



**Le développement de l'aisance à l'oral en français langue
seconde au cours d'un programme d'immersion à l'étranger
de courte durée de 5 semaines**

Mémoire

Jean-Daniel Guay

Maîtrise en linguistique
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Jean-Daniel Guay, 2013

RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE

L'objectif principal de la présente étude était de déterminer si la durée d'un programme d'immersion à l'étranger (PIE) de cinq semaines était suffisante pour observer une amélioration significative au niveau du développement de l'aisance à l'oral (AAO) en français langue seconde (L2) chez des anglophones adultes (n=100). À l'aide d'une épreuve de narration effectuée au début et la fin du PIE, les résultats principaux, calculés à partir de diverses valeurs temporelles de la parole, ont démontré que 1) la durée du PIE a eu un effet positif sur le développement de l'AAO en français L2 chez tous les apprenants, 2) le PIE était particulièrement bénéfique pour le développement des apprenants (n=33) qui avaient un degré d'AAO faible en L2 et 3) pour certaines mesures chez les apprenants les plus aisés (n=33), il était possible d'afficher un degré d'AAO similaire aux locuteurs natifs (n=23).

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
REMERCIEMENTS	ix
TABLE DES FIGURES, DES TABLEAUX ET DES ANNEXES	vii
1. INTRODUCTION	1
1.1 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	3
1.2 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	4
1.3 APERÇU DU MÉMOIRE.....	4
2. CADRE THÉORIQUE	5
2.1 DÉFINITION ET CONTEXTE DU PIE.....	5
2.2 CONCEPTUALISATION DE L'AAO EN L2	6
2.3 MESURES D'AAO EN L2	8
3. REVUE DES ÉCRITS	11
3.1 DÉVELOPPEMENT DE L'AAO EN L2 DANS UN PIE DE MOYENNE OU DE LONGUE DURÉE (PLUS DE 8 SEMAINES)	11
3.2 DÉVELOPPEMENT DE L'AAO EN L2 DANS UN PIE DE COURTE DURÉE (8 SEMAINES OU MOINS).....	15
4. MÉTHODOLOGIE	21
4.1 ORIGINE DE L'ÉTUDE.....	21
4.2 CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : PIE.....	21
4.2.1 Description et durée du PIE à l'étude	21
4.2.2 Lieu d'enseignement	22
4.2.3 Cours de français L2	22
4.2.4 Type d'hébergement.....	22
4.2.5 Occasions d'activités de communication.....	23
4.3 PROFIL DES PARTICIPANTS	23
4.4 TÂCHE DE PRODUCTION ORALE.....	23
4.5 PROCÉDURES POUR LA NARRATION	24
4.6 MESURES D'AAO EN L2	25
4.6.1 Débit de parole ajusté (DPA)	25
4.6.2 Longueur moyenne de l'énoncé ajustée (LMEA).....	25
4.6.3 Pourcentage du temps de production (PTP).....	26
4.6.4 Fréquence des pauses silencieuses (FPS)	26
4.6.5 Durée moyenne des pauses silencieuses (DPS).....	26
4.6.6 Fréquence des pauses remplies (FPR)	27
4.6.7 Durée moyenne des pauses remplies (DPR).....	27
4.6.8 Résumé des mesures d'AAO en L2 utilisées	27
4.7 TRANSCRIPTION ORTHOGRAPHIQUE ET ANALYSE ACOUSTIQUE	29
4.8 ANALYSE STATISTIQUE	29
5. RÉSULTATS ET DISCUSSION	31
5.1 DÉVELOPPEMENT DE L'AAO EN L2 À TRAVERS LE PIE DE COURTE DURÉE.....	31
5.2 IMPACT SUR LES PARTICIPANTS LES MOINS ET LES PLUS AISÉES À L'ORAL AU T1.....	35
5.2.1 Création d'un IAAO en L2.....	35

5.2.2 Comparaison des gains au cours du PIE : Participants les moins versus les plus aisés à l'oral	37
5.3 DÉVELOPPEMENT PAR RAPPORT À DES NORMES NATIVES D'AAO	43
5.4 RÉSUMÉ DES RÉSULTATS	51
6. DISCUSSION GÉNÉRALE.....	53
6.1 DÉVELOPPEMENT DE L'AAO EN L2 AU COURS DU PIE DE COURTE DURÉE	54
6.1.1 Développement significatif observé pour le DPA, la LMEA et le PTP	54
6.1.2 Particularités observées pour les phénomènes d'hésitation (PS et PR).....	56
6.1.3 Conclusion	59
6.2 IMPACT SUR LES PARTICIPANTS LES MOINS ET LES PLUS AISÉES À L'ORAL AU T1.....	59
6.3 DÉVELOPPEMENT PAR RAPPORT À DES NORMES NATIVES D'AAO	60
6.4 LIMITES DE L'ÉTUDE	62
7. CONCLUSION.....	65
8. RÉFÉRENCES.....	67

TABLE DES FIGURES, DES TABLEAUX ET DES ANNEXES

FIGURES

Figure 1	Diagramme à bandes illustrant les résultats des participants au T1 et au T2 pour le DPA, la LMEA, le PTP et la DPS	34
Figure 2	Formule utilisée pour normaliser le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et le PTP (p. ex. Hilton, 2011; Mora et Valls-Ferrer, 2012)	35
Figure 3	Formule utilisée pour le calcul des gains pour chaque mesure d'AAO et pour l'IAAO en L2	39
Figure 4	Diagrammes à bandes illustrant les différences significatives observées entre les deux groupes dans les gains effectués pour les mesures d'AAO (DPA, PTP, DPS et FPR) et pour l'IAAO en L2	42
Figure 5	Diagrammes à bandes illustrant les résultats des participants (au T1 et au T2) et des locuteurs natifs pour chaque mesure d'AAO et pour l'IAAO	45

TABLEAUX

Tableau 1	Mesures d'AAO utilisées dans la présente étude	28
Tableau 2	Statistiques descriptives des participants (au T1 et au T2) et des locuteurs natifs pour les mesures d'AAO	32
Tableau 3	Mesures d'AAO en L2 chez les participants au T1 et au T2 : Moyenne, écart-type, test <i>t</i> pour des échantillons appariés et taille de l'effet	33
Tableau 4	Corrélations simples entre l'IAAO en L2 et les différentes mesures d'AAO en L2 au T1 et au T2 chez les participants	37
Tableau 5	Statistiques descriptives des participants les moins et les plus aisés au T1 pour les mesures d'AAO et pour l'IAAO en L2	38
Tableau 6	Mesures d'AAO et IAAO chez les participants les moins et les plus aisés : Moyenne, écart-type, test <i>t</i> pour des échantillons indépendants et taille de l'effet	39
Tableau 7	Statistiques descriptives des participants les moins et les plus aisés pour les gains observés pour chaque mesure d'AAO et pour l'IAAO en L2	40
Tableau 8	Gains pour chaque mesure d'AAO et pour l'IAAO en L2 chez les participants les moins et les plus aisés : Moyenne, écart-type, test <i>t</i> pour des échantillons indépendants	41
Tableau 9	Différences moyennes observées entre la performance des locuteurs natifs et celle des participants au T1 et au T2 pour toutes les mesures d'AAO et pour l'IAAO	43
Tableau 10	Mesures d'AAO et IAAO des participants au T1 et des locuteurs natifs : Moyenne, écart-type, test <i>t</i> pour des échantillons indépendants et taille de l'effet	47
Tableau 11	Mesures d'AAO et IAAO des participants au T2 et des locuteurs natifs : Moyenne, écart-type, test <i>t</i> pour des échantillons indépendants et taille de l'effet	48
Tableau 12	Statistiques descriptives des participants les plus aisées au T2 pour les mesures d'AAO et pour l'IAAO	49

