

**Le développement de la complexité lexicale en français langue
seconde à la suite d'un programme d'immersion à l'étranger
de cinq semaines**

Mémoire

Marc-André Bonneau

**Maîtrise en linguistique de l'Université Laval
offerte en extension à l'Université du Québec à Chicoutimi**

Maître ès arts (M.A.)

Département des arts et lettres
Université du Québec à Chicoutimi
Chicoutimi, Canada

Faculté des lettres
Université Laval
Québec, Canada

© Marc-André Bonneau, 2014

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude était d'observer le développement de la complexité lexicale (DCL) en français langue seconde (FLS) d'apprenants adultes (n=100) ayant participé à un programme d'immersion à l'étranger (PIÉ) de cinq semaines. L'étude a comparé trois groupes de participants distincts et a fait état d'augmentations significatives du nombre de mots total et du nombre de mots uniques pour tous les groupes, surtout pour le groupe débutant (n=33). Le développement de la diversification lexicale (DDL) mesuré à l'aide de huit variables n'a montré que peu de résultats significatifs, suggérant ainsi que le DDL devait impliquer une période d'immersion plus longue. L'utilisation des mots uniques complexes (MUC), caractéristique de la diversité lexicale, nécessite une habileté plus grande que plusieurs apprenants n'ont pas réussi à acquérir. Une implication didactique qui découle de cette étude tient à la nature progressive de l'apprentissage du vocabulaire. Certains mots, dont les MUC, semblent être appris à un stade plus avancé.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xiii
REMERCIEMENTS	xv
CHAPITRE 1 INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Objectif de l'étude	4
1.2 Organisation du contenu du mémoire.....	4
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	5
2.1 Conceptualisation de la notion de contextes d'apprentissage	5
2.1.1 Instruction formelle à domicile.....	6
2.1.2 Programmes intensifs d'immersion à domicile	6
2.1.3 Programme d'immersion à l'étranger	7
2.1.4 Programme d'immersion à l'étranger: longue versus courte durée	9
2.2 Conceptualisation de l'aisance à l'oral en L2.....	9
2.2.1 Aisance à l'oral perçue	9
2.2.2 Aisance à l'oral cognitive.....	10
2.2.3 Aisance à l'oral énonciative.....	10
2.3 Conceptualisation du développement de la complexité lexicale en L2	11
2.3.1 Complexité linguistique en L2	11
2.3.2 Complexité lexicale en L2	12
2.4 Mesures du développement de la diversité lexicale en L2	14
2.4.1 Ratio type-occurrence	14
2.4.2 Ratio type-occurrence basé sur un extrait moyen	15
2.4.3 Index Guiraud.....	15
2.4.4 Mesure D.....	16
2.4.5 Nombre de mots différents ou nombre de mots uniques.....	16
CHAPITRE 3 REVUE DES ÉCRITS	21
3.1 Importance du degré de contacts lors d'un PIÉ sur le développement de la L2	21
3.1.1 Intérêt pour le contexte d'apprentissage	22
3.1.2 Quantification et qualification des gains langagiers en L2 en contexte de PIÉ	25
3.2 Développement de la complexité lexicale à la suite d'un PIÉ.....	27
3.2.1 Développement de la complexité lexicale en L2 à la suite d'un PIÉ de longue durée.....	28

3.2.2 Développement de la complexité lexicale en L2 à la suite d'un PIÉ de courte durée.....	30
3.3 Justification de la pertinence de l'étude	31
3.4 Questions de recherche.....	33
CHAPITRE 4 MÉTHODE	35
4.1 Origine de la présente étude.....	35
4.2 Contexte d'apprentissage: PIÉ	35
4.2.1 Description et durée du PIÉ à l'étude	36
4.2.2 Lieu d'enseignement	36
4.2.3 Options d'hébergement	37
4.2.4 Cours de FLS	37
4.2.5 Activités à caractère socioculturel	38
4.3 Profil des participants à l'étude	38
4.4 Tâche de production orale	38
4.5 Procédures liées à la tâche de production orale.....	39
4.6 Transcriptions orthographiques	40
4.7 Formation des groupes en fonction de l'aisance à l'oral.....	40
4.8 Mesures du développement de la diversité lexicale en L2.....	41
CHAPITRE 5 RÉSULTATS	45
5.1 Formation des groupes en fonction de l'aisance à l'oral.....	45
5.2 Différences dans le développement de la complexité lexicale entre T1 et T2	46
5.2.1 Comparaisons des moyennes à T1 et à T2 pour le NMT produit par chaque groupe.....	48
5.2.2 Effet du groupe sur le NMT à T1 et à T2	49
5.2.3 Comparaisons des moyennes à T1 et à T2 pour le NMU produit par chaque groupe.....	49
5.2.4 Effet du groupe sur le NMU à T1 et à T2.....	50
5.3 Développement de la diversité lexicale à la suite du PIÉ.....	51
5.3.1 Comparaisons des moyennes à T1 et à T2 pour le %CONJ, le %PRÉP, le %PRON et le %MUC produits par chaque groupe.....	52
5.3.2 Effet du groupe sur le %CONJ, le %PRÉP, le %PRON et le %MUC à T1 et à T2.....	52
5.3.3 Comparaisons des moyennes à T1 et à T2 pour le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB produits par chaque groupe.....	53
5.3.4 Effet du groupe sur le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB à T1 et à T2.....	53
5.4 Comparaison avec un groupe de locuteurs natifs francophones	54
CHAPITRE 6 DISCUSSION ET CONCLUSION	57
6.1 Différences dans le développement de la complexité lexicale	57
6.2 Développement de la diversité lexicale à la suite du PIÉ.....	59
6.3 Comparaison avec un groupe de LN francophones.....	62
6.4 Analyse complémentaire relative aux MUC	63

6.5 Limitations de la présente étude.....	67
6.6 Implications didactiques.....	68
6.7 Approches pédagogiques suggérées	70
6.8 Conclusion.....	75
RÉFÉRENCES	79
ANNEXE A <i>The Suitcase Story</i> , Derwing (2004).....	87
ANNEXE B Statistiques descriptives à T1 et à T2 pour le NMT, le NMU et le TTR	89
ANNEXE C Statistiques descriptives pour les huit variables liées à la diversité lexicale en L2 à T1 et à T2....	91

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 Opérationnalisation du DCL: principales mesures, descriptions et études associées	18
TABLEAU 2 Statistiques inférentielles pour le NMT, le NMU, le TTR à T1 et à T2: différences moyennes, écart-type, tests <i>t</i> pour des échantillons appariés et taille de l'effet	47
TABLEAU 3 Diversité lexicale à T2 pour le GD, le GI et le GA et pour le LN selon les huit catégories lexicales retenues	55
TABLEAU 4 Données relatives aux MUC produits par les trois groupes	64
TABLEAU 5 Catégories lexicales des MUC et leur répartition en fonction du groupe	65

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 <i>Complexité linguistique en L2, ses composantes et ses manifestations (extrait adapté de Bulté et Housen, 2012)</i>	12
FIGURE 2 <i>Formule utilisée pour normaliser le DP, la LMÉ et le PTP (Mora et Valls-Ferrer, 2010)</i>	41
FIGURE 3 <i>Comparaisons entre le nombre de mots total et le nombre de mots uniques produits à T1 et à T2 par groupe</i>	47
FIGURE 4 <i>Nombre de mots total à T1 et à T2 en fonction du groupe</i>	48
FIGURE 5 <i>Nombre de mots uniques à T1 et à T2 en fonction du groupe</i>	50

LISTE DES ABRÉVIATIONS

%ADJ	Pourcentage d'adjectifs uniques
%ADV	Pourcentage d'adverbes uniques
%CONJ	Pourcentage de conjonctions uniques
%MUC	Pourcentage de mots uniques complexes
%NOM	Pourcentage de noms uniques
%PREP	Pourcentage de prépositions uniques
%PRON	Pourcentage de pronoms uniques
%VERB	Pourcentage de verbes uniques
AAO	Aisance à l'oral
ADJ	Nombre d'adjectifs uniques
ADV	Nombre d'adverbes uniques
ALS	Acquisition des langues secondes
CONJ	Nombre de conjonctions uniques
DCL	Développement de la complexité linguistique en langue seconde
DDL	Développement de la diversité lexicale en langue seconde
DP	Débit de parole
ÉLFCQ	École de langue française et de culture québécoise
FLS	Français langue seconde
GA	Groupe avancé
GD	Groupe débutant
GI	Groupe intermédiaire
IFD	Instruction formelle à domicile
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
LMÉ	Longueur moyenne des énoncés
LN	Locuteurs natifs
LNN	Locuteurs non natifs
MSTTR	Ratio type-occurrence basé sur un extrait moyen
MUC	Mots uniques complexes
NMT	Nombre de mots total
NMU	Nombre de mots uniques
NOM	Nombre de noms uniques
PFL	Profil de fréquence lexicale
PIÉ	Programme d'immersion à l'étranger
PIID	Programme intensif d'immersion à domicile
PRÉP	Nombre de prépositions uniques
PRON	Nombre de pronoms uniques
PTP	Pourcentage du temps de production
T1	Temps 1
T2	Temps 2
TTR	Ratio type-occurrence
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
VERB	Nombre de verbes uniques

REMERCIEMENTS

Cette aventure, débutée il y a trop longtemps, tient à la fois du marathon et du sprint tant son rythme, souvent lent et parfois effréné, en a ponctué le parcours. Ces quelques lignes me permettent de souligner la contribution de nombreuses personnes sans qui franchir la ligne d'arrivée aurait été difficile, voire impossible.

Merci à mon directeur de maîtrise, Dr Leif French, qui a su doser parfaitement ses encouragements, analyses et suggestions. Il va de soi que, sans lui, les nombreux obstacles rencontrés tout au long de ce parcours auraient vite fait de me décourager et de me conduire à l'abandon. Je sais qu'il a eu également à vivre au rythme de mon aventure, mais il a toujours été présent.

Merci à tous ceux qui m'entourent au quotidien, tout spécialement ma conjointe et mes trois grands enfants qui ont, bien malgré eux, accepté de me partager et de me laisser vivre cette course un peu folle. Ces derniers mois vous ont probablement paru particulièrement éprouvants dans la mesure où mon ordinateur, mes paragraphes à rédiger, mes chapitres à relire et ma paperasse dispersée ici et là ont été au centre de plusieurs de mes préoccupations. À mes parents qui m'ont transmis l'envie d'aller plus loin, de faire mieux et de rester curieux, merci.

Merci spécial à deux collègues de maîtrise : Ariane Tremblay, pour les transcriptions des productions orales et pour la révision linguistique et Jean-Daniel Guay, pour l'aide sur le plan des calculs statistiques et du calcul de l'indice composite d'aisance à l'oral.

Merci à mes collègues de l'École de langue française et de culture québécoise de l'Université du Québec à Chicoutimi, vous qui êtes, pour la plupart, passés par la même route. Vous avez, pour ainsi dire, tracé la voie de la réussite en partageant votre expérience, votre enthousiasme contagieux et votre grande passion pour tout ce qui concerne l'enseignement du français langue seconde et bien plus encore! Plus spécifiquement, merci à Josée Simard, responsable de programmes, pour avoir validé le contenu relatif à la description du programme *Explore*. Merci à Patrick Guay pour les

commentaires et questions de toutes sortes qui ont contribué à améliorer le contenu du présent mémoire.

Finalement, merci à mon employeur, l'École de langue française et de culture québécoise de l'Université du Québec à Chicoutimi, dont la contribution va bien au-delà de l'aspect financier.

Maintenant arrivé à la ligne d'arrivée et diplôme en main, je suis fier de ce que j'ai accompli. Je ne peux qu'encourager tous ceux et toutes celles qui voudraient se lancer dans un tel projet à le faire. Je serai là, à mon tour, pour vous aider en cas de besoin.

CHAPITRE 1 INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Plusieurs processus cognitifs entrent en jeu lorsqu'un individu se trouve en situation de communication. Si ces processus opèrent efficacement en langue maternelle, il peut en être tout autrement en langue seconde (L2). En effet, placé en situation de communication en L2, un apprenant verra sa production orale marquée, à différents degrés, par des hésitations, des pauses, des énoncés plus ou moins cohérents, des difficultés d'ordres syntaxique, grammatical, phonétique ou lexical témoignant ainsi de ses capacités à produire un message oralement de façon plus ou moins efficace. La production orale d'un message en L2 est très souvent tributaire d'un apprentissage préalable pouvant avoir lieu dans différents contextes qui agissent à titre de variables dans la mesure où ces contextes ont une forte influence sur l'apprentissage d'une L2 (pour une discussion sur ce sujet, voir Collentine et Freed, 2004). Trois de ces contextes ont fait l'objet d'une attention particulière de la part de la recherche en acquisition des langues secondes (ALS), c'est-à-dire l'*instruction formelle à domicile* (IFD), les *programmes intensifs d'immersion domestique* (PIID) et les *programmes d'immersion à l'étranger* (PIÉ). Ces derniers ont été au centre de nombreuses études principalement parce qu'ils permettent d'assurer un enseignement formel en salle de classe, qu'ils offrent diverses occasions d'être en contact avec des locuteurs natifs (LN) et que ces contacts semblent être bénéfiques pour l'apprentissage d'une L2.

Il faut remonter à plus de quarante ans pour constater que les premiers chercheurs ont commencé à envisager que ce qui se passait à l'extérieur de la salle de classe pouvait avoir un effet aussi important sur l'apprentissage d'une L2 que ce qui se passait à l'intérieur (Collentine et Freed, 2004). Les premières études dans ce domaine ont été menées à l'aide de tests généraux d'aptitudes langagières qui en sont arrivés à des mesures globales donnant lieu à des interprétations imprécises (Freed, 1990, 1995; Kaplan, 1989; Milleret, 1991) et permettant difficilement de comparer les résultats d'un contexte à un autre, en raison de l'absence de groupe de contrôle (Collentine, 2004) ou d'un nombre restreint de participants (Freed, 1995).

À la suite de cette période exploratoire, les chercheurs ont davantage tenté de quantifier et de qualifier les gains langagiers en L2 mesurés sur la base d'aspects ciblés et précis de façon à mieux

comprendre leurs développements en contexte de PIÉ. En 2004, la publication d'un numéro spécial portant sur les effets du contexte d'apprentissage sur l'acquisition d'une L2 par la revue *Studies in Second Language Acquisition* (SSLA) est venue, en quelque sorte, confirmer la tendance à l'élargissement des perspectives de recherche. En effet, en ne cherchant pas seulement à déterminer les gains langagiers en fonction du contexte d'apprentissage, les auteurs ayant contribué à ce numéro ont plutôt tenté de mesurer l'effet de nombreuses variables pouvant prédire ces gains (Valls-Ferrer, 2011) tout comme certains précurseurs l'avaient fait quelques années auparavant.

Les études portant sur les contextes d'apprentissage ont notamment mesuré le développement langagier à l'oral à l'aide de variables temporelles et quantifiables (par ex. Towell, et coll., 1996; Freed et coll., 2004b). Ces variables ont souvent été associées à d'autres variables d'ordre cognitif (Segalowitz et Freed, 2004; O'Brien et coll., 2007; Golonka, 2006) ou d'ordre pragmatique (Segalowitz et Freed, 2004; Magnan et Back, 2007). Ces associations ont permis de constater que les productions orales des apprenants en L2 se précisaient ou se complexifiaient en contexte de PIÉ (Valls-Ferrer, 2011; Mora et Valls-Ferrer, 2012; Llanes et Muñoz, 2009). De plus, certains auteurs ont mesuré l'effet du contexte d'apprentissage sur le développement morphosyntaxique (Collentine, 2004) ou sur des compétences précises, dont l'utilisation de stratégies de communication (Lafford, 2004) et la capacité à produire certaines consonnes (Diaz-Campos, 2004). Cependant, bien qu'un grand nombre d'études se soient intéressées au développement de la complexité lexicale en L2 (DCL), c'est-à-dire « le degré d'élaboration, la quantité, la profondeur et la richesse de l'éventail de connaissances qu'un apprenant possède et l'usage qu'il en fait » (Bulté et Housen, 2012), peu d'entre elles ont analysé l'effet des contextes d'apprentissage sur le DCL (par ex. Collentine, 2004; Jiménez-Jiménez, 2010; Ife, Boix et Meara, 2000; Milton et Meara, 1995), surtout en ce qui concerne le FLS.

Néanmoins, parmi les études ayant examiné le DCL dans un contexte d'un PIÉ, il est intéressant de souligner que certaines suggèrent que les participants ont augmenté significativement leurs connaissances lexicales opérationnalisées en matière de quantité de mots de vocabulaire acquis, du moins, en ce qui concerne les apprenants les plus faibles (Milton et Meara, 1995) et aussi en ce qui concerne l'organisation des connaissances lexicales (Ife, Boix et Meara, 2000), mais comme il ne s'agit ici que d'un nombre restreint d'études, il est difficile de savoir si les résultats obtenus peuvent

être transposés à d'autres contextes d'apprentissage. En outre, un fait contextuel intéressant rattaché à ces études est qu'elles ont été menées lors de PIÉ de *longue durée*, c'est-à-dire lors de programmes dont la durée était de plus de huit semaines et il semble qu'aucune étude sur le DCL n'ait été menée lors de PIÉ de *courte durée* (huit semaines et moins). Nous apporterons plus de détails sur la durée des PIÉ à la section 2.1.4.

Dans une perspective plus large, le DCL a été conceptualisé et ensuite opérationnalisé de maintes façons de sorte qu'il peut paraître difficile de comparer les résultats. En effet, les études montrent une importante variation sur le plan de l'opérationnalisation. Bien que la fiabilité de plusieurs mesures ait pu faire l'objet d'une critique à différents égards, aucun consensus parmi les chercheurs n'a permis de déterminer jusqu'à maintenant une mesure qui soit fiable et qui permette de comparer les résultats d'une étude à une autre. Quoi qu'il en soit, les mesures les plus fréquemment utilisées ont reposé sur l'emploi de tests, notamment le *Test for English Majors Band 4 (TEM-4)*, le *Michigan English Language Assessment Battery (MELAB)* (Yu, 2007) et le *Eurocentres Vocabulary Size Test (EVST)* (Milton et Meara, 1995), sur des indices calculés en fonction d'un nombre de mots ou de leur rareté, sur la mesure D (Malvern et Richards, 1997), sur le ratio type-occurrence (désormais TTR, de l'anglais « type-token ratio ») de même que ses variantes (Carroll, 1964; Guiraud, 1960; Herdan, 1960) ou sur le profil de fréquence lexicale (PFL) (Laufer et Nation, 1995; Ovtcharov, Cobb et Halter, 2006). Parmi l'ensemble de ces mesures, les principales préoccupations méthodologiques, surtout liées à l'utilisation du TTR, dépendent principalement de l'effet de la taille de l'échantillonnage. Le TTR est sensible à la taille de l'échantillonnage en ce sens qu'il tend à diminuer lorsque les productions des apprenants augmentent (Malvern et Richards, 2002). Par ailleurs, les préoccupations méthodologiques liées à l'utilisation du PFL sont issues du fait qu'il a été élaboré à partir d'un corpus écrit et ne pourrait donc servir à mesurer des données orales (Lindqvist, 2010).

À la lumière de ce bref survol, nous constatons qu'il est pertinent de mener une étude portant surtout sur le DCL en FLS dans un contexte de PIÉ de courte durée à l'aide d'un plus grand nombre de participants, et ce, en prenant soin de bien conceptualiser les variables que sont le DCL et le PIÉ afin d'en arriver à définir une mesure qui représente adéquatement le DCL dans ce contexte d'apprentissage tel que conceptualisé.

1.1 Objectif de l'étude

La présente étude a donc pour objectif principal d'observer le DCL en français langue seconde (FLS) de quelque 100 apprenants adultes ayant participé à un PIÉ de courte durée, c'est-à-dire cinq semaines. L'étude comparera trois groupes de participants distincts sur le plan du degré d'aisance à l'oral en L2 (AAO)¹ au début du PIÉ et tentera de déterminer s'il existe des changements observables et quantifiables en ce qui concerne le DCL après les cinq semaines.

Au chapitre suivant, nous verrons, au moment de conceptualiser le DCL, qu'une de ses manifestations repose en fait sur la diversité du lexique utilisé. C'est pourquoi nous voulons déterminer de façon plus spécifique s'il existe des changements observables et quantifiables sur le plan du développement de la diversité lexicale en L2 (DDL) à la suite d'un PIÉ de cinq semaines.

1.2 Organisation du contenu du mémoire

Mener à bien une telle recherche nécessite, en toute fin, l'élaboration et la présentation d'un contenu assez volumineux. C'est pourquoi le présent mémoire est divisé en six chapitres. Le premier chapitre a principalement servi à exposer la préoccupation de recherche dans laquelle s'inscrit notre problématique. Les quatre chapitres suivants présenteront subséquentement le cadre théorique, la revue des écrits, la méthode et les résultats. Finalement, le sixième chapitre viendra conclure ce mémoire en expliquant l'originalité des principaux résultats de notre étude.

¹ Le fait d'associer le DCL à l'AAO repose sur un lien qui sera expliqué dans la seconde partie de ce mémoire de recherche.

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre sera consacré à la conceptualisation des variables à l'étude de façon plus détaillée. C'est pourquoi il sera question de PIÉ, d'AAO en L2, de DCL et de mesures de ce développement. Cette partie permettra également de comprendre le lien qui existe entre l'AAO et le DCL à l'aide d'un modèle récent, c'est-à-dire celui de Segalowitz (2010). À partir de ce modèle, nous traiterons plus spécifiquement de l'*AAO énonciative*, ce qui nous servira à présenter l'AAO et le DCL comme étant deux concepts intrinsèquement liés à l'énoncé, voire à la production orale. Finalement, nous brosserons un portrait de la façon dont la recherche en ALS a opérationnalisé le DCL.

2.1 Conceptualisation de la notion de contextes d'apprentissage

Cette partie vise principalement à définir ce que nous entendons par contextes d'apprentissage en nous attardant sur trois des contextes d'apprentissage qui ont fait l'objet d'une attention particulière de la part de la recherche en ALS. Nous avons préalablement fait mention qu'il fallait remonter à plus de 40 ans pour constater que les premiers chercheurs envisageaient déjà, à ce moment, que ce qui se passait à l'extérieur de la salle de classe pouvait avoir un effet aussi important sur l'apprentissage d'une L2 que ce qui se passait à l'intérieur (Collentine et Freed, 2004). Évidemment, un tel intérêt pour cet état de fait était tributaire d'une évolution notable dans la façon d'apprendre une L2; évolution notamment décrite par Valls-Ferrer (2011). Selon elle, l'évolution rapide du phénomène de mondialisation entre 1980 et 2000 a fait en sorte qu'un nombre croissant d'étudiants ou de travailleurs a dû apprendre une L2 pour répondre à de nouveaux impératifs communicatifs ou culturels. Cela a certainement alimenté, voire stimulé la recherche en ALS qui, à l'aube des années 2000, a réagi en s'intéressant, entre autres, aux effets des différents contextes d'apprentissage sur l'apprentissage d'une L2. En 2004, la publication d'un numéro spécial portant sur les effets du contexte d'apprentissage sur l'acquisition d'une L2 par la revue *Studies in Second Language Acquisition* (SSLA) a permis de confirmer toute l'importance accordée à ce sujet. C'est d'ailleurs principalement à l'aide d'un article tiré de cette publication, Collentine et Freed (2004), que nous allons baser notre conceptualisation en présentant successivement ce que constituent l'*instruction formelle à domicile* (IFD), les *programmes intensifs d'immersion domestique* (PIID) et les *programmes d'immersion à l'étranger* (PIÉ).

2.1.1 Instruction formelle à domicile

Dans un contexte d'IFD, un apprenant n'est pas appelé à changer d'environnement géographique immédiat. En effet, il se trouve dans un environnement linguistique où la L2 cible n'est pas la langue parlée par la majorité et où la salle de classe sert à un enseignement formel. Cet apprenant étudie une L2 dans une maison d'enseignement, c'est-à-dire de façon formelle et dans un environnement où l'on parle une autre langue que celle qu'il apprend. Collentine et Freed (2004) décrivent ce contexte d'apprentissage en mentionnant sa propension vers l'apprentissage à proprement parler; apprentissage qui se fait souvent au détriment de la communication. Ils ajoutent également que, même si les pédagogues œuvrant en salles de classe tentent de recréer des situations de communication authentiques, les apprenants ont peu de chance de mettre leurs connaissances en pratique sur une base régulière (p. 155).

