétroaction (sugg\_aml\_retro)
- Le besoin de répétition de la tâche (sugg\_aml\_repet)
- Rôle à jouer de l'interaction humain-humain (suggestions liées au jeu de rôle, critique liée à l'ALAO) (sugg\_aml\_hum)

**RQ3. Contribution des simulations RV au DDC et à ses antécédents, ainsi qu'à l'utilisation de la L2 à l'extérieur de la salle de classe**

## **3.1. Influence positive des simulations sur le DDC et ses antécédents**

### **3.1.1. Influence sur le SCCP**

- 3.1.1.1.** Renforcement du vocabulaire (inf\_voc)
- 3.1.1.2.** Renforcement de la prononciation à travers la validation par l'outil de reconnaissance vocale (inf\_SCCP\_pron)
- 3.1.1.3.** Révision utile pour ceux qui pratiquaient déjà à l'extérieur dans ces situations (inf\_SCCP\_rév)

Comme le DDC est l'antécédent direct de l'utilisation de la L2, je regroupe ici le DDC et l'utilisation de la L2 sous une même rubrique. En effet, si les étudiants rapportent une utilisation de la L2 suite à la simulation RV, cela implique automatiquement que la simulation a eu un effet sur le DDC.

### **3.1.2. Influence sur l'anxiété**

**3.1.2.1.** Erreur possible/sans conséquence: diminution du stress, de la nervosité (inf\_anx\_voc)

**3.1.2.2.** Réalisation pour certains que les erreurs sont une étape nécessaire de l'apprentissage (inf\_anx\_err)

**3.1.2.3.** Simulation RV rendant plus prévisible (et moins anxiogène) la communication dans la vraie vie (inf\_anx\_prév)

### **3.1.3. Influence sur le DDC**

**3.1.3.1.** Aspect situé invitant à la pratique à l'extérieur de la classe (p. ex. Nadia) (inf\_ddc\_ext)

**3.1.3.2.** Moins d'hésitation à utiliser la L2 si c'est pour répondre à quelqu'un (mais pas pour initier la conversation) (inf\_ddc\_rpd)

## **3.2. Utilisation rapportée de la L2 à l'extérieur suite aux simulations**

**3.2.1. Utilisations rapportées de la L2 dans la vraie vie rapportée suite aux simulations (util\_rapp\_sim)**

**3.2.2. Utilisations rapportées à d'autres situations** (pas toujours automatique) **(util\_rapp\_diff)**

**3.2.3. Willingness vs. Desire to communicate (util\_wtc\_dtc)**

## **3.3. Limite de l'impact de la RV sur le DDC pour certains apprenants (défis restants)**

**3.3.1. Vocabulaire toujours limité et mauvaise prononciation perçue** (2 facteurs récurrents venant encore limiter le DDC) (défi\_voc et défi\_pron)

**3.3.2. DDC dans des situations et environnements contrôlés** (mais : conversation fluide avec des NS est une autre chose) (défi\_ddc\_ctl)

**3.3.3 Anxiété situationnelle** (cf. passage du Rubicon, Dörnyei) et anxiété parfois « irrationnelle » chez certains (fear of what could go wrong) : peu d'emprise de la VR sur ça (défi\_anx\_sit)

**3.3.4. SCCP conditionné au niveau élémentaire** (p. ex. Mao) (défi\_SCCP\_déb)