Tableau 13	Mesures d'AAO et IAAO des participants les plus aisés au T2 et des locuteurs natifs : Moyenne écart-type, test <i>t</i> pour des échantillons indépendants et taille de l'effet.....	50
------------	--	----

ANNEXES

Annexe A	Histoire imagée (adaptée de Derwing et al., 2004).....	71
Annexe B	Exemples de transcription orthographique.....	73

REMERCIEMENTS

Je dois tout d'abord remercier mon directeur de recherche qui m'a offert tout le support nécessaire pour la planification et la réalisation de ce projet de recherche, le Dr Leif French. Son expertise et ses commentaires pertinents ont grandement contribué à mener ce travail d'envergure à terme. Je tiens à remercier le Dr Vincent Arnaud, professeur à l'UQAC, et Caroline Sigouin, étudiante à la maîtrise en linguistique à l'UQAC, pour la confection d'un script qui a facilité la collecte de données. Je veux aussi remercier Ariane Tremblay, étudiante à la maîtrise en linguistique à l'UQAC, pour les transcriptions orthographiques effectuées dans le cadre de ce projet. Un grand merci à toutes les personnes qui ont volontairement accepté de participer à ce projet et au Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH) et à l'UQAC pour le soutien financier. Finalement, je veux remercier ma conjointe, Annie-Pier Elliott, et mes parents, Réjean Guay et Andrée Tremblay, pour leur support moral et leurs encouragements.

1. INTRODUCTION

Il est traditionnellement reconnu que l'apprentissage d'une L2 est un défi cognitif de taille (v. Doughty et Williams, 1998) et que plusieurs variables influencent son acquisition (v. Coleman, 1998; Collentine, 2009; Freed, 1998). Bien que les variables soient nombreuses, l'une des celles qui influencent fortement l'acquisition d'une L2 est le contexte d'apprentissage dans lequel cette dernière est apprise (v. Llanes, 2011). De façon générale, les trois contextes d'apprentissage les plus répandus et les plus étudiés sont l'instruction formelle à domicile (IFD), les programmes intensifs d'immersion domestique (PIID) et les programmes d'immersion à l'étranger (PIE). De ces trois contextes, les PIE ont fait l'objet de nombreuses études et sont généralement considérés comme étant les plus bénéfiques pour le développement de la compétence en L2 puisqu'ils combinent de l'instruction formelle en classe à diverses opportunités d'interaction avec des locuteurs natifs de la langue étudiée.

Depuis les années 60, des études se sont penchées sur les gains linguistiques effectués par les apprenants d'une L2 dans un PIE (pour une discussion, v. Coleman, 1998; Collentine, 2009; Freed, 1998). Les résultats principaux de ces études pionnières suggèrent qu'une immersion à l'étranger est bénéfique pour le développement de la compétence en L2. Cependant, la plupart de ces études ont seulement évalué les gains linguistiques effectués par les participants à l'aide de tests de compétence générale en L2 administrés au début et à la fin du PIE (p.ex. Carroll, 1967; Dyson, 1988; Veguez, 1984). Conséquemment, il était plutôt difficile pour les chercheurs d'établir avec précision quels aspects de la compétence en L2 des participants se sont réellement développés durant le PIE. De plus, plusieurs études se caractérisaient par un petit nombre de participants et par l'absence d'un groupe contrôle, ce qui rendait difficile l'évaluation de l'influence potentielle du PIE sur le développement de la compétence en L2.

À la suite de ces études qui ont stimulé la recherche dans le domaine, de nombreux chercheurs ont ciblé de façon plus précise différents aspects qualitatifs et quantitatifs de la compétence en L2 afin de mieux observer leur développement chez des apprenants qui ont participé à un PIE (pour une discussion récente, Llanes, 2011). D'ailleurs, certaines de ces études ont permis de lever le voile sur des aspects de l'apprentissage de la L2 qui n'avaient jamais été étudiés en lien avec un PIE comme la motivation des apprenants (p.ex. Allen, 2010; Isabelli-Garcia, 2006; Yager, 1998), le développement de la compétence sociolinguistique (p.ex. Guntermann, 1995; Regan, 1995; Regan, Howard et Lemée, 2009; Sasaki, 2004; Sax, 2003) et l'impact du niveau de compétence en L2 des apprenants avant la participation au PIE (p. ex. Lapkin, Hart et Swain, 1995). D'autres études se sont surtout intéressées au phénomène de l'aisance (fluency) en L2 puisque les contextes d'immersion à l'étranger sont généralement reconnus comme étant

bénéfiques pour le développement de cet aspect de la compétence orale en L2 (p.ex. Freed, 2000; Lennon, 1990; Towell, Hawkins et Bazergui, 1996).

De façon spécifique, les études qui ont examiné différents aspects de la production orale en L2 indiquent que les apprenants qui participent à un PIE améliorent significativement leur degré d'aisance à l'oral¹ (AAO) en L2 tel que défini par des mesures temporelles et quantifiables bien documentées comme le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et le pourcentage du temps de production (p.ex. Freed, 1995; Freed, Segalowitz et Dewey, 2004). Les résultats de ces études suggèrent aussi que les PIE semblent être plus bénéfiques pour les apprenants qui démontrent un degré d'AAO ou de compétence faible en L2 (p.ex. Freed, 2000; Towell et al., 1996) et qu'ils influencent les apprenants à se rapprocher des normes natives d'AAO attendues dans la langue étudiée (Mora et Valls-Ferrer, 2012; Trenchs-Parera, 2009). Cependant, la majorité de ces études ne s'est intéressée qu'aux PIE de *longue durée*, c'est-à-dire aux programmes dans lesquels les participants sont demeurés à l'étranger pour une période qui s'étend d'un trimestre scolaire à une année complète. Par conséquent, certains chercheurs (p.ex. Allen et Herron, 2003; Llanes et Munoz, 2009) se sont interrogés sur le développement de l'AAO en L2 pendant un PIE de plus *courte durée*, soit de 8 semaines ou moins, et, plus particulièrement, ont tenté d'investiguer si la durée d'un tel PIE est également suffisante pour observer une amélioration significative de l'AAO en L2 chez les participant étudiés.