2.1.2 Programmes intensifs d'immersion à domicile

Il est possible de créer un environnement à l'intérieur duquel on consacre plus de temps à l'enseignement d'une L2 qui devient la langue d'enseignement pour d'autres matières en tout ou en partie. Dans ce cas, il est question de PIID où l'apprentissage et la communication constituent deux impératifs à la base du développement des compétences langagières en L2. Collentine et Freed (2004) associent ce contexte d'apprentissage aux classes de langues estivales. Selon eux, ce contexte offre aux apprenants des situations de communication en L2 qui ne sont pas nécessairement authentiques et où les contacts avec des LN de cette langue cible ne sont pas automatiques.

Selon ce que mentionnent Collentine et Freed (2004), la recherche portant sur ces contextes d'apprentissage, c'est-à-dire l'IFD et les PIID, a surtout été de nature sociolinguistique et ethnographique. En effet, les principaux résultats de cette recherche suggèrent qu'apprendre une L2 dans ces contextes peut avoir des conséquences sur les dispositions affectives des apprenants principalement parce que la L2 cible ne satisfait pas à certains besoins sociaux, surtout ceux liés à la préoccupation identitaire sociale si forte à l'adolescence (Liskin-Gasparro, 1998). Tarone et Swain (1995) ont fait remarquer, à juste titre que, dans ces deux contextes, deux langues sont utilisées,

c'est-à-dire la L2 cible en ce qui concerne les différents rapports entre l'institution et la clientèle et la langue maternelle (L1) en ce qui concerne les différents rapports entre les pairs. De plus, Collentine et Freed (2004) suggèrent que, dans ces contextes, l'interaction est limitée aux principaux acteurs de sorte qu'il semble difficile de concevoir que l'apprenant se retrouve placé dans des situations qui requièrent l'activation de variables affectives et sociales limitant ainsi les effets de ces contextes sur l'apprentissage.

2.1.3 Programme d'immersion à l'étranger

Principalement parce qu'ils permettent d'assurer un enseignement formel en salle de classe, qu'ils offrent diverses occasions d'être en contact avec des LN et que ces contacts semblent être bénéfiques pour l'apprentissage d'une L2, les PIÉ ont été mis de l'avant par plusieurs institutions. L'objectif est d'offrir à tous ceux qui les fréquentent la chance de vivre une expérience d'immersion linguistique et culturelle pouvant être bénéfique quant à leur niveau de compétence professionnelle par la maîtrise d'une L2 (Valls-Ferrer, 2011). Par ailleurs, plusieurs institutions gouvernementales ont aussi emboîté le pas en mettant sur pied des programmes de bourses contribuant ainsi à rendre l'immersion à l'étranger accessible au plus grand nombre possible (par ex. le programme *Explore* du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)). Aujourd'hui, la popularité grandissante des PIÉ en Europe, en Amérique du Nord et en Asie n'est plus à démontrer. Pour une lecture plus approfondie sur le sujet, nous référons le lecteur à Kinginger (2009) et à Collentine (2009).

Freed a été une figure fort importante de la recherche concernant les PIÉ. Dans une étude publiée en 1995, elle rapporte que les premières données portant sur ce contexte d'apprentissage, bien que faisant état de résultats bénéfiques, devaient être analysées avec précaution parce qu'elles provenaient de tests généraux dont l'étendue était très limitée et que plusieurs études avaient été menées sans groupe contrôle (Freed, 1995). Trois ans plus tard, Freed (1998) mentionnait que les PIÉ permettaient aux apprenants de s'exprimer, notamment, avec plus d'AAO, plus de confiance et plus de stratégies de communication (p. 50). Miller et Ginsberg (1995) et Carson et Longhini (2002) ont rapporté que, dans ce contexte, les apprenants tendent à utiliser plus souvent les connaissances explicites qu'ils ont apprises en classe, et ce, en raison des impératifs de communication qu'ils

rencontrent. De plus, Milton et Meara (1995) ont démontré les effets bénéfiques des PIÉ sur l'apprentissage du vocabulaire.

Par contre, nous croyons important de souligner qu'il peut parfois être difficile, pour plusieurs raisons, de comparer les résultats provenant de différentes études visant à mesurer les effets des PIÉ sur l'apprentissage d'une L2. Premièrement, le niveau de compétence langagière des participants n'est pas toujours le même d'une étude à une autre (Coleman, 1998; Kinginger, 2007; Collentine, 2009). Deuxièmement, certains programmes, bien qu'ils soient relativement semblables, comportent tout de même certaines différences (Collentine, 2009). Par exemple, les participants provenant d'Amérique du Nord ont habituellement tendance à se déplacer en groupe tandis que les participants Européens le font sur une base plus individuelle, ce qui peut avoir une incidence directe sur la possibilité d'interagir avec des LN (Murphy-Lejeune, 2002; Kinginger, 2009). Troisièmement, la durée du programme d'immersion peut également différer d'une étude à une autre, allant de quelques semaines à deux ans (par ex. Lafford et Ryan, 1995; Ryan et Lafford, 1992; Llanes et Muñoz, 2009; Ife, Boix et Meara, 2000). Globalement, il appert que les effets de ce type de contexte d'apprentissage diffèrent selon les caractéristiques des apprenants et des programmes en soi (Collentine et Freed, 2004).

En apportant certaines distinctions quant aux perspectives européenne et nord-américaine concernant les PIÉ, Coleman (1998) sous-entend également qu'il est primordial de bien définir le concept de PIÉ. En effet, selon ces deux perspectives, les définitions diffèrent. Coleman (1998) mentionne que le terme « résidence à l'étranger » (« residence abroad ») est de plus en plus accepté et utilisé pour référer à une période durant laquelle un apprenant ou un travailleur réside à l'étranger pour les études ou pour le travail pour une période de temps qui équivaut généralement à une année académique ou moins selon le cas, et ce, dans un environnement où la L2 est utilisée par la communauté. Du point de vue américain, les PIÉ (« study abroad programs ») sont plutôt définis comme une « courte relocalisation d'un groupe d'apprenants vers un nouveau lieu géographique où ce groupe peut apprendre une langue à l'aide d'un enseignement formel sans pour autant renoncer au support de son institution d'origine » (Coleman, 1998). Cette dernière définition correspond grandement à celle utilisée par un nombre important de chercheurs nord-américains (par ex. Freed et coll., 2004a; Segalowitz et Freed, 2004; Collentine, 2004; Lafford, 2004; Diaz-Campos, 2004) et est

similaire au PIÉ qui fera l'objet de notre étude. Par contre, nous nous intéresserons à une variable dont la recherche en ALS n'a que très peu mesuré les effets, c'est-à-dire la longueur du PIÉ.

2.1.4 Programme d'immersion à l'étranger: longue versus courte durée

Duperron et Overstreet (2009) ont établi que la distinction entre un PIÉ de courte ou de longue durée doit être établie sur la base du nombre de semaines. Il est toutefois important de préciser qu'il existe peu de points de comparaison empiriques dans la mesure où les chercheurs ont comparé différents contextes d'apprentissage en tentant le plus possible d'en contrôler l'effet de la durée sur les gains langagiers. Dans le cadre de cette étude, nous retiendrons qu'un PIÉ de courte durée comptera huit semaines ou moins alors qu'un PIÉ de longue durée comptera plus de huit semaines.

2.2 Conceptualisation de l'aisance à l'oral en L2

L'AAO est « le fait de transposer une idée ou une intention de communication à l'aide de mots de façon rapide, précise, concise, efficace, sans difficultés, et ce, en tenant compte de certaines contraintes temporelles » (Lennon, 2000 : 26). Cette définition de l'AAO reste, somme toute, très large en ce qu'elle fait ressortir de nombreuses caractéristiques liées notamment au contenu et à la précision. Un modèle récent capture l'essence de ce que peut être l'AAO, mais d'un point de vue plus réduit. En effet, Segalowitz (2010) propose un modèle dynamique de l'AAO permettant d'en observer trois types, c'est-à-dire: 1) l'AAO *perçue*, 2) l'AAO *cognitive* et 3) l'AAO *énonciative*.

2.2.1 Aisance à l'oral perçue

L'AAO perçue implique « le jugement d'une tierce personne, profane ou experte, placée en situation d'évaluer la production orale d'un locuteur selon des critères qui peuvent varier énormément » (Segalowitz, 2010). L'AAO est souvent évaluée en fonction de la présence de marques de non-aisance à l'oral traduites par des pauses plus ou moins longues, des hésitations, des reformulations, etc. (Segalowitz, 2010; Hilton, 2008). Il est cependant pertinent de préciser qu'un locuteur possède une certaine marge quant à l'utilisation de pauses qui peuvent être volontairement ajoutées aux

énoncés. Les pauses ne doivent donc pas toujours être associées manquement relatifs à L'AAO en L2. L'AAO perçue est tributaire de l'AAO énonciative.

2.2.2 Aisance à l'oral cognitive

L'AAO cognitive représente « l'habileté que possède un locuteur de mobiliser efficacement un ensemble de processus cognitifs sous-jacents impliqués dans la production d'énoncés possédant un certain nombre de traits » (Segalowitz, 2010). Cette habileté est fort complexe dans la mesure où les processus cognitifs impliqués dans la production orale sont nombreux (planification de l'énoncé, récupération d'items lexicaux, respect des règles syntaxiques et grammaticales, etc.). Le fait de mobiliser efficacement l'ensemble de ces processus représente donc une forme d'aisance en soi.

2.2.3 Aisance à l'oral énonciative

L'AAO énonciative « a trait aux caractéristiques physiques, temporelles, observables et quantifiables de l'énoncé et non pas à l'impression qu'il crée. Il faut donc envisager l'énoncé en fonction de ses propriétés » (Segalowitz, 2010). La recherche en ALS a traditionnellement associé ces propriétés à des valeurs temporelles ou à des marques de problèmes relatifs à l'AAO (pour un portrait détaillé des principales variables utilisées, nous référons le lecteur à Kormos, 2006: 163). En ce sens, l'AAO énonciative opérationnalisée à l'aide de variables temporelles ou de marques de non-aisance à l'oral est un indice de l'efficacité avec laquelle certains processus cognitifs opèrent et produisent ultimement un ou plusieurs énoncés. En effet, l'AAO énonciative et, subséquemment, l'AAO perçue sont les résultantes de l'AAO cognitive (Segalowitz, 2010).

Toutefois, comme le mentionne Segalowitz (2010), il appert que la temporalité ne soit pas le seul aspect à considérer lorsqu'il est question d'analyser l'énoncé. L'analyse de l'énoncé doit aussi passer par ce qui le constitue, c'est-à-dire le vocabulaire. Hilton (2008) ne manque pas de souligner le fait que peu d'études ont porté sur ce qui semble être pour elle un « lien évident » entre les connaissances lexicales et l'AAO, voire l'AAO énonciative. C'est pourquoi, dans le cadre de cette étude, nous porterons notre attention sur le DCL.

C'est ce modèle, c'est-à-dire l'AAO énonciative, que nous retiendrons dans le cadre de cette étude, et ce, pour deux raisons. La première repose sur des considérations méthodologiques liées au regroupement des participants de façon à assurer une homogénéité à l'intérieur des groupes. Pour ce faire, nous utiliserons un index d'AAO énonciative (Mora et Valls-Ferrer, 2011) qui est calculé à l'aide de variables temporelles et quantifiables. Plus de détails sur cet indice seront donnés au chapitre 4 portant sur la méthode. La deuxième raison dépend directement de la conceptualisation de l'AAO énonciative. Principalement, il s'agit d'envisager non seulement les valeurs temporelles quantifiables de l'énoncé (par ex. débit de parole, longueur moyenne des énoncés, longueur moyenne de pauses, etc.), mais aussi ce qui, à la base, constitue l'énoncé, c'est-à-dire un ensemble d'items lexicaux.

2.3 Conceptualisation du développement de la complexité lexicale en L2

Cette partie vise principalement à définir ce que nous entendons par DCL, qui peut être envisagé sous différentes appellations : *richesse lexicale* (par ex. Daller, van Hout et Treffers-Daller, 2003; Singh, 2001), *densité lexicale* (par ex. Backman, 1978; Hyldenstam, 1988; O'Loughlin, 1994, 1995), *sophistication lexicale* (voir Read, 2000 p. 203), *variété lexicale* (par ex. Granger et Wynne, 2000; Hyldenstam, 1988; Linnarud, 1976), *originalité lexicale*, *complexité lexicale* ou *diversité du vocabulaire* (par ex. Ciani, 1976; Johnson, 1979; McKee, Malvern et Richards, 2000; Siegman et Pope, 1966), *étendue lexicale* (Crystal, 1982) et *richesse du vocabulaire* (par ex. Harnqvist, Christianson, Ridings, et Tingsell, 2003; Sankoff et Lessard, 1975; Sokolova, Shah et Szpakowicz, 2006). Comme nous pouvons le déduire, l'ensemble des termes présentés ne contribue en rien à une meilleure compréhension de ce qu'est le DCL. En fait, cela peut plutôt générer une certaine confusion surtout si quelques termes sont utilisés en tant que synonymes. L'objectif de cette partie n'est pas de faire état de toute cette confusion entourant l'emploi galvaudé de ces termes, mais plutôt de présenter ce que nous entendons dans la présente étude par DCL.

2.3.1 Complexité linguistique en L2

Dans un article visant principalement à définir le concept de complexité en L2, Bulté et Housen (2012) ont présenté un modèle permettant de saisir tout le caractère complexe et multidimensionnel

du DCL. Notre intention n'est pas de présenter leur modèle dans les détails, mais plutôt de nous concentrer sur la partie qui concerne la complexité linguistique (« linguistic complexity »).

Du point de vue de l'apprenant, cette forme de complexité décrit non pas la complexité de la L2, mais la complexité du bagage de connaissances qu'il a acquis (voir la figure 1). Toute langue possède un système qui lui est propre et un apprenant doit s'approprier ce système qui demeure global dans la mesure où il comporte des composantes d'ordre lexical, morphologique, syntaxique et phonologique. Selon Bulté et Housen (2012), la complexité linguistique en L2 traduit « le degré d'élaboration, la quantité, la profondeur et la richesse de l'éventail de connaissances que l'apprenant possède et l'usage qu'il en fait » (p. 25). Cette définition vaut pour les quatre composantes de la complexité linguistique.

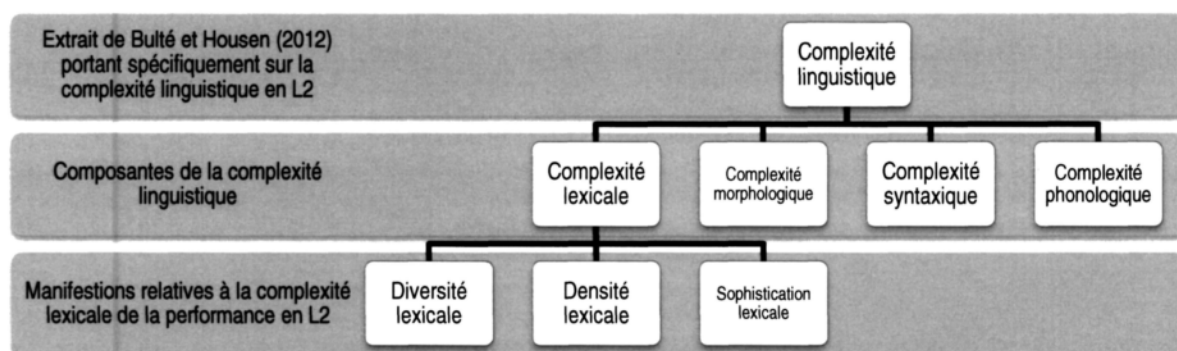


FIGURE 1 *Complexité linguistique en L2, ses composantes et ses manifestations (extrait adapté de Bulté et Housen, 2012)*

2.3.2 Complexité lexicale en L2

En ce qui concerne la composante lexicale de façon plus précise, Bulté et Housen (2012) la définissent comme étant « le degré d'élaboration, la quantité, la profondeur et la richesse de l'éventail de connaissances lexicales qu'un apprenant possède et l'usage qu'il en fait ». Cette définition réfère à un bagage de connaissances lexicales que possède un apprenant et à sa mise en œuvre dans différents contextes. Selon eux, les manifestations relatives à la complexité lexicale de la

performance en L2 peuvent être observées et quantifiées sous trois différents angles qui concernent 1) la sophistication, 2) la densification et 3) la diversification du lexique en L2.

2.3.2.1 Sophistication lexicale en L2

La sophistication lexicale renvoie à « la notion de rareté des mots utilisés classés en intervalles de fréquence; intervalles qui comportent un certain nombre de mots parmi les plus ou les moins utilisés à l'oral ou à l'écrit » (Bulté et Housen, 2012).

2.3.2.2 Densité lexicale en L2

La densité lexicale est plutôt envisagée sous l'angle d'un ratio calculé à partir du « nombre de mots lexicaux divisé par le nombre de mots de fonction ou à partir du nombre de mots lexicaux divisé par le nombre total de mots » (Bulté et Housen, 2012). Les mots lexicaux sont les noms, les adjectifs, les verbes et les adverbes tandis que les mots de fonction sont les déterminants, les pronoms, les prépositions, les conjonctions, les adjectifs numéraux et les verbes auxiliaires. Un ratio élevé traduit une production dense lexicalement en ce que les mots lexicaux sont nombreux par rapport au nombre de mots de fonction ou au nombre total de mots.

2.3.2.3 Diversité lexicale en L2

La diversité lexicale peut être définie comme étant « le nombre de mots différents utilisés dans un texte » (Johansson, 2008) ou « la somme du nombre de lemmes simples ou complexes, mais non de toutes les formes de ces lemmes, et ce, à l'intérieur des énoncés complets et intelligibles » (Gavin et Giles, 1996). En ce sens, plus un texte contient de mots différents, plus il est décrit comme étant diversifié sur le plan lexical. Il est également possible d'envisager la diversité lexicale en fonction du nombre de mots uniques regroupés en catégories lexicales comme l'a fait Collentine (2004), mais sans tenir compte de la nature (complète ou intelligible) des énoncés.

Les trois concepts que sont la diversification, la densification et la sophistication lexicales en L2 représentent des aspects spécifiques de la complexité lexicale en L2 à un moment précis dans le temps. Le DCL réfère donc à tous changements observables et quantifiables dans un ou plusieurs de ces aspects. En tant que variable quantifiable, le DCL peut donc permettre d'observer l'effet d'un PIÉ sur la quantité de mots disponibles dans le lexique mental d'un apprenant. Plus précisément, une des manifestations du DCL, c'est-à-dire le DDL, peut également permettre de mesurer tous changements observables et quantifiables à l'intérieur de catégories lexicales. C'est pourquoi, dans le cadre de cette étude, nous nous intéresserons plus spécifiquement au DDL.

2.4 Mesures du développement de la diversité lexicale en L2

La diversité lexicale a été opérationnalisée de maintes façons, ce qui peut laisser entrevoir certaines dissensions parmi les chercheurs quant à la validité de la plupart des mesures retenues. Le principal enjeu repose sur le fait que plusieurs de ces mesures sont sensibles à la longueur des productions. Plus une production comporte de mots différents, plus la diversité lexicale sera grande. Par contre, il faut admettre que la capacité à produire des mots différents en L2 est limitée de sorte qu'elle tend à diminuer en fonction de la longueur d'une production. La diversité lexicale semble donc inversement proportionnelle à la longueur d'une production. Divers chercheurs ont tenté de remédier à cette situation en proposant des mesures visant à tenir compte de cette réalité.

2.4.1 Ratio type-occurrence

Le ratio type-occurrence (désormais TTR, de l'anglais « type-token ratio ») représente « le quotient du nombre de mots différents divisé par le nombre total de mots dans une production » (Watkins et coll. 1995). Cette mesure de la diversité lexicale a été largement utilisée par la recherche (par ex. Bygate, 1996; Kuiken et coll., 2005; Kuiken et Vedder, 2007; Ortega, 1995; Rahimpour et Yaghoubi, 2007; Robinson, 2001; Robinson, 2007; Sercu et coll., 2006; Tajima, 2003), mais elle a fait l'objet de certaines critiques en ce qu'elle est sensible à la taille des productions analysées (Malvern et Richards, 2002). Un nombre plus élevé d'occurrences dans une production a pour effet de réduire le ratio. De même, la longueur d'une production peut faire en sorte qu'un participant répète plusieurs fois un ou plusieurs mots, ce qui a le même effet réducteur. Vermeer (2000) a remis en question

l'emploi du TTR pour ces raisons en ajoutant que des mots à fréquence élevée (par ex. à, de, être, avoir) qui ne comptent que pour quelques types ont une incidence très forte sur le nombre d'occurrences, ce qui a pour effet de diminuer le TTR, et ce, même si un apprenant peut avoir réalisé des gains sur le plan lexical. En raison des nombreuses critiques, certains auteurs ont proposé de modifier le TTR pour le rendre insensible à la longueur des productions.

2.4.2 Ratio type-occurrence basé sur un extrait moyen

Le TTR basé sur un extrait moyen (désormais MSTTR, de l'anglais « mean segmental type-token ratio ») est calculé de la même façon que le TTR, dont il est une forme modifiée, mais à partir d'extraits de productions qui contiennent un nombre fixe d'occurrences (Malvern et Richards, 1997) dans le but de diminuer l'effet lié à la longueur des productions. Par contre, l'utilisation du MSTTR fait également l'objet d'une remise en question en ce que 1) cette mesure reste sensible à la longueur de l'extrait; 2) un échantillon trop petit tend à être plutôt imprécis dans la mesure où un mot peut ne pas être répété à l'intérieur des limites de l'extrait analysé et l'être à l'extérieur; 3) l'analyse d'un extrait contribue à une perte de données et 4) le MSTTR ne représente qu'une valeur sur une courbe qui tend à diminuer avec l'augmentation du nombre d'occurrences (Malvern et Richards, 2002).

2.4.3 Index Guiraud

L'index Guiraud est une mesure largement utilisée par la recherche (par ex. Gilabert, 2007; Kuiken et coll., 2005; Kuiken et Vedder, 2007; Michel et coll., 2007; Révész, 2008; Sercu et coll., 2006). Il représente « le quotient du nombre de mots différents divisé par la racine carrée du nombre d'occurrences » (Daller et coll., 2003). Le principal avantage de l'index Guiraud est de permettre d'obtenir une valeur stable même pour les productions plus longues (Van Hout et Vermeer, 1988 cités dans Bulté et Housen, 2012). Vermeer (2000) a analysé la diversité lexicale de jeunes enfants âgés entre 4 et 7 ans et a conclu que la validité de l'index Guiraud était supérieure au TTR. Broeder et coll. (1993) ont obtenu le même résultat à l'aide d'un corpus différent. Par contre, il en va autrement si l'âge des participants augmente, c'est-à-dire que la validité de la mesure est remise en question (Daller et coll., 2003).

2.4.4 Mesure D

La mesure D a été définie par Malvern et Richards (2002). Il s'agit en quelque sorte d'une valeur abstraite allant de 5 à 120 qui représente des valeurs obtenues respectivement lors de l'analyse d'une production d'un enfant âgé d'environ 5 ans et d'une production d'un universitaire (Malvern et Richards, 2002). La mesure D est calculée par un logiciel (*vocd*) associé aux programmes CLAN (« Computerized Language Analysis ») (MacWhinney, 2000a et 2000b) à partir du site <http://childes.psy.cmu.edu>.

Le logiciel calcule le TTR d'une production en 16 points aléatoires où chaque point regroupe de 35 à 50 mots, ce qui donne une courbe dite « empirique » (Malvern et Richards, 2002). Il compare ensuite cette courbe avec une seconde courbe modélisée mathématiquement (Sichel, 1986) qui inclut une variable nommée « D ». Le logiciel attribue une valeur à la variable D de façon à ce que les deux courbes deviennent semblables. Plus la valeur de D est élevée, plus la diversité lexicale est grande et vice versa.

Outre Malvern et Richards (2002), la mesure D a fait l'objet de très peu de recherches de sorte que sa validité n'a pas été démontrée (Tavakoli et Foster, 2008). De plus et selon nos constatations, il semble qu'elle ne puisse être calculée que pour les productions en anglais.