À ce jour, les études qui ont investigué le développement de la compétence en L2 chez des apprenants qui ont participé à un PIE de courte durée sont peu nombreuses (p.ex. Allen 2010; Cubillos, Chieffo et Fan, 2008), mais certaines d'entre elles ont démontré qu'un PIE de courte durée semble être suffisant pour observer une amélioration significative du degré d'AAO en L2 chez les participants étudiés (p.ex. Allen et Herron, 2003; Llanes et Munoz, 2009). De plus, tout comme les études portant sur les PIE de plus longue durée, elles suggèrent aussi que ce type de programme semble être plus bénéfique pour les apprenants ayant un niveau de compétence ou un degré d'AAO faible en L2 au début du PIE (Dupperon et Overstreet, 2009; Martinsen, 2008). Cependant, il est plutôt difficile d'interpréter et de regrouper certaines de ces conclusions puisque les études sur les PIE de courte durée présentent plusieurs différences méthodologiques, notamment en ce qui concerne les instruments utilisés pour mesurer l'AAO en L2 et la taille d'échantillonnage des participants observés.

¹ Le concept d' « aisance à l'oral » fait le plus souvent référence au concept anglais « oral fluency » qui correspond, d'une manière générale, au nombre d'unités linguistiques produites ou comprises dans un laps de temps déterminé (Gierski et Ergis, 2004). Conséquemment, l'AAO est définie comme étant une production orale qui semble relativement fluide et sans effort et qui peut être distinguée de la compétence qui fait référence à la connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie, etc. Dans cette perspective, un locuteur donné peut démontrer un degré élevé de compétence en L2 sans être capable de s'exprimer de façon aisée à l'oral dans cette même langue (Lennon, 2000).

La différence méthodologique la plus importante à noter parmi ces études est l'opérationnalisation de l'AAO en L2 et les instruments de mesures qui y sont rattachés. Par exemple, d'un côté, Allen et Herron (2003) et Martinsen (2008) ont demandé à des juges entraînés d'évaluer l'AAO en L2 à l'aide de critères préétablis. Ce procédé fait appel à la notion de l'*AAO perçue* (v. Segalowitz, 2010) et se base principalement sur des mesures subjectives. De l'autre côté, Llanes et Munoz (2009) et Dupperon et Overstreet (2009) ont plutôt choisi d'observer le développement de l'AAO en L2 avec des mesures temporelles et quantifiables de l'énoncé (p. ex. le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et la fréquence des pauses silencieuses) similaires à celles qui sont généralement utilisées dans les études sur les PIE de plus longue durée (p.ex. Freed, 1995; Freed et al., 2004; Trenchs-Parera, 2009). Dans ce cas-ci, les mesures d'AAO en L2 relèvent des propriétés spécifiques d'un énoncé produit par un locuteur sans recours aux impressions d'un juge et renvoient principalement à la notion de l'*AAO énonciative* (v. Segalowitz, 2010) et non à l'AAO perçue. Cette façon différente de conceptualiser et de mesurer l'AAO en L2 et ce, à travers un nombre restreint d'études, fait en sorte qu'il est souvent difficile de bien comparer les résultats des études sur les PIE de courte durée, surtout en ce qui concerne la nature du développement de l'AAO en L2 chez les participants.

Une autre limite méthodologique importante que l'on retrouve dans les études sur les PIE de courte durée est la taille d'échantillonnage restreinte sur laquelle les résultats principaux sont basés. La majorité de ces études n'ont observé que 25 participants ou moins (Allen et Herron, 2003; Dupperon et Overstreet, 2009; Llanes et Munoz, 2009; mais v. Martinsen, 2008). Comme pour les différences dans l'opérationnalisation de l'AAO en L2, la taille d'échantillonnage limitée de ces études restreint, de façon importante, la généralisation de leurs résultats à d'autres contextes et à d'autres populations d'apprenants. Conséquemment, ces importantes différences nous ont amené à constater qu'il importait de mener une étude à plus grande échelle observant un plus grand nombre de participants et adoptant une méthodologie qui permet de bien opérationnaliser et de bien quantifier l'AAO en L2.

1.1 Objectifs de l'étude

L'objectif principal de la présente étude était donc d'observer le développement de l'AAO en français L2 chez une centaine d'apprenants adultes qui ont participé à un PIE de courte durée de 5 semaines. Plus particulièrement, elle cherchait à déterminer si la durée du PIE était suffisante pour observer une amélioration significative du degré d'AAO en L2 chez les participants étudiés. De plus, l'étude comparait 2 groupes de participants distincts au niveau du degré d'AAO en L2, soit ceux qui étaient les moins et les plus aisés à l'oral en L2 à leur arrivée dans le PIE, et tentait de déterminer s'il existait une différence dans l'importance des gains effectués en AAO en L2 au cours des 5 semaines.

Enfin, l'étude comparait les participants avec un groupe de locuteurs natifs du français afin d'observer si le degré d'AAO atteint par ces derniers à la fin du programme était similaire à celui des locuteurs natifs.

1.2 Questions de recherche

La présente étude peut donc se résumer à l'aide des trois questions de recherche suivantes :

1. Le degré d'AAO en français L2 des participants s'améliore-t-il du début (Temps 1) à la fin (Temps 2) du PIE de courte durée (5 semaines)?
2. Y a-t-il une différence dans l'importance des gains observés en AAO en L2 du Temps 1 au Temps 2 chez les participants les moins aisés et chez les plus aisés²?
3. La performance des participants au Temps 2 est-elle similaire à celle des locuteurs natifs du français?

1.3 Aperçu du mémoire

Afin de faciliter la compréhension de ce travail de recherche d'envergure, nous présentons un aperçu du contenu des prochains chapitres. Le chapitre 1 présente le cadre théorique de l'étude de façon détaillée en définissant les concepts de PIE et d'AAO en L2. La revue des études qui ont observé le développement de l'AAO en L2 dans des PIE est présentée au chapitre 3. Par la suite, le chapitre 4 présente de façon précise la méthodologie utilisée dans le cadre de notre étude. Les résultats aux questions de recherche sont présentés au chapitre 5. Finalement, le chapitre 6 propose une discussion des résultats de l'étude en faisant des liens avec les auteurs qui se sont intéressés à la même problématique et le chapitre 7 offre une conclusion global.

²Afin d'alléger le texte, les calques français « les moins aisés » et « les plus aisés » (« least fluent » et « most fluent ») ont été utilisés pour représenter le groupe de participants dont le degré d'AAO en français L2 était le moins élevé et celui dont le degré d'AAO était le plus élevé. Nous savons que d'autres termes sont utilisés dans la littérature française pour remplacer l'adjectif qualificatif « aisé », entre autres « fluent » et « fluide ».

2. CADRE THÉORIQUE

Dans cette section, nous présenterons et définirons les variables à l'étude de façon détaillée. Nous commencerons par définir ce que nous entendons par « PIE » pour poursuivre avec l'AAO en L2 et les mesures qui sont généralement utilisées pour la représenter.

2.1 Définition et contexte du PIE

Comme le font remarquer Coleman (1998), Collentine (2009) et Freed (1998) dans leurs articles de revue qui couvrent l'ensemble des études sur les PIE, il est primordial de bien définir le concept du PIE puisqu'il n'est pas nommé de la même façon dans toutes les études qui s'y intéressent. Par exemple, Coleman indique que le concept de « résidence à l'étranger » est plus commun que celui de PIE à travers l'Europe. Cette résidence à l'étranger est généralement considérée comme étant *une année académique dans laquelle un étudiant ou un petit groupe d'étudiants se retrouvent à travailler et à étudier dans un environnement où la L2 est utilisée par la communauté locale*. Bien que légèrement différente, cette définition se rapproche grandement de celle qui est utilisée par un nombre considérable de chercheurs nord-américains pour définir le PIE. Ces chercheurs définissent le PIE comme étant *une relocalisation de courte durée d'un groupe d'étudiants dans un nouvel environnement géographique afin d'apprendre, de communiquer et de vivre dans une langue qu'ils veulent maîtriser* (p.ex. Freed et al., 2004; Segalowitz, Freed, Collentine, Lafford, Lazar et Diaz-Campos, 2004; Towell et al., 1996). En fait, cette dernière définition cerne précisément la réalité du PIE observé dans le cadre de notre étude.

Un PIE est donc considéré par ces chercheurs comme étant *un contexte d'apprentissage de la L2 qui combine de l'instruction formelle en classe avec une période de résidence dans un autre pays ou dans une autre province où la L2 est utilisée par la communauté* (Collentine, 2009; Freed, 1995, 1998, 2000; Freed et al., 2004; Segalowitz et al., 2004). Selon Freed (1995), un tel contexte peut regrouper plusieurs types d'expériences langagières, entre autres les étudiants qui étudient dans leur L2 dans une université étrangère, les élèves canadiens qui participent à des échanges bilingues interprovinciaux ou bien les militants de la paix qui reçoivent de l'instruction en L2 lorsqu'ils doivent apporter du support à une communauté locale. Ce type de contexte dans lequel de l'instruction formelle en classe est combinée avec des occasions d'utiliser la L2 dans la communauté ressemble en effet au PIE qui a fait l'objet de notre étude. Nous décrirons davantage ce contexte ainsi que les expériences qui s'y rattachent lors de la présentation de la méthodologie (v. 4.2).

2.2 Conceptualisation de l'AAO en L2

Lorsque l'on s'intéresse au concept de l'AAO en L2, il est essentiel de bien le définir puisqu'il est sujet à de nombreuses et très différentes interprétations dans le domaine de la linguistique appliquée. De façon précise, l'AAO fait référence au concept anglais « oral fluency » qui est bien défini dans le domaine de la psycholinguistique (Hilton, 2008) et qui correspond, d'une manière générale, au nombre d'unités linguistiques produites ou comprises dans un laps de temps déterminé (Gierski et Ergis, 2004). La notion d'AAO est souvent traduite de différentes façons dans la langue française, entre autres par la *fluence orale*, la *fluidité verbale* et l'*aisance verbale*. Par contre, dans la présente étude, nous avons opté pour l'*aisance à l'oral* car cette traduction, selon notre avis, se rapproche le plus du concept « oral fluency » tel qu'il est défini dans la plupart des études portant sur les PIE de courte et de longue durée.

L'AAO en L2, comme le font remarquer Lennon (1990) et Schmitt-Gevers (1993), est souvent utilisée pour décrire le niveau de compétence orale générale d'un locuteur en L2. Hilton (2008) donne l'exemple de l'expression française « parler couramment » qui est généralement utilisée pour exprimer un degré d'AAO élevé dans une L2 chez un locuteur donné, mais qui ne nous dit rien sur les éléments sur lesquels les auditeurs se sont basés pour émettre ce jugement. Cette vision large du concept de l'AAO en L2 ramène à Fillmore (1979) qui a décrit l'AAO en L1 comme étant un phénomène à plusieurs visages qui englobe les hésitations, les pauses, la complexité, la cohérence, le degré de précision et la créativité. La définition de Fillmore peut également s'appliquer au domaine des L2 et permet plus particulièrement de décrire la performance d'un locuteur en L2 qui se rapproche du niveau de compétence d'un locuteur natif de cette même langue (Chambers, 1997). En résumé, elle rappelle que l'AAO est un concept complexe et difficile à circonscrire, que ce soit en L1 ou en L2.

Dans le but de mieux baliser le concept plutôt vaste et vague que constitue l'AAO en L2, des chercheurs ont tenté d'identifier les éléments précis qui influencent l'évaluation des auditeurs lorsqu'ils jugent l'AAO en L2 d'un locuteur donné (p.ex. Cucchiarini, Strik et Boves, 2000, 2002; Derwin, Rossiter, Munro et Thomson, 2004; Freed, 2000; Lennon, 1990). Pour ce faire, ils ont utilisé différentes techniques. Freed (2000), par exemple, a demandé à différents types d'auditeurs de juger du degré d'AAO de 30 locuteurs du français L2 et de justifier leur évaluation à l'aide d'explications et de caractéristiques de la parole préétablies par les chercheurs. Les résultats de son étude ont démontré que les auditeurs se sont basés sur différents aspects de la parole pour établir leur jugement (p.ex. la précision des énoncés et la connaissance du vocabulaire). Toutefois, ils révèlent aussi, en considérant les évaluations de la majorité des auditeurs, que le débit de parole et les différentes formes d'hésitations étaient les aspects les plus marquants de l'AAO en L2.

À l'instar de Freed (2000), d'autres chercheurs ont démontré que le jugement des auditeurs est fortement influencé par différentes mesures d'AAO en L2 qui sont observables et quantifiables comme le débit de parole ainsi que la nature et la longueur moyenne des hésitations (p.ex. Cucchiaroni et al., 2000, 2002; Derwin et al., 2004; Lennon, 1990). L'une des études les plus révélatrices dans le domaine est celle de Derwin et al. (2004) qui s'est intéressée à l'évaluation de l'AAO chez des locuteurs chinois de l'anglais L2. En effet, les résultats de cette étude suggèrent que le débit de parole et le nombre de pauses expliquent 65% et plus de la variance observée dans l'évaluation des locuteurs par les auditeurs.