2.4.5 Nombre de mots différents ou nombre de mots uniques

Isbell, Sobol, Lindauer et Lowrance (2004) ont publié une étude visant à analyser la diversité lexicale d'enfants d'âge préscolaire qui ont eu à raconter différentes histoires qu'on leur avait préalablement lues ou racontées. Pour ce faire, ils ont utilisé différentes mesures quantifiables, dont la longueur moyenne des énoncés, le nombre total de mots et le nombre de mots différents. Ils ont basé leurs analyses en fonction des indications fournies par Gavin et Giles (1996) qui avaient notamment cherché à valider la mesure du nombre de mots différents.

Dans cette étude de Gavin et Giles (1996), les auteurs ont vérifié la validité de la mesure sur la base de corrélations entre plusieurs autres mesures calculées à partir d'échantillons dont la durée (12 à 15 minutes) et le nombre d'énoncés (25 à 175 énoncés) étaient stables. Les résultats de leur étude suggèrent que le nombre de mots différents est une mesure fiable chez des participants d'âge préscolaire.

Dans une étude portant sur le DDL en contexte de PIÉ, Collentine (2004) a procédé de la même façon, c'est-à-dire qu'il a analysé les productions orales de participants adultes en calculant le nombre de mots uniques regroupés en sept catégories lexicales : adjectifs, adverbes, conjonctions, noms, prépositions, pronoms et verbes, et ce, sans tenir compte de la nature (complète ou intelligible) des énoncés d'une part et de la complexité des mots uniques d'autre part.

Le tableau 1, à la page suivante, présente une synthèse des différentes mesures du DDL dont il a été question dans cette section. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plus précisément à la diversité lexicale (cf. tableau 1, numéro 5) qui se traduit par « le nombre de mots uniques regroupés selon un certain nombre de catégories lexicales » (adjectifs, adverbes, conjonctions, noms, prépositions, pronoms et verbes). Cette conceptualisation rejoint celle de Collentine (2004); conceptualisation qui permet d'obtenir un aperçu du lexique mental que possède un apprenant et de distinguer les apprenants sur la base de la variété des catégories lexicales qu'ils utilisent.

Cette étude, en comparant différents groupes d'apprenants participant à un PIÉ, mesurera spécifiquement le DDL qui devra se traduire par des changements observables et quantifiables dans le nombre de mots uniques regroupés selon un certain nombre de catégories lexicales.

TABLEAU 1 Opérationnalisation du DCL: principales mesures, descriptions et études associées

Nom de la mesure et description	Études
1. Ratio type-occurrence	Bygate (1996) Kuiken et coll. (2005) Kuiken et Vedder (2007) Ortega (1995) Robinson (2001) Robinson (2007) Sercu et coll. (2006) Tajima (2003)
Représentation d'un ratio calculé à partir du nombre de mots différents divisé par le nombre total de mots dans une production.	
2. Ratio type-occurrence basé sur un extrait moyen	Malvern et Richards (1997) Malvern et Richards (2002)
Calcul du TTR à partir d'un extrait contenant un nombre déterminé de mots.	
3. Index Guiraud	Gilabert (2007) Kuiken et coll. (2005) Kuiken et Vedder (2007) Michel et coll. (2007) Révész (2008) Sercu et coll. (2006)
Représentation d'un ratio calculé à partir du nombre de mots différents divisé par la racine carrée du nombre d'occurrences	
4. Mesure D	Malvern et Richards (2002)
Représentation d'une valeur abstraite indiquant le degré de différence entre une courbe modélisée et une courbe empirique propre à une production.	
5. Nombre de mots différents ou nombre de mots uniques	Isbell et coll. (2004) Gavin et Giles (1996) Collentine (2004)
Représentation du nombre de mots uniques regroupés selon un certain nombre de catégories lexicales (adjectifs, adverbes, conjonctions, noms, prépositions, pronoms et verbes).	

Nous avons opté pour analyser le DDL de cette façon pour deux raisons. Premièrement, nous croyons qu'il est possible d'observer des changements dans la distribution des mots à travers le temps; changements qui permettent de déterminer si un apprenant est en mesure de s'appuyer sur un nombre plus diversifié de catégories lexicales. Comme le mentionne Collentine (2004), il appert que quatre catégories lexicales, c'est-à-dire les adjectifs, les adverbes, les noms et les verbes, appartiennent à ce qu'il appelle *le lexique de base* (« core lexical base ») alors que les conjonctions, les prépositions et les pronoms appartiennent à des catégories qui assurent une certaine forme de cohésion à l'intérieur des productions orales des apprenants. Il nous apparaît donc pertinent

d'analyser les productions orales d'apprenants de différents niveaux d'AAO en L2 au début et à la fin d'un PIÉ pour observer si de tels changements se produisent.

Deuxièmement, le fait de nous intéresser au DDL nous permet d'opter pour une mesure, c'est-à-dire le nombre de mots uniques regroupés en différentes catégories lexicales, qui est, à notre avis, relativement indépendante de la longueur du texte contrairement à plusieurs autres que nous avons présentées (TTR, MSTTR ou index Guiraud). Selon notre façon d'opérationnaliser le DDL, nous analyserons les changements quantifiables dans la distribution de ces mots à l'intérieur de catégories lexicales. Plus de détails sur la façon de calculer le nombre de mots uniques seront apportés à la section 4.8.

CHAPITRE 3 REVUE DES ÉCRITS

Si l'objectif de la présente étude est d'observer le DCL en FLS de quelque 100 apprenants adultes ayant participé à un PIÉ de courte durée, c'est-à-dire cinq semaines, il appert que nous devons situer notre sujet par rapport à la recherche antérieure et pertinente relativement à deux aspects importants, c'est-à-dire le développement langagier en contexte d'immersion et la durée de l'immersion en L2. Nous serons ainsi en mesure de mettre en place un créneau unique de façon à arriver à présenter nos questions de recherche. C'est pourquoi l'objectif de cette partie est de mener une analyse d'études portant principalement sur les deux aspects que nous venons de mentionner en orientant spécifiquement nos propos autour du DCL. Par le fait même, nous justifierons la pertinence de notre étude qui est, à notre avis, la seule qui s'intéresse au DCL en FLS à la suite d'un PIÉ de courte durée.

3.1 Importance du degré de contacts lors d'un PIÉ sur le développement de la L2

Nous avons fait mention précédemment qu'un contexte d'immersion est tributaire d'environnements linguistique et culturel qui permettent d'être en contact à différents degrés avec des LN. Il est donc important d'envisager que ce qui se passe à l'extérieur de la salle de classe peut avoir un effet aussi important sur l'apprentissage d'une L2 que ce qui se passe à l'intérieur (Collentine et Freed, 2004). Les PIÉ ont été au centre de nombreuses études principalement parce qu'ils permettent d'assurer un enseignement formel en salle de classe et qu'ils offrent diverses occasions d'être en contact avec des LN et que ces contacts semblent être bénéfiques sur le plan des gains langagiers en L2. Par contre, il faut que les participants à un programme d'immersion aient un niveau de compétence leur permettant de profiter pleinement de ces contacts et que ceux-ci surviennent essentiellement en présence de LN.

Effectivement, Magnan et Back (2007) ont trouvé que le fait de communiquer en français avec des collègues américains était la seule variable liée à l'interaction sociale qui montrait un résultat corrélé négativement, c'est-à-dire que les participants qui avaient parlé le plus en français avec des collègues américains s'étaient le moins améliorés sur le plan de l'AAO énonciative en comparaison

avec ceux qui avaient passé moins de temps à parler français avec leurs collègues américains. Cela vient, à notre avis, renforcer l'idée que les gains langagiers en PIÉ dépendent du degré de contacts avec des LN de la L2 cible. De plus, Segalowitz et Freed (2004) suggèrent que le niveau de compétence initial des apprenants joue un rôle quant à la volonté de s'engager ou non dans des activités en dehors du programme dans la mesure où des apprenants plus faibles peuvent hésiter à établir des contacts avec des LN par manque de confiance.

3.1.1 Intérêt pour le contexte d'apprentissage

L'intérêt que la recherche en ALS porte au contexte d'apprentissage remonte à un peu plus de 40 ans. Cet intérêt a notamment été influencé par une vision socioconstructiviste qui sous-tend que les contacts sociaux et culturels ont pour effet de stimuler l'apprentissage (Burr, 1995). Comme l'objectif de cette présente partie n'est pas de brosser un portrait détaillé de la recherche couvrant cette période, nous référons le lecteur à Collentine et Freed (2004), qui ont su décrire l'évolution des principaux enjeux de la recherche portant principalement sur le contexte d'apprentissage surtout en ce qui concerne les décennies 1980 et 1990. Quoi qu'il en soit, il est intéressant de s'attarder aux principaux résultats de la recherche portant, mais non exclusivement, sur l'effet du contexte d'apprentissage sur les gains langagiers en L2.

Cet intérêt envers le contexte d'apprentissage a également mené à l'adoption de nombreuses approches méthodologiques pouvant se résumer de trois façons. Premièrement, l'analyse de l'effet du contexte d'immersion sur l'apprentissage a notamment permis de mesurer les gains langagiers en L2, et ce, sans pour autant qu'il s'agisse d'identifier si un contexte procure un avantage significatif sur le plan de ces gains par rapport à un autre contexte (par ex. Ryan et Lafford, 1992; Lafford et Ryan, 1995, Towell, Hawkins et Bazergui, 1996; Towell, 2002; Valls-Ferrer, 2011). Deuxièmement, cette analyse a aussi permis de comparer deux ou trois contextes d'immersion différents dans le but d'identifier si un contexte procure un avantage significatif en ce qui concerne les gains langagiers (par ex. Diaz-Campos, 2004; Freed, Segalowitz et Dewey, 2004a; Collentine, 2004; Mora et Valls-Ferrer, 2012). Troisièmement, certains auteurs ont analysé le caractère prédictif de plusieurs autres variables associées à l'effet du contexte sur les gains langagiers en L2 (par ex. Lafford, 2004; Segalowitz et Freed, 2004; Magnan et Back, 2007).

Quant aux résultats, les études de Ryan et Lafford (1992) et de Lafford et Ryan (1995) ont procuré une meilleure compréhension de l'ordre d'acquisition de certains items lexicaux, ce qui nous porte à croire qu'un PIÉ d'une durée d'environ quatre mois arrive à générer suffisamment de gains sur ce plan pour observer des changements. Les résultats de l'étude de Towell et coll. (1996) ont démontré une amélioration significative à la suite d'un PIÉ en ce qui concerne l'AAO énonciative indexée à l'aide de variables temporelles telles le débit de parole, le débit d'articulation et la longueur moyenne des énoncés. Ils ont aussi observé une tendance positive vers l'augmentation du pourcentage du temps de production et vers la diminution de la longueur moyenne des pauses silencieuses. De plus, Towell et coll. (1996) ont aussi remarqué que les participants ayant le débit de parole le moins élevé au début du programme étaient ceux qui avaient fait le plus de progrès pour cette même mesure. Par ailleurs, Lafford (2004) a constaté que les apprenants en PIÉ avaient utilisé moins de stratégies de communication que ceux en contexte d'IFD de façon significative, ce qui laisse sous-entendre que les participants en PIÉ ont pu combler leurs lacunes de différentes façons, suggérant même l'augmentation de leurs connaissances lexicales. Ce dernier élément peut représenter un point important pour notre étude.

Bien que la plupart des études que nous venons de présenter permettent de constater que les PIÉ semblent bénéfiques sur le plan des gains langagiers en L2, nous croyons qu'il faut demeurer prudents au moment d'interpréter les résultats provenant de certaines études, voire d'envisager une généralisation à d'autres contextes. Collentine (2004) souligne que les études portant sur les effets de différents contextes d'apprentissage ne tiennent généralement pas compte des capacités individuelles à apprendre et de leurs effets sur l'apprentissage et que plusieurs études ont été menées à l'aide de petits échantillons. Les deux paragraphes qui suivent présenteront quelques exemples illustrant ces propos.

Pour leur part, Freed, Segalowitz et Dewey (2004a) ont comparé l'acquisition de différentes mesures d'AAO en FLS chez 28 participants dans trois contextes d'apprentissage (IFD, PIID et PIÉ) et à l'aide d'une entrevue similaire à l'*Oral Proficiency Interview* (OPI). Les participants d'âge adulte étaient tous anglophones et n'avaient jamais participé à un PIÉ antérieurement. Freed, Segalowitz et Dewey (2004a) ont trouvé que les mesures d'AAO énonciative pour lesquelles les participants ont fait le plus de gains sont le nombre total de mots, l'énoncé le plus long et le débit de parole. Ces gains sont

attribuables aux participants en contexte de PIID. Ces résultats surprenants pourraient s'expliquer, selon ces chercheurs, par le nombre supérieur d'heures d'utilisation du FLS à l'extérieur de la classe rapporté par les participants au PIID. Le nombre d'heures d'enseignement semble donc représenter une variable dont l'effet non négligeable doit être pris en considération. Collentine (2004) a effectué une analyse multivariée dont l'objectif était de mesurer l'effet de deux contextes d'apprentissage différents (IFD et PIÉ) sur le développement d'habiletés grammaticales et lexicales en espagnol L2 chez 46 apprenants adultes et anglophones provenant d'une université américaine. Collentine (2004) a utilisé des extraits produits par les participants lors d'une entrevue orale et a rapporté des gains statistiquement significatifs sur le plan du développement morphosyntaxique pour les participants en contexte d'IFD par rapport à ceux en contexte de PIÉ. À ce titre, il est essentiel de noter que le niveau de compétence des participants en contexte d'IFD dans cette étude était plus élevé que celui des étudiants en contexte de PIÉ de sorte qu'il se peut que les différences observées dans les résultats soient attribuables aux participants et non à l'effet du contexte. Par ailleurs, O'Brien et coll. (2007) ont démontré le rôle prédictif de la mémoire phonologique sur l'acquisition d'une L2 en contexte d'immersion.

À la lumière de ces lectures, il apparaît donc difficile, comme le mentionne Collentine (2004), d'éluder certaines implications liées à la question de la facilité d'apprentissage ou à l'effet d'autres variables sur les gains langagiers en L2 en contexte d'immersion. Nous jugeons qu'il faut tenir compte de ce constat dans le cadre de la présente étude. C'est pourquoi nous proposons d'observer les gains langagiers faits par les mêmes participants, dans un seul et même contexte, mais à deux temps différents.

Par ailleurs, plusieurs études présentées précédemment ont été menées à l'aide de petits groupes de participants de sorte qu'il est difficile de comparer les résultats provenant de ces études et ainsi en tirer des constats pouvant être généralisés. À titre d'exemples, Towell et coll. (1996) ont observé le développement de l'AAO énonciative d'un groupe de 12 jeunes adultes qui étaient apprenants avancés du FLS. Freed, Segalowitz et Dewey (2004a) ont mené leur étude à l'aide de 28 participants dans trois contextes d'apprentissage différents : IFD (n=8), PIID (n=12) et PIÉ (n=8). Il nous apparaît difficile de comparer les effets des différents contextes d'apprentissage à l'aide d'un nombre aussi réduit de participants.

3.1.2 Quantification et qualification des gains langagiers en L2 en contexte de PIÉ

Dans cette section, nous porterons principalement notre attention sur le développement de l'AAO dans la mesure où cette question a été le centre d'intérêt de nombreuses études portant sur l'effet du contexte sur l'apprentissage d'une L2. Pour une discussion sur le sujet, nous référons le lecteur à Kormos, 2006. L'objectif principal de plusieurs études a été de quantifier le développement de l'AAO. Nous venons de préciser que l'AAO a été opérationnalisée à l'aide de variables temporelles. Cependant, en cherchant à analyser le développement de l'AAO autrement, certains auteurs ont opté pour une approche qualitative qui les a menés à se pencher sur le contenu lexical des productions orales (par ex. Hilton, 2008; Lennon, 2000; Towell, 2002; Wood, 2006). Pour Hilton (2008) et Lennon (2000), l'acquisition de connaissances lexicales peut contribuer à favoriser l'AAO. C'est en partie ce pourquoi nous nous intéressons au DCL en cherchant à observer les changements quantifiables lors d'un PIÉ sur ce plan.

Il est important de souligner que Lennon (2000) a publié un article qui avait pour objectif principal de démontrer que l'AAO doit être envisagée dans un sens plus large, de sorte que l'utilisation de variables temporelles ne constitue pas la seule et unique option pour mesurer son évolution. En effet, il faut considérer que les résultats observés à l'aide de variables temporelles ne sont que la pointe de l'iceberg et que certains facteurs moins apparents à première écoute doivent aussi contribuer à qualifier l'aisance. C'est pourquoi Lennon accorde un rôle important au bagage de connaissances lexicales, surtout en ce qui concerne les apprenants plus avancés. Un manque à ce niveau constitue, selon lui, une barrière importante au développement de l'AAO.

Deux études de nature qualitative ont permis de concevoir plus clairement les prétentions de Lennon (2000). Towell (2002) a publié une étude dont l'objectif était de déterminer comment et pourquoi l'AAO en FLS se développait différemment selon les apprenants. Douze participants universitaires adultes de niveau avancé y ont pris part. Towell a procédé à deux types de traitement de données recueillies à l'aide de deux tâches (une aventure personnelle et une narration). Premièrement, une analyse quantitative à l'aide de variables temporelles mesurant l'AAO (le débit de parole, le temps de phonation, la longueur moyenne des énoncés et la longueur moyenne de pauses) a montré une différence significative à la suite du PIÉ. Globalement, les participants les plus faibles ont fait plus de

progrès si on compare leurs performances à celles des participants les plus forts. Selon Towell, les participants arrivent à stocker plus d'informations langagières, à y accéder et à produire plus d'énoncés plus rapidement. Par ailleurs, les participants les plus faibles ont progressé davantage par rapport aux apprenants les plus forts.

Deuxièmement, une analyse qualitative de textes de certains apprenants a servi à décrire le contenu lexical de quelques épreuves. Du côté de l'apprenant le plus faible, il ressort que le lexique a joué un rôle important sur le plan de l'AAO. Son lexique plutôt simple ou répétitif a contribué à créer une plus grande AAO en évitant toute forme d'hésitation liée à l'accès aux mots. Du côté de l'apprenant le plus fort, l'analyse a permis de constater une complexification de sa production en ce que l'emploi de formules lexicales toutes faites permettant l'élaboration de phrases emphatiques a contribué à améliorer son AAO. Towell ne rapporte précisément que deux formules, c'est-à-dire « il y a ... que » dans *il y a quelque chose qui s'est passé à mon appartement* et « c'est ... que » dans *c'est pour ça que j'ai...*

Wood (2006) a publié une étude visant à déterminer l'usage et le rôle des expressions stéréotypées dans le développement de l'AAO en anglais L2 chez 11 apprenants adultes de niveau intermédiaire, et ce, sur une période de six mois. Les expressions stéréotypées sont des combinaisons fixes de mots qui ont divers usages et rôles dans la production du langage et la communication. Ces expressions peuvent améliorer l'AAO en diminuant la longueur et la fréquence des pauses et en permettant de plus longues séquences de discours ininterrompues entre les pauses. Wood (2006) s'est intéressé à la longueur moyenne des énoncés calculée en fonction du nombre de syllabes produites entre deux pauses, et ce, à titre d'indicateur d'AAO dans la mesure où les énoncés relativement longs contribuent à cette aisance.

Dans le cadre de l'étude de Wood (2006), la tâche consistait à raconter l'histoire de trois courts films muets deux fois, à trois mois d'intervalle, pour un total de six narrations qui ont servi à quantifier le développement de l'AAO énonciative et l'augmentation du nombre de formules stéréotypées utilisées. Wood donne quelques exemples de ce qu'il entend par formules stéréotypées. Par contre, ces exemples sont en anglais parce qu'il s'agit de la langue dans laquelle a été publiée cette étude.

Toutefois, *jeter un coup d'œil, prendre une décision, faire semblant ou il était une fois* constituent des exemples de formules stéréotypées que nous fournissons en fonction de la définition que Wood a présentée dans le cadre de son étude.

Les résultats présentés ont permis de conclure que l'utilisation de ces formules a contribué à l'augmentation de l'aisance. Wood (2006) a fait état de répétitions successives des mêmes formules, de l'enchaînement de plusieurs formules ou de la répétition de formules différentes commençant par la même unité lexicale. Certaines formules ont aussi permis une forme de contrôle du flot discursif en le ralentissant de façon à assurer un délai dans les traitements cognitifs. Wood suggère que l'utilisation de ces formules démontre chez les apprenants les plus avancés une plus grande maîtrise de la langue en ce que les pauses, les hésitations ou d'autres formes de manques relatifs à l'AAO sont remplacées par des éléments lexicaux.

Il apparaît donc à lecture des études de Towell (2002) et de Wood (2006) que l'AAO énonciative opérationnalisée à l'aide de variables temporelles ne soit pas la seule façon de mesurer les gains langagiers en L2 lors d'un PIÉ notamment. En effet, l'utilisation d'expressions stéréotypées ou de formules toutes faites et la répétition de mots simples ou identiques peuvent contribuer à influencer substantiellement le niveau d'AAO énonciative. Lennon (2000) ne manque pas de souligner qu'un nombre important d'erreurs peut passer inaperçu dans le flot discursif et que ces erreurs sont attribuables à un manque plus ou moins important sur le plan lexical. C'est pourquoi, selon nous, il est pertinent de tenir compte du DCL à la suite d'un PIÉ surtout que, jusqu'à maintenant, peu d'études l'ont fait.

3.2 Développement de la complexité lexicale à la suite d'un PIÉ

Bien qu'un grand nombre d'études se soient intéressées au DCL, peu d'entre elles y ont associé l'effet du contexte d'apprentissage (par ex. Ife, Boix et Meara, 2000; Milton et Meara, 1995; Collentine, 2004). Comme ce nombre est plutôt restreint, il est difficile de savoir si les résultats obtenus peuvent être généralisés à d'autres contextes d'apprentissage. À ce point, il est également pertinent de mentionner que peu d'études ont tenu compte de la durée du programme d'immersion.

Tenant sans doute pour acquis que les gains langagiers en L2 étaient notamment attribuables au contexte d'immersion ou à d'autres variables de différents ordres, les auteurs ont très peu envisagé la question de la durée d'un programme d'immersion.

3.2.1 Développement de la complexité lexicale en L2 à la suite d'un PIÉ de longue durée

Le DCL à la suite d'un PIÉ de longue durée a mené certains auteurs, dont Lafford et Ryan (1995) et Ryan et Lafford (1992), à analyser quelques aspects linguistiques ciblés. Les principales préoccupations de ces deux études étaient davantage didactiques en ce que les auteurs, en établissant un ordre d'acquisition d'items lexicaux, ont pu suggérer d'adopter des approches pédagogiques allant dans le sens de leurs résultats. Llanes et Serrano (2011) ont tenté de déterminer si un PIÉ d'une durée de trois mois pouvait être suffisant pour générer plus de gains en anglais L2 sur le plan du DCL de productions écrites et orales réalisées au début et à la fin du programme en comparant ces gains à ceux réalisés lors d'un PIÉ de deux mois. Pour ce faire, ils ont comparé deux groupes de participants adultes hispanophones ou catalans provenant du programme *Erasmus* (n=25 et n=21). Milton et Meara (1995) ont étudié les gains langagiers en anglais L2 en contexte de PIÉ. Ces gains langagiers ont été mesurés sur la base de l'augmentation des connaissances lexicales entre le début et la fin du programme, c'est-à-dire un semestre. Ife, Boix et Meara (2000) ont observé le développement lexical en espagnol L2, sur une période de deux ans, à l'aide d'un test mesurant les connaissances lexicales chez différents groupes de participants provenant d'Espagne et inscrits à une université britannique, soit deux cohortes successives. Selon leur profil universitaire, les participants, de différents niveaux de compétence, devaient passer un ou deux semestres en immersion (n=25 et n=11 respectivement). Une des principales préoccupations d'Ife, Boix et Meara (2000) était de savoir si tous les participants bénéficiaient également des effets du PIÉ sur ce plan ou si des différences qualitatives pouvaient être observées.

Les principaux résultats de ces études suggèrent que les PIÉ permettent des gains lexicaux significatifs. Les études de Ryan et Lafford (1992) et de Lafford et Ryan (1995) ont démontré qu'il était possible de déterminer l'ordre d'acquisition d'items lexicaux, ce qui a notamment permis de suggérer d'adopter des approches pédagogiques allant dans le sens de leurs résultats. Llanes et Serrano (2011) ont comparé deux PIÉ de longueurs différentes et n'ont remarqué aucune différence

significative entre les gains lexicaux observés. Cela leur a permis de conclure qu'un PIÉ plus long ne génère pas nécessairement plus de gains lexicaux qu'un PIÉ plus court. Toutefois, le niveau initial de compétence des participants, assez élevé au début des deux programmes, peut contribuer à expliquer ces résultats. Milton et Meara (1995) ont montré que les participants de leur étude, c'est-à-dire 53 étudiants adultes européens provenant des programmes *Lingua* et *Erasmus* et inscrits à une université britannique, avaient vu leurs connaissances lexicales en anglais L2 augmenter de 23% à la suite d'un PIÉ d'une durée d'un semestre. Après avoir compilé les résultats obtenus aux tests qu'ils avaient administrés aux participants, ils ont aussi remarqué que ce sont les participants les plus faibles qui ont fait le plus de gains à ce chapitre. Ife, Boix et Meara (2000) ont demandé aux participants à leur étude d'identifier à l'intérieur de chaque item des tests administrés lequel des trois mots n'était pas associé aux deux autres et de donner une traduction de l'ensemble de ces mots. Ife, Boix et Meara (2000) ont trouvé que les participants avaient augmenté leurs connaissances lexicales indexées à la fois par leurs capacités à associer et à traduire les mots présentés. Toutefois, ces augmentations se traduisent différemment selon le groupe auquel appartiennent les participants de sorte que les participants avancés ont vu leur capacité d'association augmenter davantage, contrairement aux participants intermédiaires qui ont vu leur capacité à traduire augmenter davantage. Cela laisse entrevoir, à notre avis, un niveau de complexité différent pour les deux tâches.

Collentine (2004), dont nous avons préalablement fait état, a produit une étude portant sur les effets d'un PIÉ d'une durée d'un semestre sur le développement morphosyntaxique et sur le DCL en espagnol L2. Il a cherché à identifier si un des deux contextes à l'étude (IFD ou PIÉ) contribuait à favoriser les développements morphosyntaxique et lexical chez deux groupes d'apprenants. Les résultats ont montré que le fait d'étudier en contexte de PIÉ ne procurait aucun avantage sur le plan du développement morphosyntaxique opérationnalisé selon la capacité à respecter certaines règles grammaticales et syntaxiques. Quant au DCL qu'il a mesuré sur la base de la diversité du vocabulaire produit, l'auteur en arrive au même constat, c'est-à-dire que le fait d'étudier l'espagnol L2 en contexte de PIÉ ne procurait aucun avantage.

Nous croyons que les résultats de l'étude de Collentine (2004) sont imputables à la méthode qu'il a utilisée. En effet, il a comparé les données provenant de deux groupes d'apprenants différents qui

ont également bénéficié d'un nombre d'heures d'enseignement différent. Il apparaît donc qu'il est difficile d'en interpréter la teneur en ce que ces résultats peuvent être attribuables à l'effet du nombre d'heures d'enseignement ou à l'effet de variables individuelles difficilement contrôlables.

3.2.2 Développement de la complexité lexicale en L2 à la suite d'un PIÉ de courte durée

Nous avons déjà fait mention que le nombre d'études portant sur le DCL à la suite d'un PIÉ de courte durée nous paraît, au meilleur de nos connaissances, fortement restreint, voire inexistant. C'est pourquoi nous présenterons les résultats de quelques études portant plus globalement sur les gains langagiers à la suite d'un PIÉ de courte durée, c'est-à-dire moins de 8 semaines, de façon à déterminer si une telle période de temps est suffisante pour générer des gains.

De façon générale, il est pertinent de souligner que les études portant sur les gains langagiers en L2 à la suite d'un PIÉ de courte durée suggèrent qu'il est possible d'observer des gains sur différents plans. Allen (2010) a mesuré le développement de la motivation à apprendre le FLS à la suite d'un PIÉ d'une durée de six semaines chez six participants adultes de niveau intermédiaire provenant d'un collège américain. Les résultats montrent que cette durée d'immersion constitue une période de temps suffisante pour que les participants développent une opinion positive quant aux possibilités de gains langagiers dans ce contexte, c'est-à-dire que les participants ont constaté qu'il leur était possible de s'améliorer en si peu de temps. Cubillos et coll. (2008) ont étudié les effets d'un PIÉ de cinq semaines sur le développement de la compréhension orale en espagnol L2. À la suite du PIÉ, les participants, c'est-à-dire 48 étudiants âgés entre 18 et 22 ans et inscrits à un PIÉ de courte durée, ont augmenté leur compréhension orale de façon significative, et ce, tout en adoptant une approche beaucoup plus analytique qui leur a permis une meilleure compréhension des détails et non de l'ensemble. Les auteurs ont utilisé différents questionnaires pour recueillir leurs données.

En outre, Kaplan (1989) a tenté de mesurer les habitudes de communication en FLS chez 39 participants à un PIÉ. Ces habitudes se traduisaient par le fait que les participants les plus avancés étaient plus enclins à communiquer plus fréquemment en FLS que les participants intermédiaires ou débutants. Des gains substantiels ont été observés en ce qui concerne les compréhensions orale et écrite selon ce que les participants ont rapporté. Ainsi, les participants ont prétendu avoir fait plus de

gains sur ces plans en comparaison avec ceux liés à la production orale. Llanes et Muñoz (2009) ont observé des gains langagiers sur trois aspects, c'est-à-dire l'AAO énonciative, la précision des productions orales et la compréhension orale chez 24 apprenants de l'anglais L2 lors d'un PIÉ de courte durée. Généralement, les résultats suggèrent que la durée du PIÉ était suffisante pour observer une amélioration significative de la performance des participants sur les trois aspects à l'étude.

Puisque les études portant sur les gains langagiers en L2 à la suite d'un PIÉ de courte durée suggèrent qu'il est possible d'observer des gains sur différents aspects du langage, nous sommes portés à croire qu'une courte période d'immersion pourrait aussi être suffisante pour permettre d'observer des gains sur le plan du DCL.

3.3 Justification de la pertinence de l'étude

La présente revue des écrits a été élaborée autour de deux aspects qui concernent les gains langagiers en L2 en contexte de PIÉ et l'effet de la durée du programme d'immersion sur ces gains. Nous avons montré que la recherche en ALS a notamment tenté de mesurer l'effet du contexte d'apprentissage sur l'acquisition d'une L2 (par ex. Ryan et Lafford, 1992; Towell, 2002; Freed, Segalowitz et Dewey, 2004a; Collentine, 2004; Lafford, 2004; Magnan et Back, 2007). Les études présentées ont principalement permis de constater l'effet positif d'un PIÉ sur de nombreux aspects langagiers dont l'utilisation de stratégies de communication en L2 (Lafford, 2004), la prononciation de certains phonèmes en L2 (Diaz-Campos, 2004) et le développement de l'AAO énonciative indexé à l'aide de variables temporelles et quantifiables (Towell et coll., 1996; Freed, Segalowitz et Dewey, 2004a; Towell, 2002).

Par ailleurs, plusieurs études ont aussi montré que le niveau de compétence langagière pouvait avoir une influence sur les gains lors d'un PIÉ. Généralement, les participants les plus faibles au début du programme d'immersion sont ceux qui semblent faire le plus de gains (Towell et coll., 1996; Towell, 2002; Llanes et Serrano, 2011; Milton et Meara, 1995). De plus, les participants les plus forts paraissent plus enclins à entrer en contact avec des LN (Kaplan, 1989; Lafford, 2004).

Certains auteurs ont suggéré une analyse qualitative des productions orales ou écrites dont ils disposaient, ce qui a fait en sorte qu'ils se sont alors intéressés au lexique utilisé pour élaborer ces productions (Lennon, 2000; Wood, 2006; Towell, 2002). Un lien a été établi entre l'AAO énonciative et le lexique mental que possède un apprenant dans la mesure où l'utilisation d'un vocabulaire plus riche et varié peut contribuer à soutenir l'AAO (Hilton, 2008).

Nous avons par la suite procédé à une analyse d'études portant sur le DCL en contexte de PIÉ en ne manquant pas de souligner que leur nombre était très restreint (Ife, Boix et Meara, 2000; Milton et Meara, 1995; Collentine, 2004). Du côté des résultats, il appert que ce contexte semble procurer un avantage significatif sur le plan des gains relatifs au DCL.

Par ailleurs, nous avons fait état qu'aucune étude n'a mesuré l'effet d'un PIÉ de courte durée, c'est-à-dire de huit semaines ou moins, sur le DCL. Par contre, les études mesurant les gains langagiers à la suite d'un PIÉ de courte durée ont permis de constater qu'il était possible d'observer des changements significatifs sur différents plans. En nous basant sur les études d'Allen (2010), de Cubillos et coll. (2008), de Kaplan (1989) et de Llanes et Muñoz (2009), les résultats nous portent à croire que la même tendance pourrait être observée spécifiquement pour le DCL.

Nous avons souligné au passage quelques points importants relativement à la méthodologie employée dans certaines études. Plusieurs études ont été menées à l'aide d'un nombre de participants très restreint (par ex. Towell et coll., 1996; Towell, 2002; Freed, Segalowitz et Dewey, 2004a; Allen, 2010). De plus, certaines études ont comparé différents participants, c'est-à-dire qu'elles ont comparé un groupe de participants dans un contexte donné avec un autre groupe de participants dans un autre contexte en ne tenant pas nécessairement compte du niveau initial de compétence, du nombre d'heures d'enseignement ou de simples variables individuelles pouvant contribuer à faciliter leur apprentissage d'une L2 (par ex. Diaz-Campos, 2004; Collentine, 2004).

En considérant ce que nous venons de mentionner, nous croyons qu'il est pertinent d'observer le DCL en FLS de quelque 100 apprenants adultes ayant participé à un PIÉ de courte durée. Pour ce faire, l'étude comparera trois groupes de participants distincts sur le plan du degré d'AAO en FLS en

deux temps, mais dans le même contexte, et tentera de déterminer s'il existe des changements observables et quantifiables en ce qui concerne le DCL après les cinq semaines. Cela nous permettra notamment de combler certaines lacunes méthodologiques que nous avons exposées.

3.4 Questions de recherche

La présente étude visera essentiellement à répondre à ces questions de recherche:

Question de recherche 1 :

Y a-t-il des différences significatives dans le développement de la complexité lexicale entre des groupes d'apprenants de différents niveaux d'AAO à la fin du PIÉ de cinq semaines?

Question de recherche 2 :

Lors d'un PIÉ de courte durée en FLS, c'est-à-dire cinq semaines, est-ce que la complexité lexicale d'apprenants, mesurée sur la base de la diversification du vocabulaire produit lors d'une épreuve de narration, change de façon significative?

CHAPITRE 4 MÉTHODE

Cette section nous permettra de décrire la méthode utilisée dans le cadre de notre étude. Pour ce faire, nous présenterons l'origine de l'étude, le PIÉ, le profil des participants, la tâche de production orale, les procédures suivies pour la narration de l'histoire imagée ainsi que les mesures retenues pour opérationnaliser le DCL dans un premier temps et le DDL de façon plus spécifique.

4.1 Origine de la présente étude

Les productions orales à la base de cette étude proviennent d'un vaste projet subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, c'est-à-dire le *Projet French* (French, 2008), dont l'objectif était notamment d'évaluer le développement de l'AAO en FLS chez des apprenants adultes inscrits à un programme d'immersion de cinq semaines offert à l'École de langue française et de culture québécoise de l'Université du Québec à Chicoutimi (désormais ÉLFCQ et UQAC). Mis en place et chapeauté par monsieur Leif French, notre directeur de maîtrise, ce projet a permis de créer un groupe de travail composé de nombreux étudiants inscrits à la maîtrise en linguistique à l'UQAC.

4.2 Contexte d'apprentissage: PIÉ

L'importance de faire une description complète du PIÉ à l'étude ne saurait être remise en doute en ce qu'elle permet non seulement de faciliter la compréhension des résultats qui découlent d'une étude, mais aussi de comparer les résultats provenant de plusieurs études (Engle et Engle, 2003). La description complète du PIÉ que nous présenterons fera état des informations suivantes : la durée du PIÉ, le niveau de compétence visé par le programme, les règles d'utilisation de la langue maternelle et de la L2 (à l'intérieur et à l'extérieur de la classe), le lieu d'enseignement et le type d'enseignants, les cours de langue, le type d'hébergement et les opportunités d'activités supervisées et non-supervisées visant l'interaction avec des LN.

4.2.1 Description et durée du PIÉ à l'étude

Le programme auquel prenaient part les participants de notre étude, le programme *Explore*, est un programme de cinq semaines de cours, d'activités, de rencontres et d'expériences dans la L2 des participants et dans une région du Canada autre que la leur. Ce programme, auquel contribuent le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Patrimoine Canada, offre une bourse qui couvre les droits de scolarité pour le cours, le matériel didactique, les repas et l'hébergement. L'objectif du programme est avant tout d'approfondir la compétence des participants en langue parlée et leur compréhension de la langue dans un contexte culturel pertinent.

Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu le programme *Explore* offert aux sessions de printemps et d'été 2008 par l'ÉLFCQ de l'UQAC. La structure du programme *Explore* offert par l'ÉLFCQ comporte deux volets permettant différentes formes de contacts avec la langue française, c'est-à-dire un enseignement formel en salles de classe et des activités à caractère socioculturel. Ce programme se distingue d'autres programmes du même type sur le plan du lieu géographique dans lequel il a lieu.

4.2.2 Lieu d'enseignement

Le programme *Explore* offert par l'ÉLFCQ de l'UQAC se déroule au cœur de la région du Saguenay-Lac-St-Jean, c'est-à-dire à Ville Saguenay où, selon Statistiques Canada (2006), 146 435 personnes déclaraient ne parler que français à la maison, ce qui représente tout près de 98% de la population (146 435 sur 149 600). Il ne fait nul doute dans ce contexte que les occasions de parler français en classe, à l'extérieur des salles de classe et dans la communauté, sont très nombreuses.

Les cours et les activités socioculturelles se tiennent principalement à l'intérieur de l'un des pavillons de l'UQAC. Durant leurs temps libres, les participants peuvent apprécier à leur guise ce que l'environnement saguenéen peut leur offrir, et ce, sur différents plans. Les maîtres de français assurant l'enseignement en salles de classe ont une formation universitaire, de premier, de deuxième cycle ou de troisième cycle et possèdent l'expérience didactique requise pour enseigner le

FLS. Les moniteurs de langue (ou animateurs) qui assurent le bon fonctionnement des activités socioculturelles sont des LN du français qui, pour la plupart, sont en poste depuis de nombreuses sessions et jouissent donc d'une expérience appréciable et pertinente.

De plus, tous les participants au programme *Explore* offert par l'ÉLFCQ signent un contrat par lequel ils s'engagent à ne parler que français pendant toute la durée du programme sous peine d'expulsion après trois avertissements. Cet engagement est renforcé par des interventions régulières faites par les membres des équipes pédagogique, d'animation et administrative.

4.2.3 Options d'hébergement

Les participants au programme *Explore* à l'ÉLFCQ sont encouragés à loger en familles d'accueil pendant la durée de leur séjour dans la communauté, ce qui leur permet éventuellement d'interagir plus souvent en français avec différentes personnes gravitant autour du cercle familial immédiat ou plus éloigné. Ils ont aussi la possibilité de loger en résidences et ainsi de partager leur appartement avec d'autres participants du programme, voire d'autres étudiants inscrits à un des différents programmes de l'UQAC. Lors des sessions de printemps et d'été 2008, la majorité a choisi de demeurer en famille d'accueil, c'est-à-dire environ 80% des participants.

4.2.4 Cours de FLS

L'enseignement en salles de classe compte pour sept crédits universitaires, c'est-à-dire l'équivalent de 105 heures de cours. Les cours ont lieu du lundi au vendredi en matinée, en plus d'un à deux après-midis par semaine selon le calendrier. Les après-midis permettent un enseignement centré sur la culture québécoise; enseignement qui représente un total de 15 heures. L'objectif des cours est de permettre aux participants de développer ou de consolider leurs compétences orales en français et c'est pourquoi on demande aux maîtres de français de concevoir des situations d'apprentissage pendant lesquelles les étudiants utilisent la langue française en salle de classe, dans un environnement supervisé. Comme le nombre d'étudiants par classe ne dépasse pas 18, ce qui représente une norme du programme *Explore*, les occasions de s'exprimer en français en classe

sont très nombreuses. Ces situations sont soutenues par un enseignement magistral consacré à la grammaire, la phonétique, la pragmatique, la culture québécoise, etc.

4.2.5 Activités à caractère socioculturel

Des activités socioculturelles en dehors des salles de classe totalisent 90 heures. Elles sont prises en charge par l'équipe de moniteurs de l'ÉLFCQ et sont de nature très variée : atelier de discussion, journalisme, atelier vidéo, improvisation, intégration sociale, etc. Ces activités permettent non seulement de renforcer les différents contenus enseignés en salles de classe, mais aussi d'en élargir sensiblement les perspectives en ce que ces activités abordent de nombreux thèmes.

4.3 Profil des participants à l'étude

Les données de cette étude proviendront principalement de productions orales de 100 apprenants adultes de FLS inscrits au programme *Explore* offert par l'ÉLFCQ de l'UQAC aux sessions de printemps et d'été de 2008. Les participants ont été recrutés sur une base volontaire, mais seules les productions orales des participants dont l'anglais était la langue maternelle ou celle qu'ils utilisaient sur une base quotidienne ont été retenues dans le cadre de cette recherche, et ce, par souci d'homogénéité. Les participants composant notre échantillon avaient différents bagages linguistiques avant le début du programme.

4.4 Tâche de production orale

À l'aide d'une série de huit images, les participants ont été en mesure d'élaborer une histoire qu'ils avaient à narrer à voix haute en présence d'un membre de l'équipe de recherche (*The Suitcase Story*, Derwing, 2004). Les participants ont subséquemment dû imaginer de façon spontanée une suite à l'histoire sans aucune forme d'appui visuel comme celui offert initialement par la série d'images. L'épreuve de narration s'est déroulée à deux reprises: au début du programme de FLS offert par l'ÉLFCQ (T1) et à la fin du programme, soit cinq semaines plus tard (T2). Le choix de cette tâche est basé sur deux considérations. Cette tâche nous a permis de garder un certain contrôle sur

le langage produit tout en donnant assez de flexibilité aux locuteurs pour élaborer une histoire en fonction du lexique mental qu'ils possèdent (Rossiter, Derwing et Jones, 2009).

Ces images (voir annexe A) permettent l'élaboration d'une histoire dont les deux protagonistes, un homme et une femme, marchent dans une grande ville. Chacun d'entre eux porte une valise verte identique à celle de l'autre personne. Arrivés au même coin de rue, ils entrent en collision et tombent à la renverse. Après s'être relevés, ils font l'erreur de prendre la mauvaise valise qui est en fait celle de l'autre personne, puis ils repartent. Par la suite, ils se rendent compte de ce qui vient de se passer au moment où ils reviennent à leur chambre d'hôtel respective. Cette histoire a été sélectionnée parce que les images sur lesquelles elle s'appuie sont claires, en couleur et ne comportent pas d'ambiguïtés ou sont exemptes de références culturelles ou religieuses les rendant ainsi difficiles à interpréter (Rossiter et coll., 2009).

4.5 Procédures liées à la tâche de production orale

Pour permettre l'enregistrement de la tâche de production orale, les participants étaient invités à se présenter au local qui leur avait été assigné au moment de leur inscription au *Projet French* (French, 2008) où un assistant de recherche les attendait. Les directives ont été présentées aux participants à l'aide d'un support informatique de façon à réduire les interactions entre les participants et l'assistant de recherche et ainsi permettre une uniformité dans la transmission des directives qui ont été transmises en anglais pour en faciliter la compréhension. Les mêmes procédures ont été utilisées pour enregistrer les productions orales des participants au début et à la fin du PIÉ.

Toutes les narrations (T1 et T2) ont été enregistrées en format wave (44 000 Hz ; 16 bits) à l'aide d'un enregistreur numérique portable Zoom H2. Elles ont été sauvegardées sur différents ordinateurs afin de faciliter la transcription orthographique et afin de répondre à différents besoins des membres du groupe de recherche.

4.6 Transcriptions orthographiques

Tous les enregistrements des productions orales ont été retranscrits sur support informatique, sans ponctuation, à l'aide de diverses conventions de codage utilisées pour des textes oraux. Les mots ont été transcrits tel qu'entendus de sorte que, si un participant commettait une erreur de prononciation, l'assistante de recherche transcrivait ce qu'elle entendait en indiquant à l'aide d'un code qu'une erreur de prononciation avait été commise. Nous avons retranscrit la narration de chaque participant aux deux temps en éliminant les élisions, en enlevant toutes marques extralinguistiques et en mettant tous les verbes à la forme infinitive, ce qui a rendu la catégorisation et le compte plus simples.

4.7 Formation des groupes en fonction de l'aisance à l'oral

À chacune des sessions de printemps et d'été, l'ÉLFCQ classe les étudiants en cinq ou six groupes de deux à trois classes selon le niveau de compétence des étudiants. À titre d'exemple, les étudiants de la classe 1A sont plus avancés que ceux de la classe 5B (ou 6A selon les sessions) qui sont considérés comme débutants ou vrais débutants selon la cohorte. En fonction du nombre de participants, il est possible qu'une session compte moins de 18 classes. Dès leur arrivée, les étudiants sont soumis à un test de classement écrit comportant trois parties (phonétique, grammaire et vocabulaire). À ce test, s'ajoute une entrevue orale d'une quinzaine de minutes avec un maître de français. Les scores obtenus à ces deux évaluations permettent la formation de classes relativement homogènes répondant au profil linguistique de chaque étudiant qui se voit permis de changer de classe si ce classement ne semble pas lui convenir.

Le système de classement utilisé par l'ÉLFCQ, basé en grande partie sur le résultat du test écrit et de l'entrevue orale, ne peut pas nous servir à former nos groupes. Les classes de l'ÉLFCQ ne comptent pas plus de 18 étudiants, ce qui, nous l'avons dit, assure une certaine homogénéité. Par contre, en ce qui nous concerne, former trois groupes de participants fait en sorte qu'une trop grande disparité rend difficile toute analyse statistique surtout si les résultats obtenus aux tests de classement et aux évaluations orales montrent de trop grands écarts entre les participants à l'intérieur d'un même groupe. C'est pourquoi nous avons privilégié une autre approche.

Nous avons regroupé nos participants sur la base d'un indice composite d'AAO (Mora et Valls-Ferrer, 2012) de façon à créer trois groupes. Le groupe débutant (GD, n=33) est composé de 24 femmes et 9 hommes, âge moyen : 23,76, étendue : 35. Le groupe intermédiaire (GI, n=34) est composé de 27 femmes et 7 hommes, âge moyen : 25,15, étendue : 36 et le groupe avancé (GA, n=33) est composé de 24 femmes et 9 hommes, âge moyen : 21,45, étendue : 18. Trois mesures d'AAO sont prises en considération pour calculer cet indice à savoir le débit de parole (DP), la longueur moyenne des énoncés (LMÉ) et le pourcentage du temps de production (PTP). L'indice composite représente la moyenne des trois mesures d'AAO normalisées à l'aide de la formule présentée à la figure 2.

$$\frac{\text{Résultat d'un participant} - \text{Plus faible résultat}}{((\text{Résultat moyen des LN} - \text{Plus faible résultat des LN})/0,9) + 0,1}$$

FIGURE 2 Formule utilisée pour normaliser le DP, la LMÉ et le PTP (Mora et Valls-Ferrer, 2010)

La normalisation se fait en tenant compte des résultats obtenus par des LN pour les trois mêmes mesures. De cette façon, les participants les plus avancés, c'est-à-dire le GA, ont un indice composite d'AAO se rapprochant de 1. À l'inverse, les participants les moins avancés, le GD, s'en éloignent.

4.8 Mesures du développement de la diversité lexicale en L2

Nous rappelons que l'objectif spécifique de la présente étude est d'observer le DCL en FLS de quelque 100 apprenants adultes ayant participé à un PIÉ de courte durée, c'est-à-dire cinq semaines. L'étude comparera trois groupes de participants distincts sur le plan de l'AAO en L2 au début du PIÉ et tentera de déterminer s'il existe des différences dans la quantité de gains effectués en ce qui concerne le DCL après les cinq semaines.