Plus récemment, en faisant le bilan des études empiriques sur l'AAO, Segalowitz (2010) a souligné l'importance de bien diviser le concept de l'AAO en L2 en deux parties : 1) la *conceptualisation psychologique* qui est basée sur une impression subjective de la part des auditeurs) et 2) la *conceptualisation physique* qui est basée sur des aspects objectifs, temporels et quantifiables de la parole. Selon lui, ces deux parties sont fondamentalement différentes. En partant de ces distinctions, Segalowitz propose un modèle dynamique tridimensionnel de l'AAO en L2 permettant d'observer trois types d'AAO plus ou moins distincts : 1) l'*AAO cognitive*, 2) l'*AAO perçue* et 3) l'*AAO énonciative*.

L'*AAO cognitive* est en lien avec l'habilité du locuteur à mobiliser et à coordonner efficacement les processus cognitifs responsables de la production de la parole. L'*AAO perçue* est considérée comme étant le jugement subjectif qu'un auditeur porte sur un énoncé produit par un locuteur. Ce type d'AAO fait référence à la conceptualisation psychologique de l'AAO en L2 puisque, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'auditeur se base généralement sur une combinaison de facteurs pour évaluer les énoncés produits par le locuteur. Finalement, la notion de l'*AAO énonciative* est en lien avec les caractéristiques physiques, temporelles, observables et quantifiables des énoncés produits par un locuteur. Contrairement aux deux autres types d'AAO, elle peut s'observer et se mesurer objectivement puisqu'elle n'est pas basée sur des processus cognitifs difficilement observables directement ou sur une impression subjective de la part de l'auditeur. En d'autres termes, comme nous l'avons souligné plus tôt, l'AAO énonciative est une représentation de la conceptualisation physique de l'AAO en L2.

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes intéressés seulement à l'AAO énonciative car cette représentation nous a permis, de façon objective et précise, de quantifier et de mesurer l'AAO en L2. De plus, elle a facilité la comparaison de nos résultats avec ceux des études sur les PIE de courte et de longue durée qui ont aussi utilisé des mesures temporelles et quantifiables de l'énoncé pour déterminer le degré d'AAO en L2 des locuteurs observés. Ces comparaisons nous ont permis de juger si les participants ont amélioré leur degré d'AAO en L2 de façon similaire à ce qui a été rapporté dans les autres études sur le sujet.

2.3 Mesures d'AAO en L2

Kormos (2006) fait remarquer qu'il peut être difficile de comparer les résultats d'une étude à l'autre puisqu'il y a peu de consistance dans les mesures choisies par les chercheurs pour représenter l'AAO énonciative en L2. Nous allons donc nous pencher sur les résultats de quelques études notoires qui ont démontré la puissance prédictive de certaines mesures observables et quantifiables pour déterminer le degré d'AAO en L2 des locuteurs.

De nombreuses études ont tenté d'établir les mesures les plus fiables pour représenter l'AAO en L2 (p.ex. Eijzenberg, 2000; Freed, 1995, 2000; Kormos et Dénes, 2004; Lennon, 1990; Riggenbach, 1991; Towell et al., 1996; van Gelderen, 1994). Plusieurs ont déterminé que le débit de parole (c.-à-d. le nombre de mots ou de syllabes articulés par seconde ou minute) et que la longueur moyenne de l'énoncé (c.-à-d. le nombre moyen de mots ou de syllabes articulés entre deux pauses) sont des mesures prédictives puissantes du degré d'AAO en L2 d'un locuteur donné (p.ex. Cucchiari et al., 2000; de Jong, Schoonen et Hulstijn, 2009; Derwing et al., 2004; Ginther, Slobadanka et Yang, 2010; Iwashita, Brown, McNamara et O'Hagan, 2008). Le pourcentage du temps de production (c.-à-d. le pourcentage du temps dans lequel le locuteur produit de la parole et n'est pas en hésitation) est aussi considéré comme étant un bon indicateur du degré d'AAO en L2 (p.ex. Cucchiari et al., 2002; Hilton, 2008). En résumé, dans le domaine de la psycholinguistique, les chercheurs s'entendent de plus en plus pour dire que le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et le pourcentage du temps de production sont parmi les mesures temporelles les plus prédictives du degré d'AAO en L2 et de la compétence orale en L2 (p.ex. Hilton, 2011; Mora et Valls-Ferrer, 2012; Segalowitz, 2010).

Les résultats des études sont moins clairs en ce qui concerne d'autres mesures temporelles et quantifiables telles que la durée moyenne et la fréquence des pauses silencieuses et des pauses remplies (c.-à-d. les pauses qui sont constituées d'un élément non-lexical tel que *eh* en français et *hum* en anglais). Certaines études ont démontré que la fréquence des pauses silencieuses et des pauses remplies permet de distinguer les locuteurs les moins aisés des plus aisés (p.ex. Cucchiari et al., 2000; Freed, 1995, 2000; Ginther et al., 2010; Iwashita et al., 2008; Lennon, 1990; Riggenbach, 1991). Cependant, d'autres études n'ont trouvé aucune corrélation entre la fréquence des pauses et le degré d'AAO en L2 (p.ex. Kormos et Dénes, 2004; Rekart et Dunkel, 1992; van Gelderen, 1994). Enfin, le rythme de la parole (c.-à-d. le nombre de mots accentués par minute) est aussi considéré comme étant un bon indicateur du degré d'AAO en L2, particulièrement lorsque la langue étudiée est l'anglais (Kormos et Dénes, 2004). Toutefois, pour la présente étude, le calcul de cette mesure semblait être peu pertinent puisqu'il est plutôt difficile d'identifier les mots accentués dans les énoncés en français.

En résumé, ce chapitre a présenté en détails ce que nous entendons par « PIE » et par « AAO en L2 » dans le cadre de notre étude. Pour ce qui est des mesures d'AAO en L2 employées dans notre étude, nous les présenterons et les justifierons dans la méthodologie (v. 4.6). Tel qu'indiqué dans l'introduction, le prochain chapitre propose une revue des écrits qui sont en lien avec la problématique de la présente étude.

3. REVUE DES ÉCRITS

Dans cette section, puisque notre étude était axée sur la conceptualisation physique de l'AAO en L2, soit l'AAO énonciative (v. Segalowitz, 2010), nous nous intéresserons plus particulièrement aux études qui ont utilisé des mesures temporelles et quantitatives pour représenter l'AAO en L2 des locuteurs. Dans la première partie, nous présenterons une revue succincte et concise des études qui ont investigué le développement de l'AAO en L2 dans un PIE de moyenne ou de longue durée (plus de 8 semaines jusqu'à une année complète). Par la suite, nous nous intéresserons aux études qui ont observé le même phénomène dans un PIE de courte durée, soit de 8 semaines ou moins.