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plus spécifiquement à la diversité lexicale qui se traduit par le nombre de mots uniques regroupés selon un certain nombre de catégories lexicales (adjectifs, adverbes, conjonctions, noms, prépositions, pronoms et verbes). Par ailleurs, le DDL

réfère à tous changements observables et quantifiables. En tant que variable quantifiable, le DDL peut donc permettre d'observer l'effet d'un PIÉ sur la quantité de mots disponibles dans le lexique mental d'un apprenant.

Collentine (2004) a publié une étude portant sur l'effet du contexte d'apprentissage sur les développements morphosyntaxique et lexical. Il s'est donc intéressé à la mesure des gains lexicaux en analysant la fréquence avec laquelle les apprenants étaient aptes à générer des mots uniques répartis en sept catégories lexicales : adjectifs, adverbes, conjonctions, noms, prépositions, pronoms et verbes. Selon ce principe, nous avons adopté une approche basée sur le lexème en ce que nous avons compté pour un seul et même mot unique la totalité des réalisations. Par exemple, toutes les réalisations *petit*, *petits*, *petite* et *petites* comptent pour un seul mot unique (*petit*) aussi bien que *est*, *sont*, *étaient* ou *été* (être). Par contre, si un mot a deux fonctions différentes selon le contexte, nous l'avons comptabilisé dans deux catégories lexicales différentes. Par exemple, le mot « que » peut être pronom relatif ou conjonction. Selon le contexte, nous en avons tenu compte dans notre décompte des mots.

À la différence de Collentine (2004), nous avons ajouté une catégorie lexicale qui regroupe l'ensemble de lemmes complexes, c'est-à-dire les lemmes qui sont composés de deux mots ou plus (par ex. *parce que*, *se rendre compte*, *avoir mal*, etc). Collentine (2004) ne fait aucune mention du traitement de ce type de catégorie lexicale dans son étude. Gavin et Giles (1996), dans leur conceptualisation de la diversité lexicale, font mention du nombre de lemmes simples et complexes sans pour autant spécifier leur méthode de calcul. Nous avons choisi de calculer le nombre de lemmes complexes, c'est-à-dire le nombre de mots uniques complexes (MUC), en tant que catégorie lexicale.

Pour chaque participant, nous disposerons du NMT, du NMU, du nombre total d'adjectifs uniques (ADJ), du nombre total d'adverbes uniques (ADV), du nombre total de conjonctions uniques (CONJ), du nombre total de noms uniques (NOM), du nombre total de prépositions uniques (PRÉP), du nombre total de pronoms uniques (PRON), du nombre total de verbes uniques (VERB) et du MUC, et ce, au T1 et au T2.

Par contre, comme la longueur des productions orales dont nous disposons est différente pour chaque participant, nous avons adopté une approche qui tiendra compte du NMU produit à titre de dénominateur permettant de déterminer la distribution des mots uniques à l'intérieur des huit catégories lexicales. Le nombre d'items lexicaux dans chacune de ces catégories servira de numérateur. En divisant le numérateur par le dénominateur et en multipliant par 100, nous obtiendrons une valeur indiquant une proportion en pourcentage. Le fondement derrière ce choix repose sur le fait que le NMU, contrairement au NMT, représente une mesure qui tend à demeurer plus stable en fonction de la longueur des productions. En effet, la capacité à générer des mots uniques diminue de sorte que, plus une production est longue, moins elle comporte de mots uniques (Malvern et Richards, 2002). Autrement dit, plus une production est longue, plus la proportion de mots uniques qu'elle contient est faible. Nous serons à même de montrer cette tendance au chapitre 5 portant sur les résultats.

Dans un premier temps, nous nous baserons sur le NMT et sur le NMU produits par chaque participant pour mesurer le DCL d'un point de vue plus global. Par la suite, nous nous intéresserons au DDL de façon plus spécifique à l'aide de la distribution des mots uniques à l'intérieur des catégories lexicales, c'est-à-dire les pourcentages d'adjectifs uniques (%ADJ), d'adverbes uniques (%ADV), de conjonctions uniques (%CONJ), de noms uniques (%NOM), de prépositions uniques (%PRÉP), de pronoms uniques (%PRON), de verbes uniques (%VERB) et de mots complexes uniques complexes (%MUC). Le DDL sera donc analysé en fonction des changements observables dans la valeur des pourcentages entre T1 et T2.

CHAPITRE 5 RÉSULTATS

Ce chapitre vise à présenter les résultats obtenus en lien avec nos deux questions de recherche. Nous procéderons en trois temps, c'est-à-dire, premièrement, en montrant, à l'aide de tests appropriés, que nos groupes sont statistiquement différents. Deuxièmement, nous nous attarderons à notre première question de recherche en faisant successivement état des tests statistiques auxquels nous avons eu recours tout en dégagant les principaux résultats. Troisièmement, nous procéderons de la même façon pour notre deuxième question de recherche. Tous les tests statistiques ont été effectués à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) de la société IBM, version 20.0, pour environnement Windows. Nous avons choisi de placer les tableaux les plus imposants sur le plan du contenu en annexe de façon à simplifier la lecture.

5.1 Formation des groupes en fonction de l'aisance à l'oral

Nous avons regroupé nos 100 participants sur la base d'un indice composite d'AAO de façon à créer trois groupes différents sur ce plan. Cet indice composite est calculé à l'aide de trois variables temporelles et quantifiables à savoir le DP, la LMÉ et le PTP à T1 et représente une valeur comprise entre 0 et 1. Plus la valeur calculée se rapproche de 1, plus l'AAO se rapproche de celle d'un LN (la formule utilisée pour calculer cet indice a été présentée à la figure 2). Une fois l'indice calculé, nous avons classé les participants en fonction de leur niveau d'aisance. C'est sur cette base que nous avons formé nos trois groupes dont les moyennes obtenues à l'indice composite doivent différer de façon statistiquement significative.

De façon à vérifier si les moyennes obtenues à l'indice composite diffèrent de façon statistiquement significative, un test d'analyse de variance (ANOVA) à un facteur a été effectué pour comparer l'effet de l'indice composite d'AAO sur le regroupement des 100 participants en trois groupes (GD, GI et GA). Un effet significatif de l'indice composite d'AAO sur le regroupement au niveau $p < 0.05$ a été observé pour les trois groupes, $F(2, 97) = 186, p < 0.001, \eta^2 \text{ partiel} = 0.89$. En tenant compte que ces trois moyennes proviennent de groupes de taille inégale, nous avons fait un test post-hoc *LSD* de Fisher. Ce test a indiqué que la moyenne obtenue par le GD (Moy. = 0.27, É.-T. = 0.06) était

significativement différente de celle du GI (Moy. = 0.42, É.-T. = 0.05) dont la moyenne était également significativement différente de celle du GA (Moy. = 0.63, É.-T. = 0.11). Autrement dit, cet indice permet de former trois groupes dont les valeurs moyennes pour l'indice composite d'AAO diffèrent de façon statistiquement significative de sorte qu'au début du PIÉ, le GD était plus faible que le GI et que le GI était plus faible que le GA sur le plan de l'indice composite d'AAO.

5.2 Différences dans le développement de la complexité lexicale entre T1 et T2

La première question de recherche visait à déterminer s'il y avait des différences significatives dans le DCL entre des groupes d'apprenants de différents niveaux d'AAO à la fin du PIÉ de cinq semaines.

Pour dresser un profil initial du développement lexical des groupes à travers le temps, nous avons d'abord comparé le NMT et le NMU à T1 et à T2 (voir la figure 3, à la page suivante). De façon globale, le NMU produit n'augmente pas autant que le NMT produit entre T1 et T2 pour les trois groupes. Que ce soit pour le NMT ou le NMU, les courbes tendent à se rapprocher à T2. Ce constat vaut davantage pour le NMU. Il semble donc possible de conclure que la capacité à générer des mots uniques diminue plus rapidement que la capacité à générer des mots. Cela tend, en quelque sorte, à corroborer l'idée que la capacité à générer des mots uniques évolue d'une façon qui dénote un certain effet de plafonnement.

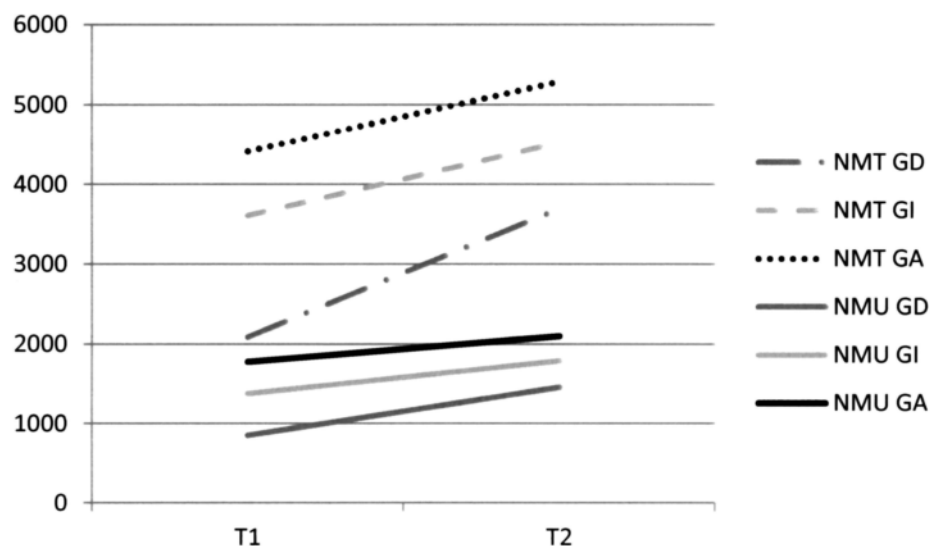


FIGURE 3 Comparaisons entre le nombre de mots total et le nombre de mots uniques produits à T1 et à T2 par groupe

Dans le but d'établir une comparaison quantitative entre T1 et T2 pour le NMT et le NMU, nous avons utilisé les statistiques descriptives présentées au tableau 6 (voir annexe B). Il est possible de constater des hausses entre T1 et T2 pour le NMT et le NMU, pour les trois groupes. Cela correspond, en ce qui concerne le NMT, à des différences de l'ordre de 77,66% pour le GD, de 25,24% pour le GI et de 19,90% pour le GA. En ce qui concerne le NMU, ces différences à la hausse ont été de l'ordre de 71,24% pour le GD, de 29,80% pour le GI et de 17,88% pour le GA.

TABLEAU 2 Statistiques inférentielles pour le NMT, le NMU, le TTR à T1 et à T2: différences moyennes, écart-type, tests *t* pour des échantillons appariés et taille de l'effet

Variables	Groupe	DM	Écart-type	Minimum	Maximum	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
NMT	GD	48,58	33,80	36,59	6056	8,26	,000	0,68
	GI	26,79	44,81	11,16	42,43	3,49	,001	0,28
	GA	26,61	44,89	10,69	42,52	3,41	,002	0,27
NMU	GD	18,39	9,31	15,09	21,70	11,35	,000	0,80
	GI	12,09	11,34	8,13	16,05	6,22	,000	0,54
	GA	9,64	13,23	4,95	14,33	4,185	,000	0,35
TTR	GD	-0,0339	0,1353	-0,0819	0,0145	1,440	,159	0,06
	GI	-0,0078	0,0932	-0,0404	0,0247	0,492	,626	0,01
	GA	-0,0124	0,0689	-0,0366	0,0123	1,012	,319	0,03

Notes. GD = Groupe débutant (n = 33) ; GI = Groupe intermédiaire (n = 34) ; GA = Groupe avancé (n = 33) ; DM = Différences entre les moyennes à T2 et à T1

5.2.1 Comparaisons des moyennes à T1 et à T2 pour le NMT produit par chaque groupe

Afin d'observer si les données présentées à la figure 4 présentaient des différences statistiquement significatives à l'égard du développement lexical à la fois pour le temps et entre les groupes, nous avons effectué des analyses à l'aide de tests t pour échantillons appariés et à l'aide de tests d'ANOVA à un facteur, et ce, pour le NMT.

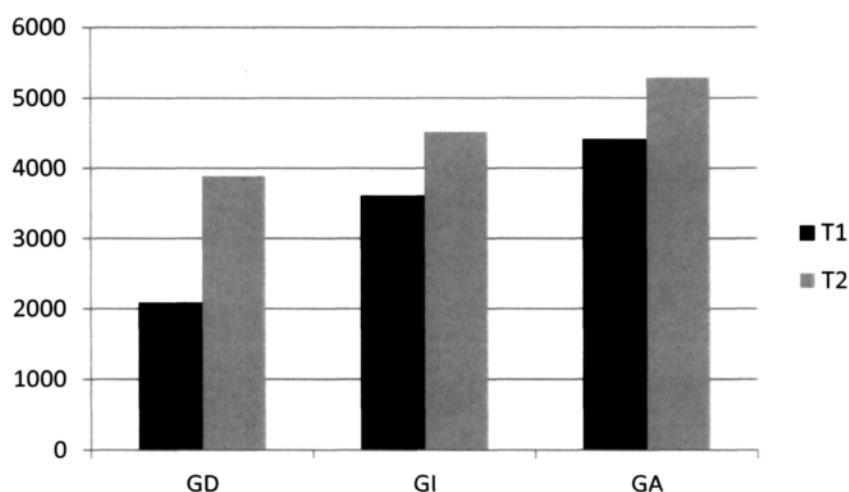


FIGURE 4 Nombre de mots total à T1 et à T2 en fonction du groupe

Trois tests t pour échantillons appariés ont été effectués à l'aide des données présentées au tableau 6 (voir annexe B), et ce, pour comparer le NMT à T1 et le NMT à T2 pour chacun des trois groupes. Les statistiques inférentielles pertinentes sont présentées au tableau 2 à la page précédente. Pour le GD, une différence significative a été observée entre T1 (Moy. = 63.27, É.-T. = 30.42) et T2 (Moy. = 111.85, É.-T. = 39.31), $t(32) = 8.26$, $p < 0.001$, d de Cohen = .68. Pour le GI, une différence significative a été observée entre T1 (Moy. = 106.18, É.-T. = 57.65) et T2 (Moy. = 132.97, É.-T. = 41.69), $t(33) = 3.49$, $p < 0.001$, d de Cohen = .28. Pour le GA, une différence significative a été observée entre T1 (Moy. = 133.70, É.-T. = 50.28) et T2 (Moy. = 160.30, É.-T. = 54.75), $t(32) = 3.41$, $p = 0.002$, d de Cohen = .27. Nous remarquons que les valeurs d de Cohen suggèrent que les tailles de l'effet associées au temps sont très grandes spécialement en ce qui concerne le GD. Globalement, ces résultats semblent donc signifier que tous les groupes ont vu leur NMT augmenter de façon significative à la suite du PIÉ.

5.2.2 Effet du groupe sur le NMT à T1 et à T2

Un premier test d'ANOVA à un facteur a été effectué pour comparer l'effet du groupe sur le NMT à T1 en utilisant les mêmes données que pour les tests t à T1 (voir 5.2.1). Un effet significatif du groupe sur le NMT à T1 au niveau $p < 0.05$ a été observé pour les trois groupes, $F(2, 97) = 18.32$, $p < 0.001$, η^2 partiel = .52. En tenant compte que ces trois moyennes proviennent de groupes de taille inégale, nous avons fait un test post-hoc *LSD* de Fisher. Ce test a indiqué qu'à T1 la moyenne obtenue par le GD était significativement différente de celle du GI dont la moyenne était également significativement différente de celle du GA. Un deuxième test d'ANOVA à un facteur a été effectué pour comparer l'effet du groupe sur le NMT à T2 en utilisant les mêmes données que pour les tests t à T2 (voir 5.2.1). Un effet significatif du groupe sur le NMT à T2 au niveau $p < 0.05$ a été observé pour les trois groupes, $F(2, 97) = 9.32$, $p < 0.001$, η^2 partiel = .40. Un test post-hoc *LSD* de Fisher a indiqué qu'à T2 la moyenne obtenue par le GD n'était pas significativement différente de celle du GI dont la moyenne était significativement différente de celle du GA. Les résultats semblent donc suggérer que tous les groupes ont vu leur NMT augmenter de façon significative à la suite du PIÉ, mais que cette augmentation a été plus marquée en ce qui concerne le GD.

5.2.3 Comparaisons des moyennes à T1 et à T2 pour le NMU produit par chaque groupe

Afin d'observer si les données présentées à la figure 5 présentaient des différences statistiquement significatives à l'égard du développement lexical à la fois pour le temps et entre les groupes, nous avons effectué des analyses à l'aide de tests t pour échantillons appariés et à l'aide de tests d'ANOVA à un facteur, et ce, pour le NMU.

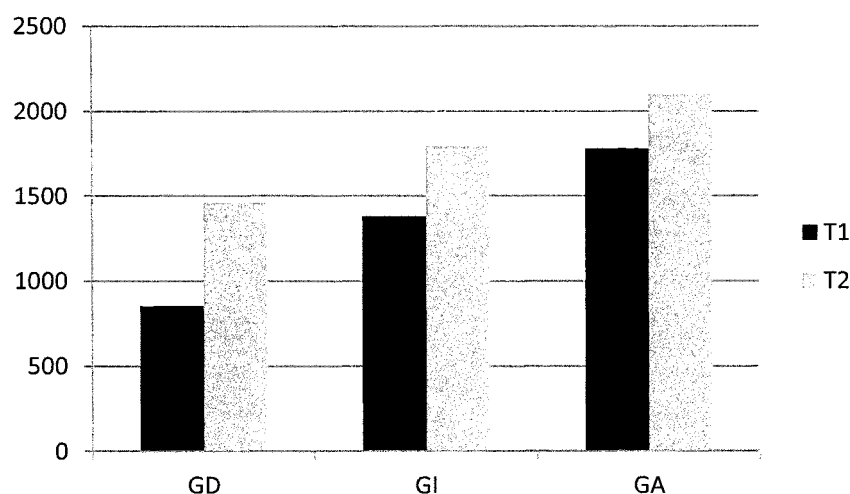


FIGURE 5 Nombre de mots uniques à T1 et à T2 en fonction du groupe

À l'aide des données présentées au tableau 6 (voir annexe B), trois tests t pour échantillons appariés ont été effectués pour comparer le NMU à T1 et le NMU à T2 pour chacun des trois groupes. Les statistiques inférentielles pertinentes sont présentées au tableau 2 à la page 47. Pour le GD, une différence significative a été observée entre T1 (Moy. = 25.82, É.-T. = 10.32) et T2 (Moy. = 44.21, É.-T. = 10.99), $t(32) = 11.35$, $p < 0.001$, d de Cohen = .80. Pour le GI, une différence significative a été observée entre T1 (Moy. = 40.56, É.-T. = 16.63) et T2 (Moy. = 52.65, É.-T. = 13.57), $t(33) = 6.22$, $p < 0.001$, d de Cohen = .54. Pour le GA, une différence significative a été observée entre T1 (Moy. = 53.91, É.-T. = 14.04) et T2 (Moy. = 63.55, É.-T. = 17.25), $t(32) = 4.19$, $p < 0.001$, d de Cohen = .35. Nous remarquons que les valeurs d de Cohen suggèrent que les tailles de l'effet associées au temps sont très grandes, spécialement en ce qui concerne le GD. Les résultats semblent donc signifier que tous les groupes ont vu leur NMU augmenter de façon significative à la suite du PIÉ.

5.2.4 Effet du groupe sur le NMU à T1 et à T2

Un premier test d'ANOVA à un facteur a été effectué pour comparer l'effet du groupe sur le NMU à T1 en utilisant les mêmes données que pour les tests t à T1 (voir 5.2.3). Un effet significatif du groupe sur le NMU à T1 au niveau $p < 0.05$ a été observé pour les trois groupes, $F(2, 97) = 33.51$, $p < 0.001$, η^2 partiel = .20. En tenant compte que ces trois moyennes proviennent de groupes de taille inégale, nous avons fait un test post-hoc *LSD* de Fisher. Ce test a indiqué qu'à T1 la moyenne

obtenue par le GD était significativement différente de celle du GI dont la moyenne était également significativement différente de celle du GA. Un deuxième test d'ANOVA à un facteur a été effectué pour comparer l'effet du groupe sur le NMU à T2 en utilisant les mêmes données que pour les tests t à T2 (voir 5.2.3). Un effet significatif du groupe sur le NMU à T2 au niveau $p < 0.05$ a été observé pour les trois groupes, $F(2, 97) = 15.46$, $p < 0.001$, η^2 partiel = .40. Un test post-hoc *LSD* de Fisher a indiqué qu'à T2 la moyenne obtenue par le GD était significativement différente de celle du GI dont la moyenne était également significativement différente de celle du GA. Les résultats semblent donc suggérer que tous les groupes ont vu leur NMU augmenter de façon significative à la suite du PIÉ.

Nous avons préalablement défini la complexité lexicale en L2 par le degré d'élaboration, la quantité, la profondeur et la richesse de l'éventail de connaissances lexicales qu'un apprenant possède et l'usage qu'il en fait (Bulté et Housen, 2012). Les résultats suggèrent jusqu'à maintenant que des différences significatives peuvent être observées dans le DCL entre des groupes d'apprenants de différents niveaux d'AAO à la fin du PIÉ de cinq semaines. Ces gains de nature quantitative sont attribuables à deux variables, le NMT et le NMU, et ce, pour les trois groupes. Nous croyons pertinent d'ajouter que nous avons conduit les mêmes tests pour le TTR à T1 et à T2. Aucune différence significative n'a été observée dans ces cas, $F(2, 97) = 0.23$, $p = 0.80$ pour T1 et $F(2, 97) = 0.96$, $p = 0.39$ pour T2 (voir tableau 2 à la page 47).

5.3 Développement de la diversité lexicale à la suite du PIÉ

La seconde question de recherche tente de déterminer si, lors d'un PIÉ de courte durée en FLS, c'est-à-dire cinq semaines, la complexité lexicale d'apprenants, mesurée sur la base de la diversification du vocabulaire produit lors d'une épreuve de narration, change de façon significative.

Pour répondre à cette deuxième question de recherche, nous avons adopté une approche allant dans le sens de ce que rapporte Collentine (2004). Selon lui, une production plus diversifiée lexicalement contiendrait une plus grande proportion de conjonctions, de prépositions et de pronoms. Les apprenants, en ne s'appuyant pas seulement sur les classes lexicales de bases (adverbes, adjectifs, noms et verbes), seraient ainsi en mesure d'élaborer des productions plus complexes et

plus cohérentes. Nous avons déjà mentionné qu'à ces trois dernières catégories lexicales, il fallait ajouter le nombre de MUC. Pour qu'il y ait eu développement de la diversité lexicale en L2 entre T1 et T2, nous devons observer des gains significatifs à la hausse principalement sur le plan des pourcentages de CONJ, de PRÉP, de PRON et de MUC.

5.3.1 Comparaisons des moyennes à T1 et à T2 pour le %CONJ, le %PRÉP, le %PRON et le %MUC produits par chaque groupe

Afin d'observer si les données présentées au tableau 7 (voir annexe C) présentaient des différences statistiquement significatives à l'égard du développement lexical à la fois pour le temps et entre les groupes, nous avons effectué des analyses à l'aide de tests *t* pour échantillons appariés et à l'aide de tests d'ANOVA à un facteur, et ce, pour le %CONJ, le %PRÉP, le %PRON et le %MUC produits par chaque groupe.

Douze tests *t* pour échantillons appariés ont été effectués pour comparer le %CONJ, le %PRÉP, le %PRON et le %MUC à T1 et à T2. Aucune différence significative n'a été observée dans ces cas. Autrement dit, aucun gain significatif à la hausse sur les plans du %CONJ, du %PRÉP, du %PRON et du %MUC n'a été observé entre T1 et T2 pour chacun des trois groupes.

5.3.2 Effet du groupe sur le %CONJ, le %PRÉP, le %PRON et le %MUC à T1 et à T2

Premièrement, quatre tests d'ANOVA à un facteur ont été effectués pour comparer l'effet du groupe sur le %CONJ, le %PRÉP, le %PRON et le %MUC à l'aide des données utilisées pour les tests *t* à T1 (voir 5.3.1). Aucun effet significatif n'a été observé. Deuxièmement, quatre tests d'ANOVA à un facteur ont été effectués pour comparer l'effet du groupe sur le %CONJ, le %PRÉP, le %PRON et le %MUC à l'aide des données utilisées pour les tests *t* à T2 (voir 5.3.1). Un effet significatif du groupe sur le %MUC à T2 au niveau $p < 0.05$ a été observé pour les trois groupes, $F(2, 97) = 3.24$, $p = 0.04$, η^2 partiel = .25. En tenant compte que ces trois moyennes proviennent de groupes de taille inégale, nous avons fait un test post-hoc *LSD* de Fisher. Ce test a indiqué qu'à T2 la moyenne obtenue par le GD (Moy. = 3.00, É.-T. = 1.84) était significativement différente de celle du GA (Moy. = 4.28; É.-T. =

2.33). Les résultats semblent donc suggérer qu'à la suite du PIÉ le GA a été en mesure de produire un pourcentage plus élevé de MUC que le GD, et ce, de façon significative.