3.1 Développement de l'AAO en L2 dans un PIE de moyenne ou de longue durée (plus de 8 semaines)

Un bon point de départ pour les études qui ont observé le développement de l'AAO en L2 dans un PIE en utilisant des mesures temporelles et quantifiables est Lennon (1990). Dans cette étude, il a observé le développement de l'AAO en anglais L2 chez 4 étudiantes allemandes qui ont résidé en Angleterre pendant une période de 6 mois. Son objectif principal était d'identifier des mesures objectives et quantifiables qui lui permettaient de tracer le développement de l'AAO en L2 des locutrices à travers le temps. Pour ce faire, Lennon les a testées à l'aide d'une épreuve de narration effectuée au début et à la fin du PIE et a demandé à un groupe de locuteurs natifs de juger leur progression au cours de ces 6 mois. Il a aussi mesuré l'AAO en L2 des locutrices en utilisant des mesures temporelles et quantifiables telles que le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé, le nombre et la durée moyenne de pauses remplies et silencieuses afin d'identifier celles qui influencent le jugement des auditeurs. Les résultats de son étude ont démontré que l'AAO en L2 des locutrices s'est améliorée du début à la fin du PIE puisqu'elles ont augmenté significativement leur débit de parole et ont significativement diminué le nombre de pauses silencieuses après un énoncé et de pauses remplies à l'intérieur des énoncés. De plus, le groupe de locuteurs natifs a jugé que les 4 locutrices démontraient une plus grande AAO en L2 à la fin qu'au début du PIE. Conséquemment, les résultats de Lennon sont très pertinents puisqu'ils suggèrent qu'un PIE est bénéfique pour le développement de l'AAO en L2. Toutefois, ils sont difficilement généralisables à d'autres contextes car Lennon a seulement observé 4 participantes.

Towell et al. (1996) ont observé, au cours d'un PIE de 6 mois, le développement de l'AAO d'un groupe de 12 jeunes adultes qui étaient des apprenants avancés du français L2. Même si leur objectif principal n'était que de démontrer le développement de l'automatisation nécessaire à la production aisée en L2, leurs résultats sont très pertinents au présent contexte puisqu'ils font ressortir qu'un PIE est

bénéfique pour le développement de l'AAO en L2. Comme Lennon (1990), ces chercheurs ont utilisé des mesures temporelles et quantifiables afin d'observer le développement de l'AAO en L2 du début à la fin du PIE. Ces mesures, qui ont été extraites d'une narration dans laquelle les participants devaient raconter l'histoire d'un film qu'ils avaient visionné auparavant, étaient les suivantes : le débit de parole, le pourcentage du temps de production, le débit d'articulation, la longueur moyenne de l'énoncé et la longueur moyenne de la pause silencieuse. Les résultats ont démontré une amélioration significative entre le début et la fin du programme pour le débit de parole, le débit d'articulation et la longueur moyenne de l'énoncé et une tendance positive vers l'augmentation du pourcentage du temps de production et vers la diminution de la longueur moyenne de la pause silencieuse. Ces résultats semblent donc confirmer que le degré d'AAO en L2 des locuteurs s'est amélioré pendant le PIE. De plus, les chercheurs ont aussi remarqué que les participants qui avaient le débit de parole le moins élevé à leur arrivée dans le programme étaient ceux qui ont fait le plus de progrès pour cette même mesure. Bien que ces conclusions soient très révélatrices, il est à remarquer que, comme pour Lennon, le nombre de participants (12) est restreint et que la description du PIE n'est pas détaillée, ce qui nous empêche de faire des comparaisons directes avec notre étude.

Freed (2000) a investigué le développement de l'AAO en L2 dans deux contextes d'apprentissage distincts : l'IFD et le PIE. Ses objectifs principaux étaient d'observer si un groupe de juges formé de locuteurs natifs du français était capable de distinguer les étudiants qui ont étudié le français L2 durant un semestre en France (n=15) de ceux qui l'ont étudié à domicile (n=15) et d'identifier les caractéristiques de la parole sur lesquelles ils se sont basés pour établir leur jugement. De façon similaire à Lennon (1990) et à Towell et al. (1996), elle a aussi utilisé des mesures temporelles et quantifiables d'AAO en L2 telles que le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et le nombre de pauses silencieuses et remplies pour tenter d'identifier ces caractéristiques. Des extraits de parole de 45 secondes, tirés d'une entrevue de compétence orale en L2, ont été utilisés comme matériel d'enquête. Plusieurs résultats pertinents sont ressortis de l'étude de Freed. Premièrement, les juges ont été capables de distinguer les locuteurs qui ont participé à un PIE de ceux qui sont demeurés à domicile, et plus particulièrement ceux qui étaient les moins aisés l'oral en L2 au début du semestre à l'étranger. Deuxièmement, les évaluations des juges suggèrent aussi que les participants qui sont allés à l'étranger ont fait plus de gains en AAO en L2 que ceux qui étaient restés à domicile. Finalement, les analyses quantitatives effectuées post-hoc ont révélé que les locuteurs qui ont participé au PIE parlaient avec un débit de parole plus rapide et faisaient moins de pauses silencieuses et remplies. Regroupées, ces conclusions semblent confirmer que le PIE a eu une influence sur le développement de l'AAO en L2 chez les locuteurs étudiés. Cependant, encore une fois,

comme pour Lennon et Towell et al., le petit nombre de participants rend difficile la généralisation des résultats présentés dans Freed.

En 2004, Segalowitz et al. ont étudié le développement de l'AAO en espagnol L2 à travers deux contextes d'apprentissage : l'IFD et le PIE. Des 40 participants observés, plus de la moitié (n=22) a vécu un PIE de 13 semaines dans une université en Espagne et les autres (n=18) sont demeurés dans leur université locale aux États-Unis. Des mesures temporelles et quantifiables de l'énoncé (p.ex. le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé, la fréquence et la durée des pauses silencieuses et remplies) ont été tirées d'extraits de 2 minutes d'entrevues de compétence orale en L2 qui avaient été effectuées avant et après le PIE ou la période d'IFD. Contrairement aux apprenants qui étaient demeurés à domicile, ceux qui avaient participé au PIE ont fait des gains significatifs au niveau du débit de parole, de la longueur moyenne de l'énoncé sans pause remplie et de la longueur de l'énoncé le plus long sans pause remplie ou hésitation. Ces résultats, qui sont, en effet, très similaires à ceux présentés dans Freed (2000), semblent aussi confirmer qu'un PIE est bénéfique pour le développement de l'AAO en L2.

Toutefois, dans le cas de Segalowitz et al. (2004), il est essentiel de souligner que les participants qui sont allés à l'étranger ont aussi reçu beaucoup plus d'heures (17) d'instruction formelle en classe par semaine que ceux qui sont restés dans leur université aux États-Unis (3 à 5 heures). Par conséquent, il est plutôt difficile de déterminer si c'était le contexte d'apprentissage ou le nombre d'heures d'instruction formelle en classe par semaine qui a généré le plus d'impact sur le développement de l'AAO en L2 dans cette étude.

Freed et al. (2004) se sont penchés sur le développement de la production orale du français L2 par 28 participants dans 3 contextes d'apprentissage différents : l'IFD (n=8), le PIID (n=12) et le PIE (n=8). L'objectif principal de leur étude était de comparer le développement de l'AAO en français L2 dans 3 contextes d'apprentissage distincts. Pour ce faire, ils ont tiré des extraits de 2 minutes d'une entrevue de compétence orale en L2 qui est similaire à celle utilisée dans Freed (2000) et dans Segalowitz et al. (2004) et qui a été effectuée au début et à la fin des différents types de programme. Des mesures temporelles et quantifiables telles que le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé sans pause remplie et la longueur moyenne de l'énoncé sans pause silencieuse ont été choisies pour observer le développement de l'AAO en L2 des participants. Bien que les chercheurs aient observé que les apprenants qui ont participé au PIE ont fait plus de gains que ceux qui ont reçu de l'IFD, c'était plutôt ceux qui ont participé au PIID qui ont effectué le plus de gains en AAO en L2. Selon les chercheurs, ce résultat surprenant pourrait s'expliquer par le nombre supérieur d'heures d'utilisation du français L2 à l'extérieur de la classe rapporté par les apprenants qui ont participé au PIID.

Par ailleurs, il est à noter que les participants au PIE, contrairement à ceux qui ont reçu de l'IFD, ont aussi démontré une tendance positive vers une amélioration de leur AAO en français L2 entre le début et la fin du programme, ce qui constitue la conclusion la plus pertinente pour notre étude. En effet, bien que ces résultats n'aient pas atteint la significativité statistique, ils suggèrent tout de même une tendance positive pour l'augmentation du débit de parole, de la longueur moyenne des énoncés sans pause remplie et de la longueur du plus long énoncé produit chez les apprenants qui ont participé au PIE (Freed et al., 2004). Un nombre supérieur de participants dans le PIE aurait peut-être permis aux auteurs de l'étude d'obtenir des résultats plus significatifs pour ce groupe d'apprenants.

Trenchs-Parera (2009) s'est intéressée au développement de l'AAO en anglais L2 chez des étudiants universitaires bilingues catalans/espagnols. Son premier objectif était de comparer le développement de l'AAO en L2, telle que définie et mesurée à partir de différents phénomènes d'hésitation observables et quantifiables comme la fréquence des pauses remplies, des pauses silencieuses, des pauses lexicales et des répétitions, dans deux contextes d'apprentissage différents, soit l'IFD et le PIE. Pour ce faire, elle a observé le développement de l'AAO en anglais L2 chez une cohorte de 19 étudiants bilingues catalans/espagnols de niveau avancé qui participaient à un programme qui combinait à la fois une période d'IFD et un PIE de 12 à 14 semaines dans une université anglaise.

Afin d'observer le développement de l'AAO en L2 dans ces deux contextes d'apprentissage distincts, Trenchs-Parera (2009) a testé les étudiants à différentes périodes : Avant la période d'IFD, après la période d'IFD (80 heures en classe) et après le PIE (12 à 14 semaines). Le deuxième objectif de Trenchs-Parera était de comparer l'AAO observée chez les participants après les différents types de programmes (IFD et PIE) à celle d'un groupe de locuteurs natifs de l'anglais. Les résultats de l'étude, tirés d'entrevues orales effectuées avant et après les différents types de programme, ont démontré que, contrairement à ce qui a été observé pour la période d'IFD, les participants ont amélioré leur AAO en L2 pendant le PIE. En effet, les participants ont fait une utilisation moins fréquente des pauses silencieuses et des répétitions pour les remplacer par une utilisation plus fréquente des pauses lexicales après le PIE, ce qui démontre une amélioration de leur AAO en L2 selon les chercheurs. De plus, les résultats suggèrent que le PIE à l'étude semble avoir amené les participants à se rapprocher des normes natives de l'anglais pour l'ensemble des mesures.

En 2012, Mora et Valls-Ferrer ont mené une étude qui comparait non seulement le développement de l'AAO en L2, mais aussi de la précision et de la complexité en L2 dans deux contextes d'apprentissage : l'IFD et le PIE. Ce projet de recherche a adopté plusieurs aspects méthodologiques de Trenchs-Parera (2009). En premier lieu, les participants observés (n=30) étaient des locuteurs bilingues

catalans/espagnols qui sont des apprenants de niveau avancé de l'anglais L2. En deuxième lieu, les mêmes participants ont été évalués avant et après une période de 80 heures d'IFD pour ensuite être réévalués après un PIE d'une période de trois mois dans une université anglaise. Finalement, les extraits de parole analysés étaient issus d'entrevues orales effectuées avant et après les différents type de programme et une base de 10 locuteurs natifs de l'anglais a été formée afin d'observer le développement de l'AAO en L2 des participants vers des normes natives.

Pour mesurer l'AAO en L2, Mora et Valls-Ferrer (2012) ont utilisé des mesures temporelles et quantifiables, entre autres le débit de parole, le débit d'articulation, la longueur moyenne de l'énoncé et le pourcentage du temps de production. Les résultats de cette étude nous indiquent que, contrairement à ce qui a été observé pour la période d'IFD, les participants ont développé leur AAO en L2 de façon significative pendant le PIE. En effet, les participants à l'étude ont augmenté leur débit de parole et d'articulation, la longueur moyenne de leurs énoncés et leur pourcentage du temps de production à la suite du PIE, ce qui les a aussi rapprochés des normes observées chez les locuteurs natifs de l'anglais.

Regroupés, les résultats des études mentionnées jusqu'à présent (Freed, 2000; Freed et al., 2004; Lennon, 1990; Mora et Valls-Ferrer, 2012; Segalowitz et al., 2004; Towell et al., 1996; Trenchs-Parera, 2009) semblent indiquer qu'un PIE de moyenne ou de longue durée (de plus de 8 semaines) est bénéfique pour le développement de l'AAO en L2 telle que définie par des mesures temporelles et quantifiables de l'énoncé. De plus, ils suggèrent que les gains sont plus facilement observables chez les participants qui ont un degré de compétence ou d'AAO faible en L2 au début du PIE (Freed, 2000; Towell et al., 1996). Finalement, les études récentes de Trenchs-Parera (2009) et de Mora et Valls-Ferrer (2012) suggèrent qu'un PIE semble amener les participants à se rapprocher des normes natives au niveau de l'AAO.