5.3.3 Comparaisons des moyennes à T1 et à T2 pour le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB produits par chaque groupe

Afin d'observer si les données présentées au tableau 7 (voir annexe C) présentaient des différences statistiquement significatives à l'égard du développement lexical à la fois pour le temps et entre les groupes, nous avons effectué des analyses à l'aide de tests t pour échantillons appariés et à l'aide de tests d'ANOVA à un facteur, et ce, pour le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB produits par chaque groupe.

Douze tests t pour échantillons appariés ont été effectués pour comparer le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB produits par chaque groupe entre T1 et T2. Quatre comparaisons ont montré des différences significatives entre T1 et T2. Pour le %ADJ, des différences significatives ont été observées pour le GI entre T1 (Moy. = 5.45, É.-T. = 3.97) et T2 (Moy. = 7.89, É.-T. = 3.58), $t(33) = 3.03$, $p = 0.005$, d de Cohen = .22 et le GA entre T1 (Moy. = 6.28, É.-T. = 3.26) et T2 (Moy. = 8.03, É.-T. = 3.65), $t(32) = 3.06$, $p = 0.004$, d de Cohen = .22. Pour le %ADV, une différence significative a été observée pour le GD entre T1 (Moy. = 3.74, É.-T. = 3.67) et T2 (Moy. = 6.70, É.-T. = 3.50), $t(32) = 3.70$, $p = 0.001$, d de Cohen = .30. Pour le %VERB, une différence significative a été observée pour le GI entre T1 (Moy. = 22.20, É.-T. = 7.70) et T2 (Moy. = 24.61, É.-T. = 5.21), $t(33) = 2.14$, $p = 0.04$, d de Cohen = .12.

5.3.4 Effet du groupe sur le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB à T1 et à T2

Huit tests d'ANOVA à un facteur ont été effectués pour comparer les effets du groupe sur le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB à l'aide des mêmes données utilisées pour les tests t à T1 et à T2 (voir 5.3.3). Un effet significatif du groupe sur le %ADV à T1 au niveau $p < 0.05$ a été observé pour les trois groupes, $F(2, 97) = 6.03$, $p = 0.003$, η^2 partiel = .33. En tenant compte que ces trois moyennes proviennent de groupes de taille inégale, nous avons fait un test post-hoc *LSD* de Fisher. Ce test a indiqué qu'à T1 la moyenne obtenue par le GD (Moy. = 3.74, É.-T. = 3.67) était

significativement différente de celle du GI (Moy. = 6.30, É.-T. = 4.68) dont la moyenne était également significativement différente de celle du GA (Moy. = 6.88, É.-T. = 3.23). Les résultats suggèrent que le %ADV à T1 était la seule variable qui montrait des différences significatives entre les moyennes de chaque groupe ce qui n'était plus le cas à T2. En ce qui concerne le %ADJ, le %NOM et le %VERB, les résultats suggèrent également que les groupes étaient statistiquement semblables au début du PIÉ et le sont demeurés à la fin.

Globalement, les résultats de la section 5.3 concernant notre seconde question de recherche ne nous permettent pas de répondre par l'affirmative. En effet, si l'on souhaitait abonder dans le même sens que ce que prétendait Collentine (2004), nous devions observer des gains significatifs à la hausse principalement sur le plan du %CONJ, du %PRÉP, du %PRON et du %MUC. Les résultats obtenus à T1 et à T2 n'ont montré aucune différence significative sauf en ce qui concerne le %MUC à T2 pour le GA. En ce qui concerne le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB, les résultats ont montré un portrait relativement varié de sorte qu'il paraît hasardeux de tenter d'identifier une tendance propre à un groupe ou à une variable bien particulière par rapport au DDL à la suite du PIÉ.

5.4 Comparaison avec un groupe de locuteurs natifs francophones

Ultimement, nous avons procédé à une analyse qui nous a permis de comparer l'ensemble des données liées à la diversité lexicale à T2 des trois groupes à celles d'un groupe de LN francophones. Nous voulions ainsi déterminer si la diversité lexicale des GD, GI et GA à la fin du PIÉ ressemblait à celle d'un groupe d'apprenants composé de LN francophones ayant effectué la même épreuve de narration. Pour ce faire, 23 locuteurs natifs du français (6 hommes et de 17 femmes), tous Québécois d'origine, ont été recrutés sur une base volontaire. Ces 23 LN étaient tous des étudiants universitaires (âge moyen : 23,45; étendue : 35) et ont produit la même épreuve de narration. Ce groupe est considéré comme le groupe LN.

TABLEAU 3 Diversité lexicale à T2 pour le GD, le GI et le GA et pour le LN selon les huit catégories lexicales retenues

Variables	GD		GI		GA		LN	
	N	É.-T.	N	É.-T.	N	É.-T.	N	É.-T.
%ADJ	7,22	4,35	7,89	3,58	8,03	3,64	8,44	3,12
%ADV	6,70	3,50	6,27	3,33	7,26	3,51	6,93	3,12
%CONJ	5,97	2,09	6,28	2,55	5,67	1,98	5,67	1,91
%NOM	26,61	4,76	24,43	5,19	24,71	5,10	23,48	4,16
%PRÉP	9,69	4,27	10,11	4,25	8,85	3,10	8,43	1,97
%PRON	10,01	3,19	10,04	3,42	10,34	3,17	10,05	1,85
%VERB	21,91	5,46	24,61	5,21	23,30	4,87	23,66	3,16
%MUC	3,00	1,84	3,27	2,25	4,28	2,33	6,56	2,98

Notes. GD = Groupe débutant (n = 33) ; GI = Groupe intermédiaire (n = 34) ; GA = Groupe avancé (n = 33) ; LN = Locuteurs natifs (n = 23) ; N = Nombre ; É.-T. = Écart-type.

Huit tests d'ANOVA à un facteur ont été effectués pour comparer les effets du groupe sur le %ADJ, le %ADV, le %CONJ, le %NOM, le %PRÉP, le %PRON, le %VERB et le %MUC à T2 en utilisant les données du tableau 3. Un effet significatif du groupe sur le %MUC à T2 au niveau $p < 0.05$ a été observé pour les quatre groupes, $F(3, 119) = 12,54$, $p < 0.001$, η^2 partiel = .49. Pour les sept autres variables, aucune différence significative n'a été observée. Donc, en ce qui concerne le %MUC, nous avons fait un test post-hoc *LSD* de Fisher. Ce test a indiqué qu'à T2 la moyenne obtenue par le LN (Moy. = 6.56, É.-T. = 2.98) était significativement différente de celles de tous les autres groupes. Globalement, ces résultats suggèrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre le GD, le GI, le GA et le LN sur le plan de la distribution des mots uniques à la suite du PIÉ à l'exception de la variable qui représente les MUC à la fin du PIÉ.

CHAPITRE 6 DISCUSSION ET CONCLUSION

La présente étude avait pour principal objectif d'observer le DCL en FLS de quelque 100 apprenants adultes ayant participé à un PIÉ de courte durée, c'est-à-dire cinq semaines. L'étude a comparé trois groupes de participants distincts sur le plan de l'AAO au début du PIÉ de façon à déterminer s'il existait des changements observables et quantifiables en ce qui concerne le DCL après cinq semaines. Un des principaux résultats de cette étude est qu'il a été possible de mesurer des augmentations statistiquement significatives du NMT et du NMU utilisés lors d'une tâche narrative à la suite du PIÉ de cinq semaines. Nous avons aussi constaté que la diversité lexicale employée dans la narration n'évoluait que très peu entre T1 et T2 et que la variable présentant des différences significatives dont il serait pertinent de discuter était le %MUC. Le présent chapitre a donc pour objectif de discuter des principaux résultats obtenus dans le cadre de cette étude en les interprétant et en les comparant à d'autres résultats issus de recherches antérieures. Nous procéderons en succession en nous attardant à une question de recherche à la fois. Par ailleurs, nous prendrons soin de bien peser les implications pratiques de cette étude afin de dégager quelques conclusions didactiques.

6.1 Différences dans le développement de la complexité lexicale

La première question de recherche concernait le développement de la complexité lexicale. Le libellé exact de cette question était le suivant :

- Y a-t-il des différences significatives dans le développement de la complexité lexicale entre des groupes d'apprenants de différents niveaux d'AAO à la fin du PIÉ de cinq semaines?

Nous jugeons pertinent de rappeler que nous avons abordé cette question principalement à l'aide de deux variables, c'est-à-dire le NMT et le NMU. L'analyse des données nous a permis de répondre par l'affirmative, c'est-à-dire qu'il y a eu des différences significatives dans le DCL entre des groupes d'apprenants de différents niveaux d'AAO à la fin du PIÉ de cinq semaines.

À notre avis, notre étude est la première qui vient démontrer qu'un PIÉ en FLS d'une durée de cinq semaines constitue une période de temps suffisante pour permettre un développement de la quantité et de la richesse de l'éventail de connaissances lexicales qu'un apprenant possède. Après avoir établi que, sur les plans du NMT et du NMU, les trois groupes étaient statistiquement différents au début du PIÉ, que ces différences statistiques demeuraient observables à la fin du PIÉ et que chacun des trois groupes avait fait des gains quantitativement substantiels sur ces plans, nous avons dressé deux constats qui montrent en quoi le DCL différait. Premièrement, nous avons observé une différence dans le DCL entre les groupes. Deuxièmement, nous avons remarqué que la capacité à générer des mots uniques dénote rapidement un certain effet de plafonnement.

En ce qui concerne la différence entre les groupes, le DCL, envisagé en termes quantitatifs, semble être différent selon le niveau d'AAO des participants. Par contre, ce qui ressort de notre étude est que ce développement peut être observé sur un très court laps de temps chez différents types d'apprenants, ce qui va dans le sens des résultats de Freed, Segalowitz et Dewey (2004a) qui ont également remarqué une augmentation du NMT dans le cadre de leur étude. Plus précisément, dans notre étude, les participants les plus faibles au début du programme d'immersion, c'est-à-dire ceux du GD, ont fait le plus de gains tout comme l'ont décrit les études de Towell et coll., 1996, de Towell, 2002, de Llanes et Serrano, 2011 et de Milton et Meara, 1995. Nos résultats viennent confirmer ceux des études que nous venons de mentionner, mais notre étude se distingue en montrant que le DCL en FLS est possible lors d'un PIÉ de courte durée, et ce, à l'inverse de Collentine (2004), qui a conclu que le fait d'étudier l'espagnol L2 en contexte de PIÉ ne procurait aucun avantage sur le plan du DCL en L2.

Il faut demeurer conscient que l'étude de Collentine (2004) diffère sensiblement de la nôtre sur un point important, ce qui pourrait expliquer les différences dans les résultats. En effet, Collentine (2004) a comparé deux groupes d'apprenants différents ayant étudié l'espagnol L2 dans deux contextes d'apprentissage différents. Notre étude a permis de comparer trois groupes d'apprenants dans un seul et même contexte d'apprentissage, ce qui fait en sorte que nos comparaisons font abstraction de pratiquement toute question de facilité d'apprentissage. Comparer deux contextes d'apprentissage pourrait éventuellement mener à des interprétations hasardeuses dans la mesure où les résultats peuvent être grandement influencés à la fois par l'effet du contexte et par l'effet des

groupes. En nous concentrant sur un seul et même contexte d'apprentissage, nous avons pu établir des comparaisons exclusivement basées sur les productions orales des participants qui dépendent du développement de compétences linguistiques des apprenants.

En ce qui concerne la capacité à générer des mots uniques, nous constatons qu'elle a suivi sensiblement la même courbe de développement que le NMT, mais à un degré moindre, de sorte que la capacité à générer des mots uniques a évolué d'une façon qui dénote un certain effet de plafonnement. La comparaison des trois groupes a permis d'observer un écart entre les groupes plus important à T1 qu'à T2 autant pour le NMT que pour le NMU. L'augmentation du NMU représente toutefois un résultat probant dans le sens où les mots uniques ne sont comptés qu'une seule fois contrairement au NMT. Il s'agit donc d'une augmentation nette. En effet, le NMT peut être influencé par le suremploi de certains mots qui ont une incidence directe sur le NMT utilisé. Par contre, le NMU nous renseigne sur le nombre de mots qui ne sont comptés qu'une seule fois. Il s'agit donc, à notre avis, d'une excellente indication des gains à la suite d'un PIÉ. Nous avons pu observer dans notre étude que le pourcentage d'augmentation du NMU restait tout de même relativement près de celui du NMT.

Ces résultats sont attribuables à l'effet du groupe, mais aussi à l'effet du contexte parce que ce dernier offre la possibilité d'interagir avec un bon nombre de LN et de vivre des situations de communication plus authentiques et surtout plus fréquentes qui permettent aux participants de s'exprimer avec plus d'aise et de confiance (White et Turner, 2005). En s'intéressant à un aspect autre que les variables temporelles, notre étude permet d'envisager les PIÉ sous un angle différent, c'est-à-dire celui de l'acquisition du vocabulaire. Nos résultats montrent qu'un PIÉ de courte durée permet d'acquérir du vocabulaire pour soutenir les impératifs énonciatifs et ainsi montrer une plus grande AAO, ce qui va dans le sens du modèle de l'aisance énonciative de Segalowitz (2010).

6.2 Développement de la diversité lexicale à la suite du PIÉ

La seconde question de recherche concernait le DDL à la suite du PIÉ de cinq semaines. Le libellé exact de cette question était le suivant :

- Lors d'un PIÉ de courte durée en FLS, c'est-à-dire cinq semaines, est-ce que la complexité lexicale d'apprenants, mesurée sur la base de la diversification du vocabulaire produit lors d'une épreuve de narration, change de façon significative?

Nous avons préalablement discuté du DCL en nous attardant principalement sur l'augmentation du NMT et du NMU entre T1 et T2 pour chacun des trois groupes. Nous allons maintenant interpréter nos résultats en nous penchant sur le développement de la diversification des connaissances lexicales que les apprenants possèdent et de l'usage qu'ils en ont fait lors de la tâche de production orale. Nous avons déjà mentionné que, selon ce que prétendait Collentine (2004), une production plus diversifiée lexicalement contiendrait une plus grande proportion de conjonctions, de prépositions et de pronoms. Les apprenants, en ne s'appuyant pas seulement sur les classes lexicales de base (adverbes, adjectifs, noms et verbes), seraient ainsi en mesure d'élaborer des productions plus complexes et plus cohérentes. Pour qu'il y ait eu DDL en L2 entre T1 et T2, nous devons, selon Collentine (2004), observer des gains significatifs à la hausse principalement sur le plan du %CONJ, du %PRÉP, du %PRON et du %MUC principalement parce que ces dernières catégories permettent une plus grande cohésion discursive en agissant à divers degrés, c'est-à-dire à l'intérieur des énoncés ou entre les énoncés, ce qui nécessite une habileté langagière plus grande (Collentine, 2004). L'analyse des données ne nous a permis ni de répondre par l'affirmative, ni de répondre par la négative tant les résultats ont présenté un portrait relativement bigarré. Il est cependant possible d'observer un fait intéressant.

Si l'on ne tient compte que des quatre catégories lexicales que sont le %CONJ, le %PRÉP, le %PRON et le %MUC, nous avons constaté au début du PIÉ qu'il n'y avait pas de différences entre les groupes de sorte que les trois groupes étaient statistiquement semblables par rapport à l'usage des mots inclus dans ces catégories. En outre, aucune différence significative n'a été observée dans les cas des %CONJ, des %PRÉP, des %PRON et des %MUC entre T1 et T2 pour chacun des groupes. Par contre, à la fin du PIÉ, nous avons mesuré que le GA a produit un pourcentage plus élevé de MUC que le GD. Le %MUC constitue donc une variable pour laquelle le GA s'est distingué d'un autre groupe, le GD.

Dans le cadre de notre étude, nous sommes à même de constater qu'un PIÉ de courte durée permet un DCL lorsqu'il est envisagé sur la base du NMT et du NMU. Plus spécifiquement par contre, les gains significatifs observés entre T1 et T2 ne sont pas attribuables à des changements sur les plans des proportions des catégories lexicales sauf en ce qui concerne le %MUC pour le GA. Nous suggérons une explication pour interpréter ce résultat. Comme les participants appartenant au GA étaient plus à l'aise à l'oral au début du PIÉ, ils possédaient une certaine base de mots ou une certaine capacité à communiquer. Cela fait en sorte qu'ils pouvaient d'ores et déjà être en mesure d'interagir avec des LN et ainsi acquérir des mots qui semblaient à la base plus complexes de par leur nature.

En somme, les NMT et NMU ont augmenté, mais les proportions des catégories lexicales sont restées, pour la plupart, sensiblement les mêmes entre T1 et T2. Contrairement à ce que nous avions prétendu en nous basant sur l'étude de Collentine (2004), le %CONJ, le %PREP, le %PRON sont demeurés pratiquement inchangés entre T1 et T2 tandis que le %MUC du GA à T2 a montré une différence significative avec celui du GD. Pour ce qui est des quatre autres variables liées aux catégories lexicales de base, c'est-à-dire le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB, certaines ont montré des différences significatives à la hausse sans pour autant faire état d'une tendance propre à un groupe ou à une variable.

Nous jugeons aussi important de noter que ce sont principalement les catégories lexicales de base, c'est-à-dire le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB, qui ont subi des hausses entre T1 et T2 contrairement à ce que nous avions anticipé en nous basant sur ce qu'avancait Collentine (2004). Il va de soi que ces quatre catégories lexicales constituent des classes à l'intérieur desquelles les apprenants peuvent étoffer leurs productions orales ou répondre à des impératifs de communication sans se soucier, en tout premier lieu, de la cohérence de leurs énoncés. L'élaboration d'énoncés passe d'abord par le recours aux noms et aux verbes qu'on apprend par la suite à modifier notamment à l'aide d'adjectifs et d'adverbes. Ceci étant dit, il apparaît juste de penser que ces quatre catégories ont bénéficié d'une attention particulière en salles de classe ou au quotidien. Par contre, l'emploi de conjonctions, de prépositions et de pronoms ne semble pas représenter le même degré de complexité, ou tout simplement le même degré de priorité, dans la mesure où l'effort cognitif pour produire des énoncés pertinents est déjà relativement élevé en L2. L'utilisation de conjonctions, de

prépositions ou de pronoms ne fait sans doute qu'augmenter cet effort. L'aspect lié à la cohésion d'une suite d'énoncés peut alors devenir un élément secondaire dans l'immédiat sur lequel on s'attarde à un niveau plus avancé.

Jusqu'à maintenant, les résultats de notre étude ont montré qu'un PIÉ de courte durée permettait aux trois groupes de voir leur NMT et leur NMU augmenter entre T1 et T2. Deux variables, c'est-à-dire le %ADV et le %MUC ont présenté un portrait fort distinct. En effet, en ce qui concerne le %ADV, tous les groupes étaient statistiquement différents au début du PIÉ alors que ce n'était plus le cas à la fin et, en ce qui concerne le %MUC, le GA en a produit un pourcentage statistiquement plus élevé que le GD à la fin du PIÉ. Globalement, les NMT et NMU ont augmenté, mais les proportions des catégories lexicales sont restées, à l'exception principalement du %MUC, sensiblement les mêmes entre T1 et T2.

6.3 Comparaison avec un groupe de LN francophones

L'origine de cette comparaison tient du fait que nous devons être en mesure de mieux comprendre la nature des données liées à la diversité lexicale à T2 de façon à déterminer si les productions orales de nos trois groupes différaient de celles d'un groupe de LN. Sept des huit variables n'ont montré aucun effet de groupe, ce qui va dans le même sens que les résultats de Foster et Tavakoli (2009). Par contre, le %MUC représente la seule variable pour laquelle un effet du groupe a été observé, ce qui permet de mieux apprécier la nature plus élaborée, voire plus complexe des productions orales des LN. Les résultats de notre étude montrent que les LN utilisent plus de MUC que les trois autres groupes à T2, et ce, de façon statistiquement significative. Il ressort de cette étude qu'il n'y a que cette variable qui fait état aussi clairement d'une telle distinction entre les groupes.

En nous attardant premièrement sur le fait que sept variables liées à la diversité lexicale n'ont montré aucun effet de groupe, même en comparaison avec le profil lexical des LN, nous considérons qu'il est possible que la tâche narrative puisse expliquer que nous en soyons arrivés à de tels résultats. La nature même de la tâche de production orale était en effet propice à orienter chaque participant

vers un thème relativement défini et circonscrit laissant tout de même place à une certaine forme de créativité et à l'élaboration d'une histoire propre à chaque participant. Cela vient en quelque sorte confirmer les prétentions de Mora et Valls-Ferrer (2012) qui ont conclu que la tâche en soi devait avoir un effet sur le DCL. En effet, elles ont prétendu que la tâche pouvait jouer un rôle dans le fait que la complexité n'avait que très peu évolué dans le temps dans le cadre de leur étude. C'est sans doute, ce qui a également fait en sorte que le profil des participants de notre étude à la fin du PIÉ était statistiquement semblable à celui des LN sauf, comme nous l'avons mentionné, en ce qui concerne le %MUC. Le type de tâche peut être envisagé comme une forme de contrôle de la production qui aurait pour effet d'en réduire le contenu. Malgré ce que nous venons tout juste d'avancer, il y a eu des augmentations du NMT et du MNU entre T1 et T2. Le choix de ce type de tâche nous a permis de pouvoir comparer nos groupes sur la même base contrairement à une entrevue comportant des questions ouvertes.

Deuxièmement, le %MUC est une catégorie qui contient des items lexicaux complexes en ce qu'ils sont composés de plusieurs mots. L'utilisation de ces mots nécessite une plus grande habileté que plusieurs apprenants n'ont pas encore réussi à acquérir. Le bagage lexical qu'un apprenant possède est constitué de connaissances majoritairement partielles mais en constante évolution. C'est pourquoi il faut considérer que l'apprentissage du vocabulaire est progressif par nature. Les items lexicaux contenus dans la catégorie des MUC peuvent ne pas comporter le même degré de difficulté qu'un mot simple. Par exemple, le groupe « prendre part à » comprend trois mots et renvoie à un signifié particulier qui est différent des signifiés de ces trois mots pris isolément. Nous avons constaté que les participants du GA ont utilisé plus de MUC que les participants du GD à la fin du PIÉ. Cela montre clairement que le GA possède certaines compétences langagières qui lui permettent d'utiliser davantage d'items lexicaux plus complexes sans autant en arriver au même niveau que le groupe de LN.

6.4 Analyse complémentaire relative aux MUC

Afin de nous permettre d'établir un portrait plus détaillé et ainsi de mieux comprendre où se situent les différences entre chacun des groupes de locuteurs par rapport aux MUC utilisés, nous avons procédé à une analyse qualitative des MUC. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés

premièrement à la proportion qu'occupent les MUC utilisés par chacun des quatre groupes à l'intérieur de productions orales. Deuxièmement, nous avons regardé du côté des classes lexicales des différents MUC.

TABLEAU 4 Données relatives aux MUC produits par les trois groupes

Groupe	MUC totaux	%MUC	MUC différents	%MUC différents
GD	46	3,00	14	30,43
GI	59	3,27	13	22,03
GA	90	4,28	29	32,22
LN	114	6,56	51	44,73

Notes. MUC = Mots uniques complexes ; GD = Groupe débutant (n = 33) ; GI = Groupe intermédiaire (n = 34) ; GA = Groupe avancé (n = 33) ; LN = Locuteurs natifs francophones (n = 23)

Le tableau 4 présente le poids relatif des MUC à T2 à l'intérieur des productions orales des quatre groupes. La colonne intitulée « MUC totaux » s'intéresse au nombre de MUC produit par chacun des groupes. On peut remarquer une tendance selon laquelle le nombre de MUC augmente en fonction du groupe. Alors que les GD et GI présentent sensiblement le même nombre de MUC, le GA se démarque avec 90 MUC produits, ce qui se rapproche du groupe de LN qui ne compte toutefois que 23 participants. Le « %MUC » représente la proportion de MUC par rapport au NMU produit par chacun des groupes et l'on voit clairement une distinction entre les groupes; distinction qui va du simple, pour le GD, à plus du double, pour le LN. La troisième colonne du tableau 4 présente le nombre de MUC de façon différente dans la mesure où les données ne doivent pas être envisagées comme les sommes des MUC produits par les participants des quatre groupes. Il s'agit plutôt des MUC propres à chacun des quatre groupes après n'avoir compté qu'une seule fois l'ensemble de mots produits par les groupes dans le but d'éliminer les répétitions. Il est donc très intéressant de constater la variété des MUC produits par le LN. En effet, tout près de la moitié des 114 MUC utilisés, c'est-à-dire 44,73%, sont différents. Cela représente donc un résultat bien plus élevé que le GD (30,43%), le GI (22,03%) et le GA (32,22%).

Par ailleurs, nous nous sommes intéressés aux classes lexicales des MUC à l'intérieur des productions orales des quatre groupes. En fait, les MUC sont complexes en ce qu'ils sont composés, comme nous l'avons préalablement mentionné, de deux ou de plusieurs mots. Cela fait en sorte que

ces mots complexes peuvent appartenir à des classes lexicales différentes, mais ils ont été catégorisés autrement compte tenu de leurs caractéristiques.

TABLEAU 5 Catégories lexicales des MUC et leur répartition en fonction du groupe

Catégories lexicales	GD	GI	GA	LN
Locution adverbiale	4	6	14	21
Locution conjonctive	1	2	5	5
Locution interjective	2	-	1	1
Locution nominale	-	-	-	2
Locution prépositive	-	-	-	4
Locution verbale	5	4	5	16
Particule interrogative	-	-	1	1
Pronom indéfini	1	1	1	-
Pronom interrogatif	1	-	1	1
Total	14	13	29	51

Notes. GD = Groupe débutant (n = 33) ; GI = Groupe intermédiaire (n = 34) ; GA = Groupe avancé (n = 33) ; LN = Locuteurs natifs francophones (n = 23)

Le tableau 5 présente les neuf catégories lexicales à l'intérieur desquelles se répartissent les MUC que les participants ont utilisés lors de leurs tâches de production orale à T2. Premièrement, nous sommes à même de remarquer que deux catégories se distinguent des autres, c'est-à-dire les locutions adverbiales et les locutions verbales, et ce, pour tous les groupes. En effet, les participants ont utilisé majoritairement ces deux catégories. Deuxièmement, il est possible de constater que plus le niveau d'AAO des participants augmente selon le groupe, plus la variété de catégories utilisées semble augmenter.

Selon Collentine (2004), les locutions adverbiales et les locutions verbales, bien qu'elles soient envisagées en tant que MUC dans notre étude, appartiennent en fait aux catégories lexicales de base. Par contre, il est intéressant d'observer que les productions orales des LN sont relativement plus diversifiées lorsqu'il est question des MUC utilisés, et ce, malgré le fait que le groupe composé de LN ne compte que 23 participants.

Donc, cette brève analyse complémentaire a permis de conclure que le groupe composé de LN utilise non seulement plus de MUC que les trois autres groupes, mais aussi plus de MUC différents. Les LN montrent également un emploi plus diversifié des MUC en ce qu'ils utilisent notamment plus

de locutions conjonctives et de locutions prépositives que les autres groupes. Cela vient soutenir l'idée que les productions orales des LN peuvent paraître plus élaborées, voire plus complexes lorsqu'elles sont comparées à celles des trois autres groupes à des degrés divers.

À la suite de cette analyse, il apparaît qu'un PIÉ de courte durée constitue une période de temps suffisante pour observer un certain développement de la complexité lexicale chez tous les groupes d'apprenants anglophones. Par contre, nous remarquons que ce développement, surtout en ce qui concerne les MUC, demeure relativement distinct du profil des LN. Il semblerait donc que les apprenants aient besoin de passer plus de temps dans ce contexte d'apprentissage avant d'atteindre une proportion de MUC similaire à celle des LN. Autrement dit, il y a des limites à un PIÉ de courte durée.

Sur ce point, Batstone (2002) a prétendu qu'à un certain moment de l'immersion, les apprenants atteignent un seuil où il leur semble plus ardu de progresser. Il a affirmé que les situations de communication dans lesquelles se retrouvent les apprenants exigent souvent qu'ils aient à prendre des risques pour établir des relations interpersonnelles. Or, selon lui, le fait d'en arriver à surpasser les craintes liées à ces risques demande du temps. Si les interactions sociales contribuent au développement de certaines habiletés morphosyntaxiques, elles peuvent aussi constituer une barrière parfois infranchissable pour quelques apprenants (Batstone, 2002). Dans le cadre de notre étude, le fait que les apprenants les plus avancés ont utilisé plus de MUC que les apprenants les moins avancés peut dépendre de leur degré d'AAO qui fait en sorte qu'ils sont en mesure de communiquer avec des LN sans crainte, voire plus facilement que les apprenants les moins avancés (Kaplan, 1989; Lafford, 2004). Il semble donc que, sur ce plan, les apprenants les plus avancés profitent pleinement de ces interactions. Cela peut permettre aux apprenants les plus à l'aise à l'oral d'acquérir un plus grand nombre de MUC sans pour autant atteindre un seuil comparable à celui des LN.

En outre, nous croyons que l'AAO cognitive envisagée en fonction du modèle de Segalowitz (2010) représente une habileté fort complexe dans la mesure où les processus cognitifs impliqués dans la production orale sont nombreux (planification de l'énoncé, récupération d'items lexicaux, respect des

règles syntaxiques et grammaticales, etc.). Il semble certain que le temps joue un rôle dans le développement de ce type d'aisance de sorte que ce développement n'est que partiellement réalisé lors d'un programme de cinq semaines.

6.5 Limitations de la présente étude

Cette étude a mesuré l'augmentation du NMT et du NMU à la suite d'un PIÉ de cinq semaines et a ensuite mesuré le DDL des productions orales des participants à travers huit catégories distinctes. Le lecteur doit demeurer conscient du fait que les transcriptions des productions orales ont tenté d'en respecter l'essence, c'est-à-dire qu'elles ont été faites en respectant ce qui était rapporté. De plus, lorsque ces transcriptions ont été analysées, aucun jugement normatif ni prescriptif n'a été porté.

Nous croyons cependant que nous étions justifiés de procéder ainsi. Comme l'apprentissage du vocabulaire est progressif par nature, il est normal d'utiliser incorrectement certains mots, surtout ceux nouvellement acquis. De plus, l'erreur demeure un aspect presque inévitable pendant toute phase d'acquisition d'une L2. Éliminer les mots erronés, ou tout simplement les remplacer par des mots jugés plus justes dans le contexte, aurait pu avoir une incidence sur les résultats dans la mesure où toute tentative d'interprétation aurait pu mener à des manipulations hasardeuses et bien involontaires des productions orales risquant ainsi de fausser davantage les données.

Au moment d'opérationnaliser la diversification lexicale, nous avons opté pour une approche basée sur le NMU envisagé à titre de dénominateur nous permettant de calculer un pourcentage pour chaque classe lexicale et pour chaque participant. Par exemple, le nombre d'adverbes uniques produits par un participant divisé par le NMU de ce même participant et multiplié par 100 nous a permis de calculer le %ADV. Nous tenons à mentionner qu'il est possible que cette façon de procéder ne traduise aucune augmentation en pourcentage, entre T1 et T2, alors que dans les faits il y a bel et bien eu une augmentation. Cela peut survenir si le NMU augmente de façon plus importante que le nombre de mots d'une catégorie lexicale spécifique.

Nous ne reviendrons pas ici sur les fondements qui nous ont orientés vers cette façon de mesurer la diversité lexicale. Nous avons déjà justifié ce choix à la section 4.8. Par contre, le lecteur doit demeurer conscient qu'il y a eu des augmentations du NMU pour la plupart des catégories lexicales même si aucun changement significatif n'a été observé sur le plan des pourcentages. Il s'agit donc d'une certaine forme de limite due à la méthodologie que nous avons choisie. En effet, toutes les augmentations ne sont pas nécessairement observables, et ce, en dépit du fait qu'il y a eu des augmentations. Cela vient, par contre, ajouter aux principaux résultats de cette étude.

En fonction des limites présentées dans cette section, il serait sans doute pertinent que la recherche s'intéresse au DCL en adoptant une vision qui tienne compte du caractère progressif de l'apprentissage du vocabulaire. En effet, à partir des résultats de notre étude, il serait très intéressant d'en arriver à mesurer l'évolution de la justesse de l'emploi de mots nouvellement acquis en contexte de PIÉ. Maintenant que nous avons montré qu'un PIÉ de cinq semaines constitue une période de temps suffisante pour apprendre de nouveaux mots, il faudrait vérifier si les participants les utilisent correctement, dans quelle mesure ils le font et si leur niveau de compétence langagière initial a une incidence sur cet emploi. Ces éléments seraient en fait des pistes de recherche à suivre fort pertinentes dans un contexte d'apprentissage semblable.

6.6 Implications didactiques

Difficile d'aborder la notion de développement lexical sans mentionner qu'il n'existe encore aujourd'hui aucun modèle décrivant l'acquisition de connaissances lexicales (Meara, 1997). Tout modèle descriptif, même imparfait ou incomplet, a souvent pour avantage de servir de vecteur orientant la recherche autour de certains postulats de sorte que le manque de modèle peut avoir un effet contraire. En effet, au lieu de contribuer au développement de la recherche, ce manque peut avoir pour effet de créer un fossé entre plusieurs chercheurs, voire entre certaines disciplines. Toutefois, notre étude permet de constater qu'il est possible de passer outre cet obstacle théorique.

En effet, notre étude vient démontrer que, malgré le fait qu'il n'existe aucun modèle décrivant l'acquisition de connaissances lexicales, il est possible d'observer et de mesurer un DCL à la suite

d'un PIÉ de courte durée. En effet, il s'agit de la principale implication didactique découlant de cette étude. Une immersion de cinq semaines à l'étranger permet un certain DCL lorsque ce développement est envisagé en fonction du NMT ou du NMU. Par ailleurs, notre étude a montré que cette durée d'immersion n'était pas suffisante pour observer un développement global de la diversification lexicale, sauf en ce qui concerne le %MUC du GA qui a produit plus de MUC que le GD de façon statistiquement significative à T2. En pratique, plusieurs professionnels de l'enseignement des langues secondes auraient donc avantage à tirer profit de ce constat.

Dans le cadre de notre étude, nous avons constaté que les participants les plus avancés ont produit un pourcentage plus élevé de MUC que les participants les moins avancés sans pour autant en arriver à un degré équivalent à celui d'un groupe de LN. Notre étude apporte un regard nouveau sur les effets d'un PIÉ, mais vient, en quelque sorte, conforter plusieurs professionnels de l'enseignement des langues secondes qui adoptent des approches pédagogiques basées sur la nature progressive de l'apprentissage du vocabulaire qui semble déterminer un moment propice pour l'apprentissage du vocabulaire en fonction des mots et du niveau de compétence des apprenants.

À un stade moins avancé de leur apprentissage, il est fort possible que les apprenants ne soient pas en mesure de saisir toutes les nuances et tout le degré de complexité des mots qu'ils apprennent de sorte que ces mots peuvent constituer une sorte de barrière ou de frein limitant leur progression. Par contre, une fois cette barrière franchie, les apprenants plus avancés semblent être en mesure de raffiner, voire de complexifier leurs productions orales jusqu'à pouvoir atteindre un seuil se rapprochant de celui des LN.

Donc, même sans modèle d'acquisition du lexique, il est possible de mesurer les effets concrets d'un PIÉ de courte durée sur l'apprentissage du lexique et d'orienter les pratiques pédagogiques en comprenant mieux, notamment à l'aide des principaux résultats de cette étude, le DCL. Cela ne peut qu'inciter tous les professionnels de l'enseignement des L2 à se doter de méthodes variées de transmission des connaissances lexicales. À ce jour, même si la compréhension des processus d'acquisition du lexique est limitée, il apparaît qu'un PIÉ permet la mise en œuvre de ces processus de façon à ce qu'un apprenant puisse en tirer profit.

6.7 Approches pédagogiques suggérées

Nous venons en quelque sorte de mentionner que tous les professionnels de l'enseignement des langues secondes devraient se doter de méthodes variées de transmission des connaissances lexicales. Nous croyons que, pour ajouter au contenu de ce mémoire de recherche, il serait pertinent de suggérer quelques approches pédagogiques en lien avec l'enseignement des connaissances lexicales. Bien entendu, ces approches doivent tenir compte des principaux résultats de notre étude. Toutefois, nous pensons qu'il serait approprié de faire part de quelques remarques dont nous devons également tenir compte avant de procéder. Ces remarques visent essentiellement à montrer en quoi l'enseignement du vocabulaire peut s'avérer un défi relativement complexe dans la mesure où l'apprentissage peut l'être tout autant.

Notre première remarque concerne directement le lien entre le signifiant et le signifié. Un mot, en tant que signifiant, est constitué d'une suite de caractères qui renvoie non seulement à sa graphie, c'est-à-dire à l'ensemble des signes graphiques permettant de l'écrire ou de le lire, mais aussi à la phonétique, c'est-à-dire à l'ensemble des phonèmes qui le composent et qui permettent d'établir certaines distinctions entre les mots (par ex. belle et pelle). De plus, un mot représente une façon d'évoquer, au minimum, un signifié, dans la mesure où un mot peut également être porteur de plusieurs sens (par ex. « livre » qui renvoie à l'objet imprimé ou à l'unité de masse, « manche » qui renvoie à la partie de vêtement ou à la partie d'un outil, « mémoire » qui renvoie à la faculté mentale ou à un type d'écrit, etc.). Un groupe de mots peut jouer le même rôle (par ex. nœud papillon, camion de pompier, d'ores et déjà).

Toutefois, un mot ou un groupe de mots ne représente pas la seule unité sémantique d'une langue. Les mots renvoient à un signifié de façon plus concrète alors que d'autres unités sémantiques sont plus abstraites dans la mesure où elles ne prennent sens qu'en se liant à d'autres mots. Les morphèmes dérivationnels constituent un bon exemple en ce qu'ils servent à la création de nouveaux mots par affixation. Le vocabulaire d'une langue comprend donc plusieurs formes d'unités sémantiques qui entrent en relation permettant d'inférer un sens à un mot ou un groupe de mots.

Notre deuxième remarque concerne les relations qui existent entre les mots. Un LN peut ne pas être conscient des relations qui existent entre les mots. Que ce soit par hyponymie, synonymie, antonymie ou par homonymie les mots entretiennent de nombreuses relations. Pour un LNN, il peut sembler difficile de saisir toute la portée de l'ensemble de ces relations. À titre d'exemple, il peut être difficile de cerner le fait que « cabot » et « clébard » sont des hyponymes du mot « chien » qui est lui-même hyponyme du mot « animal », comme il peut être difficile d'associer le verbe « prendre » au nom « décision » pour construire le groupe « prendre une décision ».

Notre troisième remarque concerne l'apprenant en tant que tel. Chaque apprenant possède un bagage de connaissances lexicales en L1 qui peut servir d'assise à l'apprentissage du vocabulaire en L2. En effet, un apprenant considère, à la base, que la L2 qu'il apprend fonctionne de la même façon que la L1 qu'il connaît déjà jusqu'à ce qu'il se rende compte que ce n'est pas le cas (Ringbom, 1987: 135). Cette hypothèse basée sur l'équivalence linguistique peut entraîner quelques répercussions sur l'apprentissage de la L2 surtout s'il y a absence d'équivalence entre deux mots; si des mots apparaissent dans des contextes grammaticaux différents; si les mots appartiennent à plusieurs classes différentes; si les mots sont des faux-amis ou si les mots ne sont pas du tout équivalents (Swan, 1997).

Donc, à la lecture de ces quelques remarques, nous constatons que la connaissance de ce qu'est un mot renvoie à plusieurs aspects d'ordre phonologique, orthographique, morphologique, syntaxique et sémantique. Au début de son apprentissage d'une L2, un apprenant peut ou non saisir tous les aspects liés à un mot. En ce sens, cela peut signifier qu'un apprenant est en mesure de saisir tous les aspects d'un mot, est en mesure d'en saisir une partie ou ne connaît pas du tout ce mot. Cela vaut pour l'ensemble du bagage lexical qu'il possède si bien que cet ensemble est constitué de connaissances majoritairement partielles mais en constante évolution. C'est pourquoi nous avons mentionné que l'apprentissage du vocabulaire est progressif par nature. Cette progression s'inscrit dans une suite qui va de la reconnaissance graphique et phonétique à la connaissance des différentes relations qui existent entre les mots.

En lien avec ce que nous venons de présenter, nous proposons que l'enseignement du vocabulaire tienne compte du niveau de compétence des apprenants. En effet, les apprenants de niveau moins avancé semblent être en mesure d'acquérir un nombre assez important de mots, et ce, même sur une période de temps assez courte. Il serait sans doute judicieux d'opter pour une variété d'activités permettant d'obtenir un input suffisant et provenant de diverses sources. Souvent, le vocabulaire enseigné vise à ce que l'apprenant débutant puisse fonctionner dans un environnement linguistique de façon à répondre à des besoins quotidiens. Par contre, il peut être difficile de déterminer exactement ce qui constitue un besoin quotidien de sorte qu'il nous apparait judicieux d'élaborer des exercices de niveaux différents à partir d'un seul et même thème jusqu'en arriver à en travailler plusieurs. Ces niveaux viseraient à soutenir une progression non seulement en fonction de la durée d'un programme d'immersion, mais aussi en fonction des compétences des apprenants.

Nous proposons également que l'enseignement du vocabulaire tienne compte du niveau de complexité des mots retenus. La complexité d'un mot peut être envisagée sous différents angles, c'est-à-dire le degré de similarités graphique, phonétique et sémantique entre des mots de langues différentes, leur caractère monosémique ou polysémique, la présence de morphèmes dérivationnels ou le nombre de mots référant à un signifié. Les mots peuvent aussi être complexes selon le type de nuances ou de relations logiques qu'ils impliquent (par ex. marqueurs de cause, de conséquence, de but, etc.). Il serait ici fort pertinent de partir d'un mot et d'élaborer un exercice qui consisterait à trouver, le cas échéant, les homophones, les différents sens, les synonymes, les antonymes et les expressions qui contiennent ce mot. Une courte vidéo pourrait aussi être utilisée pour travailler les marqueurs de relations ou l'organisation d'une production orale ou écrite. En ce qui concerne les morphèmes dérivationnels, nous croyons qu'il est possible que, même à un niveau moins avancé, des apprenants puissent être en mesure de compléter quelques exercices.

Finalement, nous proposons que l'enseignement du vocabulaire tienne compte du niveau de complexité des exercices choisis. Même en tenant compte du niveau de compétence des apprenants, il est possible qu'un exercice, de par sa nature, soit considéré comme complexe. Les exercices majoritairement oraux ou à forte connotation culturelle peuvent constituer des exemples d'exercices risquant de comporter un haut degré de complexité. En effet, la compréhension de l'oral peut représenter un obstacle important dans la mesure où le contenu provient d'une source d'input

trop complexe. Par ailleurs, si les référents culturels que contient un exercice ne sont pas, à la base, suffisamment maîtrisés, il est possible que cette lacune sur le plan des connaissances vienne nuire considérablement aux objectifs visés par l'exercice en freinant la progression de l'apprenant.

Donc, nous suggérons que l'enseignement du vocabulaire se fasse à l'aide d'exercices écrits et oraux de façon à ce qu'il y ait une complémentarité entre les différentes approches. Le vocabulaire retenu peut être thématique et présenté par écrit via quelques exercices. À ces exercices, peuvent succéder une séquence d'exercices de compréhension orale et un exercice de production orale qui viserait à maximiser l'emploi des mots retenus. Les exercices écrits conçus par les enseignants doivent comporter différents degrés de complexité de façon à constituer une source d'input suffisante quantitativement et qualitativement. À titre de point de départ, ces exercices peuvent être élaborés à partir de mots graphiquement semblables d'une langue à une autre. L'apprenant peut avoir à statuer sur la signification des mots qu'il rencontre, sur le nombre de sens que compte un mot, sur ses synonymes et antonymes, sur ses homophones, sur le fait que ce mot puisse faire partie d'expressions ou de locutions et qu'il puisse être modifié à l'aide de préfixes et de suffixes.

L'enseignant doit tenir compte du fait que les apprenants de niveau moins avancé semblent être en mesure d'apprendre à un rythme plus important que ceux de niveau plus avancé qui, eux, semblent être aptes à maîtriser des mots plus complexes par leur nature. Par contre, nous pensons que les approches pédagogiques doivent répondre à des besoins qui évoluent non seulement en fonction des compétences des apprenants, mais aussi en fonction de la durée du programme d'immersion. À l'intérieur d'une période de cinq semaines, les résultats de notre étude suggèrent que le GD est passé à un niveau intermédiaire et que le GI est passé à un niveau avancé. C'est pour cette raison que nous croyons que les exercices proposés aux apprenants doivent permettre un travail en constante évolution, c'est-à-dire, à partir de ce que les apprenants connaissent déjà, ajouter du contenu qui permette de faire des liens significatifs. Au type d'exercices proposés au paragraphe précédent, il serait pertinent d'ajouter une forme de travail sur les champs lexicaux, le genre et le nombre.

Évidemment, le choix des mots doit amener l'apprenant à être également en contact avec plusieurs classes de mots. Nous avons constaté à l'aide des résultats de notre étude que les conjonctions, les prépositions, les pronoms et les mots complexes n'ont subi que très peu de changements entre le début et la fin du PIÉ. Toutefois, nous pensons que ces classes de mots doivent faire l'objet d'une attention particulière en salle de classe. En effet, ces classes peuvent comporter un niveau de complexité dont on doit tenir compte de façon à les enseigner au moment jugé opportun selon le niveau de compétence des apprenants. Par contre, même à un niveau moins avancé, il serait pertinent de présenter quelques-uns de ces mots, les plus utilisés (par ex. mais, et, parce que, à, de, en, qui, que, etc.), de façon à permettre un apprentissage plus progressif et moins segmenté.

Concrètement, à partir du thème visant, par exemple, à travailler les modes de transport, il est possible de trouver un mot graphiquement semblable entre le français et l'anglais, le mot « train », à partir duquel un exercice peut être élaboré. Un simple exercice comportant des choix multiples peut permettre d'identifier tous les sens possibles à ce mot ou de trouver toutes les définitions aux locutions contenant le mot « train » (par ex. à fond de train, aller bon train, arrière-train, avant-train, boute-en-train, être en train de, train routier, etc.). Par la suite, on peut proposer une série d'images représentant des moyens de transport et une liste de mots et demander aux apprenants de procéder par association. Selon le niveau de compétence des apprenants, il y a lieu de faire différemment. Il est aussi possible de remplir un texte à trous à l'aide des mêmes mots. Pour les apprenants plus avancés, l'exercice peut permettre d'établir une distinction entre les modes de transport de personnes et les modes de transport de marchandises. Le thème choisi peut ouvrir la porte à un autre exercice qui peut aborder, par exemple, les verbes de déplacement et les prépositions associées à ces verbes. Pour ce qui est de la forme, de nombreux autres types d'exercices peuvent également être conçus. Les exercices de catégorisation (regrouper des mots par catégorie), de dérivation (former de nouveaux mots par ajout d'affixes), de définition (associer un mot à sa définition) ou d'identification de l'intrus (trouver le mot qui ne comporte pas de lien avec les autres mots) constituent des exemples de ce que nous entendons ici par types d'exercices.

6.8 Conclusion

Cette étude visait globalement à déterminer si un PIÉ d'une durée de cinq semaines constituait une période de temps suffisante pour permettre un DCL en FLS. Pour ce faire, nous avons comparé trois groupes de participants distincts sur le plan du degré d'AAO au début d'un PIÉ et nous avons déterminé qu'il existait des changements observables et quantifiables en ce qui concerne le DCL après cinq semaines.

Premièrement, nous avons fait état de différences significatives dans le DCL entre nos trois groupes d'apprenants de différents niveaux d'AAO à la fin du PIÉ de cinq semaines. En ce qui concerne le NMT, nous avons constaté des augmentations de l'ordre de 77,66% pour le GD, de 25,24% pour le GI et de 19,90% pour le GA entre T1 et T2. Par ailleurs, pour ce qui est du NMU, les augmentations ont été de l'ordre de 71,24% pour le GD, de 29,80% pour le GI et de 17,88% pour le GA. À la suite des tests que nous avons effectués, toutes ces augmentations se sont avérées statistiquement significatives.

Deuxièmement, nous avons établi que la complexité lexicale d'apprenants, mesurée sur la base de la diversification du vocabulaire produit lors d'une épreuve de narration, ne changeait que très peu. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur huit variables, c'est-à-dire le %ADJ, le %ADV, le %CONJ, le %NOM, le %PRÉP, le %PRON, le %VERB et le %MUC. Nous avons mentionné que, pour qu'il y ait eu DDL entre T1 et T2, nous devions observer des gains significatifs à la hausse principalement sur le plan du %CONJ, du %PRÉP, du %PRON et du %MUC parce que ces catégories permettent une plus grande cohésion discursive en agissant à divers degrés, c'est-à-dire à l'intérieur des énoncés ou entre les énoncés ce qui nécessite une AAO plus grande (Collentine, 2004). Le %MUC a représenté la seule variable pour laquelle un effet du groupe a été observé. En effet, le GA a produit plus de MUC que le GD, et ce, de façon statistiquement significative à T2. Pour ce qui est des variables appartenant aux catégories lexicales de base, c'est-à-dire le %ADJ, le %ADV, le %NOM et le %VERB, nous n'avons pas pu déterminer de tendance propre à une variable ou à un groupe.

Par la suite, nous avons procédé à une analyse qui nous a permis de comparer l'ensemble des données liées à la diversité lexicale à T2 des trois groupes à celles d'un groupe de LN francophones. Nous voulions ainsi déterminer si la diversité lexicale des GD, GI et GA à la fin du PIÉ ressemblait à celle d'un groupe d'apprenants composé de LN francophones ayant effectué la même épreuve de narration. Le %MUC a représenté la seule variable pour laquelle un effet du groupe a été observé. En effet, le groupe composé de LN a produit plus de MUC que les trois autres groupes, et ce, de façon statistiquement significative.

Après avoir remarqué que le %MUC présentait un portrait qui permettait de remarquer une certaine distinction par rapport aux autres variables, nous avons mené une analyse complémentaire. Globalement, il ressort de cette analyse que le groupe composé de LN a semblé utiliser un pourcentage plus élevé de MUC différents que les trois autres groupes et a aussi semblé utiliser une plus grande variété de MUC que les autres groupes à l'exception du GA.

Somme toute, un PIÉ d'une durée de cinq semaines permet donc un DCL. Si, dans le cadre de cette étude, il est vrai que le NMT et le NMU ont augmenté à la suite du PIÉ, la diversification lexicale qui est envisagée sur la base du %ADJ, du %ADV, du %CONJ, du %NOM, du %PRÉP, du %PRON, du %VERB et du %MUC n'a que très peu changé sauf en ce qui concerne une variable, c'est-à-dire le %MUC.

Par ailleurs, en nous attardant à un seul contexte d'apprentissage et en utilisant les productions orales de quelque 100 apprenants de français langue seconde, nous avons pu opter pour une méthodologie permettant de corriger les principaux manques que nous avons préalablement soulevés à savoir la petite taille des échantillons de plusieurs études (par ex. Towell et coll., 1996; Towell, 2002; Freed, Segalowitz et Dewey, 2004; Allen, 2010) et le fait que de nombreuses études ont souvent été menées dans plus d'un contexte en ne tenant pas nécessairement compte du niveau initial de compétence langagière, du nombre d'heures enseignement ou de simples variables individuelles pouvant contribuer à faciliter leur apprentissage d'une L2 (Diaz-Campos, 2004; Collentine, 2004).

La tâche de production orale que nous avons choisie peut avoir contribué au fait qu'il y a eu peu de différences significatives entre les trois groupes de locuteurs non francophones et le groupe de LN, et ce, sur le plan des huit catégories lexicales servant à indexer la diversification lexicale. En effet, cette tâche a pu orienter chaque participant vers un thème relativement défini et circonscrit tout en laissant place à une certaine forme de créativité et à l'élaboration d'une histoire propre à chaque participant. À partir de ces productions orales, nous avons été à même de trouver réponses à nos deux questions de recherche parce que nous avons pu observer et mesurer des changements entre T1 et T2; changements qui se sont avérés statistiquement significatifs ou non selon les variables.

La principale implication didactique qui découle de notre étude a trait à la nature progressive de l'apprentissage du vocabulaire. Tous les groupes ont vu leur NMT et leur NMU augmenter à la suite du PIÉ. Par contre, la courbe d'augmentation ou développementale est inversement proportionnelle au niveau d'AAO du groupe. Le GA, c'est-à-dire le groupe le plus à l'aise à l'oral au début et à la fin du PIÉ, a connu les plus faibles augmentations sur les plans du NMT et du NMU, mais a produit, à T2, un pourcentage plus élevé de MUC que le GD, ce qui dénote que ce groupe possède certaines habiletés lexicales que les apprenants les moins avancés n'ont pas semblé avoir réussi à développer, du moins, pendant les cinq semaines durant lesquelles le PIÉ a eu lieu. Les apprenants, selon leur degré d'AAO, ont un rythme d'apprentissage différent et semblent réagir différemment au degré de complexité des mots qu'ils rencontrent.

RÉFÉRENCES

- Allen, H.W. (2010). Language learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43 (1), 27-49.
- Backman, J. (1978). Reading comprehension and perceived comprehensibility of lexical density at discourse and sentence level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 22 (1), 1-9.
- Batstone, R. (2002). Contexts of engagement: A discourse perspective on “intake” and “pushed output”. *System*, 30, 1-14.
- Broeder, P., Extra, G. et van Hout, R. (1993). Richness and variety in the developing lexicon. Dans Perdue C. (Dir.). *Adult Language Acquisition. Volume II: The Results*. 145-153. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulté, B. et Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. Dans Housen, A., Kuiken, F. et Vedder, I. (Dir.), *Dimensions of L2 performance and proficiency - Investigating complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. New York: Routledge.
- Bygate, M. (1996). Effects of task repetition: Appraising the developing language of learners. Dans J. Willis et D. Willis (Dir.). *Challenge and change in language teaching*, 136-146. London: Heinemann.
- Carroll, J. B. (1964). *Language and thought*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Carson, J. G. et Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52, 401-438.
- Ciani, A. J. (1976). Syntactic maturity and vocabulary diversity in the oral language of first, second, and third grade students. *Research in the Teaching of English*, 10 (2), 150-156.
- Coleman, J. A. (1998). Language learning and study abroad: The European perspective. *Frontiers*, 4, 167-203.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227-248.
- Collentine, J. (2009). Study abroad research: findings, implications and future directions. Dans M. H. Long et C. J. Catherine (Dir.) *The handbook of language teaching*, 218-233. New York: Wiley.
- Collentine, J. et Freed, B. F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- Crystal, D. (1982). *Profiling Linguistic Disability*. London: Edward Arnold.
- Cubillos, J., Chieffo, L. et Fan, C. (2008). The impact of short-term study abroad program on L2 listening comprehension skills. *Foreign Language Annals*, 41 (1), 157-185.
- Daller, H., Van Hout, R. et Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24 (2), 197-222.
- Derwig, T. (2004). *The Suitcase Story*.

- Diaz-Campos, M. (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 249-273.
- Duperron, L. et Overstreet, M. H. (2009). Preparedness for study abroad: Comparing the linguistic outcomes of a short-term program by third, fourth and sixth semester L2 learners. *Frontiers*, 18, 157-179.
- Engle, L. et Engle, J. (2003). Study abroad levels: Towards a classification of program types. *Frontiers*, 9, (1), 1-20.
- Foster, P. et Tavakoli, P. (2009). Native speakers and task performance: Comparing effects on complexity, fluency, and lexical diversity. *Language Learning*, 59 (4), 866-896.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00528.x>
- Freed, B. F. (1990). Language learning in a study abroad context: The effects of interactive and noninteractive out-of-class contact on grammatical achievement and oral proficiency. Dans J. E. Alatis (Dir.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Linguistics, language teaching, and language acquisition: The interdependence of theory, practice, and research*, 459-477. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Freed, B. F. (1995). Language learning and study abroad. Dans B. F. Freed (Dir.), *Second language acquisition in a study abroad context*, 3-33. Amsterdam: Benjamins.
- Freed, B. F. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers*, 4, 31-60.
- Freed, B. F., Segalowitz, N. et Dewey D. P. (2004a). Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 275-301.
- Freed, B. F., Segalowitz, N. et Dewey, D. P. (2004b). Context of learning and second language fluency in French. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 275-301.
- French, L. (2008). *Projet French*. Projet de recherche financé par le Conseil des recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).
- Gavin, W. J. et Giles, L. (1996). Sample size effects on temporal reliability of language sample measures of preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (6), 1258-1262.
- Gilabert, R. (2007). The simultaneous manipulation of task complexity along planning time and (+/- Here-and-Now): Effects on L2 oral production. Dans M. P. Garcia-Mayo (Dir.), *Investigating task in a formal language learning*, 44-68. Clevedon: Multilingual Matters.
- Golonka, E. M. (2006). Predictors revised: Linguistic knowledge and metalinguistic awareness in second language gain in Russian. *The Modern Language Journal*, 90 (4), 496-505.
- Granger, S. et Wynne, M. (2000). Optimising measures of lexical variation in EFL learner corpora. Dans J. M. Kirk (Dir.), *Corpora galore: Analyses and techniques in describing English*, 249-257. Amsterdam: Rodopi.
- Guiraud, P. (1960). *Problèmes et méthodes de la statistique linguistique*. Dordrecht: D. Reidel.
- Harnqvist, K., Christianson, U., Ridings, D. et Tingsell, J. G. (2003). Vocabulary in interviews as related to respondent characteristics. *Computers and the Humanities*, 37 (2), 179-204.

- Herdan, G. (1960). *Type-token mathematics: A textbook of mathematical linguistics*. The Hague: Mouton.
- Hilton, H. (2008). The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency. *Language Learning Journal*, 36 (2), 153-166.
- Hyltenstam, K. (1988). Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9 (1-2), 67-84.
- Ife, A., Vives Boix, G., et Meara, P. (2000). The impact of study abroad on the vocabulary development of different proficiency groups. *Spanish Applied Linguistics*, 4, 55-84.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. et Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32 (3), 157-163.
- Jiménez-Jiménez, A. F. (2010). A comparative study on second language vocabulary development: Study abroad vs classroom settings. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 19, 105-123.
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers*, 53, 61-79.
- Johnson, R. L. (1979). Measures of vocabulary diversity. Dans D. E. Ager, F. E. Knowles, et J. Smith (Dir.), *Advances in computer-aided literary and linguistic research*, 213-227. Birmingham, UK: Department of Modern Languages, University of Aston.
- Kaplan, M. A. (1989). French in the community: A survey of language use abroad. *The French Review*, 63, 290-301.
- Kinginger, C. (2009). *Language Learning and Study Abroad: A Critical Reading of Research*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Cognitive sciences and second language acquisition. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuiken, F. et Vedder, I. (2007). Cognitive task complexity and linguistic performance in French L2 writing. Dans M. P. Garcia-Mayo (Dir.), *Investigating task in a formal language learning*, 117-135. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kuiken, F., Mos, M. et Vedder, I. (2005). Cognitive task complexity and second language writing performance. Dans S. Foster-Cohen, M. P. Garcia-Mayo et J. Cenoz (Dir.), *Eurosla Yearbook. Vol. 5*, 195-222. Amsterdam : John Benjamins.
- Lafford, B. A. (2004). The effect of context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 201-226.
- Lafford, B. et Ryan, J. (1995). The acquisition of lexical meaning in a study abroad context: The Spanish prepositions *por* and *para*. *Hispania*, 78, 3, 528-547.
- Laufer, B. et Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16 (3), 307-322.
- Lennon, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. Dans H. Riggensbach (Dir.), *Perspectives on fluency*, 25-42. Michigan: The University of Michigan Press.

- Lindqvist, C. (2010) La richesse lexicale dans la production orale de l'apprenant avancé de français. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 66 (3), 393-420.
- Linnarud, M. (1976). Lexical density and lexical variation: An analysis of the lexical texture of Swedish students' written work. *Studia Anglica Posnaniensia: An International Review of English Studies*, 7, 45-52.
- Liskin-Gasparro, J. (1998). Linguistic development in an immersion context: How advanced learners of Spanish perceive SLA. *Modern Language Journal*, 82, 159-175.
- Llanes, À. et Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37, 353-365.
- Llanes, À. et Serrano, R. (2011). Length of stay and study abroad: Language gains in two versus three months abroad. *RESLA*, 24, 95-110.
- MacWhinney, B. (2000a). *The CHILDES Project: tools for analyzing talk. Volume I: Transcription format and programs*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MacWhinney, B. (2000b). *The CHILDES Project: tools for analyzing talk. Volume II: The database*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Magnan, S. S. et Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40 (1), 43-61.
- Malvern, D. et Richards, B. (1997). A new measure of lexical diversity. Dans A. Ryan et A. Wray (Dir.), *Evolving models of language*, 58-71. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Malvern, D. et Richards, B. (2002). Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing*, 19 (1), 85-104.
- McKee, G., Malvern, D. et Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing*, 15 (3), 323-337.
- Meara, P. (1997) Towards a New Approach to Modelling Vocabulary Acquisition. Dans N. Schmitt et M. McCarthy (Dir.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 109-121. Cambridge: Cambridge University Press.
- Michel, M. C., Kuiken, F. et Vedder, I. (2007). The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45, 241-259.
- Miller, L. et Ginsberg, R. (1995). Folklinguistic theories of language learning. Dans B. F. Freed (Dir.) *Second language acquisition in a study abroad context*. 293-316. Amsterdam: Benjamins.
- Milleret, M. (1991). Assessing the gain in oral proficiency from summer foreign study. *Association of Departments of Foreign Languages (ADFL) Bulletin*, 22, 39-43.
- Milton, J. et Meara, P. (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL Review of Applied Linguistics*, 107-108, 17-34.
- Mora, J.C. et Valls-Ferrer, M. (2012), Oral fluency, accuracy, and complexity in formal instruction and study abroad learning contexts. *TESOL Quarterly*, consulté en ligne le 20 juin 2012 au <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.34/>

- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. London: Routledge.
- O'Brien, I., Segalowitz, N., Freed, B. et Collentine J. (2007). Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (4), 557-568.
- O'Loughlin, K. (1994). Lexical density in candidate output on two versions of an oral proficiency test. *Melbourne Papers in Language Testing*, 3 (1), 26-49.
- O'Loughlin, K. (1995). Lexical density in candidate output on direct and semi-direct versions of an oral proficiency test. *Language Testing*, 12(2), 217-237.
- Ortega, L. (1995). The effect of planning in oral narratives by adult learners of Spanish. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Ovtcharov, V., Cobb, T. et Halter, R. (2006) La richesse lexicale des productions orales: mesure fiable du niveau de compétence langagière. *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 107-125.
- Rahimpour, M. et Yaghoubi-Notash, M. (2007). Examining gender-based variability in task prompted, monologic L2 oral performance. *The Asian EFL Journal*, 9 (3), 156-179.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Révész, A. (2008). Task complexity, focus on form-meaning connections, and individual differences: A classroom-based study. Paper presented at AILA, Essen, August 2008.
- Ringbom, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production : Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22, 27-57.
- Robinson, P. (2007). Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning : Effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty. *International Review of Applied Linguistics*, 45, 237-257.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M. et Jones, V. M. L. O. (2008). Is a picture worth a thousand words? *TESOL Quarterly*, 42 (2), 325-329.
- Ryan, J. et Lafford, B. (1992). The acquisition of lexical meaning in a study abroad environment: Ser and estar and the Granada experience. *Hispania*, 75, 714-722.
- Sankoff, D. et Lessard, R. (1975). Vocabulary richness: A sociolinguistic analysis. *Science*, 190, 689-690.
- Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Segalowitz, N. et Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition. Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 173-199.

- Sercu, L., De Watcher, L., Peters, E., Kuiken, F. et Vedder, I. (2006). The effect of task complexity and task conditions on foreign language development and performance. Three empirical studies. *ITL, International Journal of Applied Linguistics*, 152, 55-84.
- Sichel, H.S. (1986). Word frequency distributions and type-token characteristics. *Mathematical Scientist*, 11, 45-72.
- Sieglman, A. W. et Pope, B. (1966). Effect of interviewer ambiguity-specificity and topical focus on interviewee vocabulary diversity. *Language and Speech*, 9 (4), 242-249.
- Singh, S. (2001). A pilot study on gender differences in conversational speech on lexical richness measures. *Literary and Linguistic Computing*, 16 (3), 251-264.
- Sokolova, M., Shah, M. et Szpakowicz, S. (2006). Comparative analysis of text data in successful face-to-face and electronic negotiations. *Group Decision and Negotiation*, 15 (2), 127-140.
- Statistiques Canada (2006). <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/demo12b-fra.htm>, consulté en ligne le 1^{er} novembre 2012.
- Swan, M. (1997) The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. Dans N. Schmitt et M. McCarthy (Dir.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. 156-180. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajima, M. (2003). The effects of planning on oral performance of Japanese as a foreign language. Thèse doctorale, Purdue University. Disponible au <http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3113880/>
- Tarone, E. et Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *Modern Language Journal*, 79, 166-178.
- Tavakoli, P. et Foster, P. (2008). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 58 (2), 439 – 473.
- Towell, R. (2002) Relative degrees of fluency: A comparative case study of advanced learners of French. *International Review of Applied Linguistics* 40, 117-150.
- Towell, R., R. Hawkins et N. Bazergui. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17 (1), 84–119.
- Valls-Ferrer, M. (2011). The Development of Oral Fluency and Rhythm during a Study Abroad Period. Consulté en ligne le 20 janvier 2013 au www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52064/tmvf.pdf?sequence=1
- Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing*, 17 (1) 65-83.
- Watkins, R. V., Kelly, D. J., Harbers, H. M. et Hollis, W. (1995). Measuring children's lexical diversity: Differentiating typical and impaired language learners. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1349-1355.
- White, J. L., et Turner, C. E. (2005). Comparing children's oral ability in two ESL programs. *Canadian Modern Language Review*, 61 (4), 491-517.
- Wood, D. (2006). Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency. *Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 13-33.

Yu, G. (2007). Lexical diversity in MELAB writing and speaking task performances. *Second or Foreign Language Assessment*, 5, 79-116. Consulté en ligne le 28 janvier 2013
[http://www.cambridgemichigan.org/sites/default/files/resources/SpaanPapers/Spaan_V5_YuG.p
df](http://www.cambridgemichigan.org/sites/default/files/resources/SpaanPapers/Spaan_V5_YuG.pdf)

ANNEXE A *The Suitcase Story*, Derwing (2004)



ANNEXE B Statistiques descriptives à T1 et à T2 pour le NMT, le NMU et le TTR

TABLEAU 6 Statistiques descriptives à T1 et à T2 pour le NMT, le NMU et le TTR : moyenne, écart-type, étendue, minimum et maximum

Variables	Groupe	Temps	N	Moy.	É.-T.	Étendue	Min.	Max.
NMT	GD	T1	2088	63,27	30,42	137	10	147
		T2	3691	111,85	39,31	161	40	201
	GI	T1	3610	106,18	57,65	322	6	328
		T2	4521	132,97	41,69	188	65	253
	GA	T1	4412	133,70	50,28	200	61	261
		T2	5290	160,30	54,75	191	69	260
NMU	GD	T1	852	25,82	10,32	39	8	47
		T2	1459	44,21	10,99	58	21	79
	GI	T1	1379	40,56	16,63	70	4	74
		T2	1790	52,65	13,57	58	27	85
	GA	T1	1779	53,91	14,05	52	29	81
		T2	2097	63,55	17,25	70	33	103
TTR	GD	T1	-	0,4506	0,1508	0,6949	0,2051	0,9000
		T2	-	0,4167	0,7680	0,3049	0,2833	0,5882
	GI	T1	-	0,4134	0,1025	0,4411	0,2256	0,6667
		T2	-	0,4055	0,0592	0,2543	0,2963	0,5506
	GA	T1	-	0,4232	0,0760	0,3165	0,2835	0,6000
		T2	-	0,4110	0,0652	0,2688	0,3209	0,5897

Notes. T1 = Temps 1 ; T2 = Temps 2 ; NMT = Nombre de mots total ; NMU = Nombre de mots uniques ; TTR = Ratio type-occurrence ; GD = Groupe débutant (n = 33) ; GI = Groupe intermédiaire (n = 34) ; GA = Groupe avancé (n = 33) ; N = Nombre ; Moy. = Moyenne ; É.-T. = Écart-type ; Min. = Minimum ; Max. = Maximum.

ANNEXE C Statistiques descriptives pour les huit variables liées à la diversité lexicale en L2 à T1 et à T2.

TABLEAU 7 Statistiques descriptives pour les huit variables liées à la diversité lexicale en L2 à T1 et à T2 : moyenne, écart-type, étendue, minimum et maximum

Variables	Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	Étendue	Minimum	Maximum
%ADJ	GD	T1	6,10	4,81	15,79	0,00	15,79
		T2	7,23	4,35	19,30	0,00	19,30
	GI	T1	5,45	3,97	16,67	0,00	16,67
		T2	7,89	3,58	14,06	0,00	14,06
	GA	T1	6,28	3,26	13,33	0,00	13,33
		T2	8,03	3,64	12,48	2,13	14,61
%ADV	GD	T1	3,74	3,67	11,11	0,00	11,11
		T2	6,70	3,50	15,56	0,00	15,56
	GI	T1	6,30	4,68	25,00	0,00	25,00
		T2	6,27	3,33	15,69	0,00	15,69
	GA	T1	6,88	3,23	12,90	0,00	12,90
		T2	7,26	3,51	14,08	0,00	14,08
%NOM	GD	T1	27,15	8,37	40,26	14,29	54,55
		T2	26,62	4,76	21,17	16,67	37,84
	GI	T1	24,71	6,56	38,46	0,00	38,46
		T2	24,43	5,19	25,94	10,00	35,94
	GA	T1	24,21	4,40	17,13	15,63	32,76
		T2	24,71	5,10	19,96	12,90	32,86
%VERB	GD	T1	22,70	6,60	33,33	0,00	33,33
		T2	21,92	5,46	23,18	11,11	34,29
	GI	T1	22,20	7,21	35,00	0,00	35,00
		T2	24,61	5,21	21,42	14,06	35,48
	GA	T1	23,90	4,74	19,39	15,09	34,48
		T2	23,30	4,87	17,97	14,46	32,43
%CONJ	GD	T1	6,22	3,41	14,29	0,00	14,29
		T2	5,97	2,09	8,64	2,17	11,81
	GI	T1	7,17	2,74	13,33	0,00	13,33
		T2	6,28	2,55	10,55	2,35	12,90
	GA	T1	6,08	2,88	14,23	2,44	16,67
		T2	5,67	1,98	7,76	2,00	9,76
%PRÉP	GD	T1	9,53	5,07	21,05	0,00	21,05
		T2	9,69	4,27	23,81	0,00	23,81
	GI	T1	10,24	4,12	22,73	0,00	22,73
		T2	10,11	4,25	24,04	1,96	26,00
	GA	T1	9,41	2,70	12,37	2,78	15,15
		T2	8,85	3,10	13,77	4,23	18,00
%PRON	GD	T1	9,14	4,81	27,27	0,00	27,27
		T2	10,01	3,19	13,79	2,00	15,79
	GI	T1	9,83	4,17	17,65	0,00	17,65
		T2	10,04	3,42	13,75	3,23	16,98
	GA	T1	10,94	3,04	11,41	5,26	16,67
		T2	10,34	3,17	13,16	4,84	18,00
%MUC	GD	T1	3,27	3,12	12,50	0,00	12,50
		T2	3,03	1,84	6,25	0,00	6,25
	GI	T1	2,46	2,25	9,09	0,00	9,09
		T2	3,27	2,25	8,62	0,00	8,62
	GA	T1	3,95	2,34	8,33	0,00	8,33
		T2	4,28	2,33	8,33	0,00	8,33

Notes. GD = Groupe débutant (n = 33) ; GI = Groupe intermédiaire (n = 34) ; GA = Groupe avancé (n = 33)