3.2 Développement de l'AAO en L2 dans un PIE de courte durée (8 semaines ou moins)

Dans cette section, nous nous pencherons sur les études qui ont observé le développement de l'AAO en L2 dans des PIE de courte durée, soit de 8 semaines ou moins. Contrairement aux nombreux projets de recherche qui ont observé le développement de l'AAO en L2 à travers un PIE de moyenne ou de longue durée, il existe, à notre connaissance, peu d'études qui se sont intéressées à ce phénomène dans un PIE de courte durée (Allen et Herron, 2003; Dupperon et Overstreet, 2009; Llanes et Munoz, 2009; Martinsen, 2008). Parmi celles-ci, seulement deux ont utilisé des mesures temporelles et quantifiables pour observer le développement de l'AAO en L2 à travers un PIE de courte durée (Dupperon et Overstreet, 2009; Llanes et Munoz, 2009). Les autres ont plutôt demandé à des juges entraînés d'évaluer

le degré d'AAO en L2 des participants à partir de critères préétablis par les chercheurs (Allen et Herron, 2003; Martinsen, 2008).

Dans le cadre de notre projet, puisqu'il n'existe qu'un nombre restreint d'études qui ont observé le développement de l'AAO en L2 dans un PIE de courte durée en utilisant des mesures temporelles et quantifiables et que d'autres études ont déjà démontré une forte corrélation entre le jugement des auditeurs et des mesures temporelles et quantifiables tirées des énoncés produits par les participants observés (p.ex. Cucchiarini et al., 2000, 2002; Derwin et al., 2004; Lennon, 1990), il nous semblait pertinent de présenter également les résultats d'Allen et Herron (2003) et de Martinsen (2008) qui sont basés sur l'AAO perçue. La présentation de ces deux études nous a permis de dresser un portrait plus complet de l'ensemble des études qui se sont intéressées au développement de l'AAO en L2 pendant un PIE de courte durée.

Allen et Herron (2003) ont publié une étude qui a investigué le développement de deux facteurs linguistiques, soient la production et la compréhension orales en français L2, et de deux facteurs affectifs, soient la motivation et l'anxiété langagière, chez une population de 25 apprenants anglophones d'âge adulte qui ont participé à un PIE de courte durée (6 semaines) à Paris. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux résultats qui concernent la performance des participants à deux tâches distinctes : la narration d'une histoire imagée et l'entrevue qui était similaire à un jeu de rôle. Les chercheurs ont évalué les participants en demandant à deux juges entraînés de porter un jugement sur 4 critères spécifiques pour chacune des tâches orales : l'AAO, la compréhensibilité, le volume et la qualité de la communication. Selon les résultats, la performance moyenne des participants aux deux tâches s'est améliorée pour tous les critères utilisés, et plus particulièrement la compréhension, du début à la fin du programme. Bien qu'ils soient basés uniquement sur la perception des juges et non sur des mesures temporelles et quantifiables de l'énoncé, ces résultats semblent tout de même suggérer que les participants ont développé leur AAO pendant le PIE de 6 semaines à l'étude. Par contre, comme pour certaines études sur les PIE de moyenne ou de longue durée que nous avons présentées précédemment (p.ex. Lennon, 1990; Segalowitz et al., 2004; Towell et al., 1996), la magnitude de l'effet de ces résultats est plutôt difficile à juger puisque le nombre de participants dans cette étude était peu élevé (n=25).

Martinsen (2008), pour sa part, a observé le développement de la production orale chez 45 apprenants adultes de l'espagnol L2 qui ont participé à un PIE de 6 semaines. Il a aussi cherché à déterminer quels facteurs parmi la motivation et la sensibilité interculturelle avant la participation au programme, la relation avec la famille d'accueil et l'interaction avec les locuteurs natifs prédisaient le mieux les gains en production orale en L2 observés entre le début et la fin du PIE de courte durée. Afin de quantifier les gains effectués par les participants en production orale en L2, Martinsen a demandé à 3

juges entraînés d'évaluer la performance des participants à partir de 5 critères préétablis, soit l'AAO, la prononciation, la grammaire, le vocabulaire et la compréhensibilité, pour deux entrevues orales effectuées au début et à la fin du PIE. Pour déterminer quels facteurs prédisaient le mieux le développement de la production orale en L2, les participants ont répondu à des questionnaires sur leur motivation à apprendre la L2 et sur leur sensibilité interculturelle avant le début du programme et sur leur expérience à l'étranger (la relation avec la famille d'accueil et l'interaction avec les locuteurs natifs) après le programme.

Les résultats de l'étude indiquent que 35 des 45 participants ont fait des gains significatifs en production orale en L2 et que le niveau de sensibilité interculturelle avant le programme était le facteur qui prédisait le mieux ceux-ci. En contrepartie, il est important de noter que Martinsen (2008) a remarqué une grande variabilité dans les gains observés chez les participants en production orale en L2 et que 10 d'entre eux ont obtenu des résultats plus faibles à la fin qu'au début du programme. De plus, il a indiqué que les participants qui exhibaient un niveau de compétence élevé en production orale en L2 au début du PIE sont ceux qui ont, en fait, effectué le moins de gains. Cette conclusion fait écho aux études qui se sont penchées sur le développement de l'AAO en L2 dans des PIE de plus longue durée et qui ont aussi remarqué que les apprenants qui ont un degré d'AAO élevé en L2 au début du PIE semblent effectuer moins de gains que ceux qui sont plus faibles (Freed, 2000; Towell et al., 1996).

Malgré le fait que les résultats de Martinsen (2008) soient issus d'une évaluation subjective basée sur la perception de juges entraînés, ils sont intéressants puisqu'ils semblent suggérer qu'un PIE de 6 semaines est bénéfique pour le développement de la production orale en L2. Cependant, il faut souligner que l'auteur a seulement rapporté une note globale compilée à partir des 5 critères d'évaluation, ce qui nous empêche de tirer des conclusions précises à propos du développement de l'AAO en L2. En effet, d'un point de vue méthodologique, il aurait été important d'observer de façon plus précise les évaluations de juges pour le critère intitulé «AAO» afin de juger du développement de cet aspect spécifique de la production orale en L2.

De leur côté, Dupperon et Overstreet (2009) ont étudié le développement de la compétence générale en espagnol L2, et plus particulièrement de la production orale en L2, chez 3 étudiants universitaires anglophones qui ont participé à un PIE de courte durée de 5 semaines en Espagne. L'objectif principal des chercheurs était d'établir si le nombre d'heures d'IFD reçues par les participants avant le PIE avait une influence sur les gains observés en production orale en L2. Pour ce faire, ils ont fait une analyse à la fois qualitative et quantitative basée sur deux tâches orales, soit des épreuves de narration d'une histoire imagée et de répétition de phrases, effectuées au début et à la fin du programme par les 3 participants qui différaient au niveau du nombre d'heures d'IFD reçues en L2.

L'analyse quantitative proposée par Dupperon et Overstreet (2009) a indiqué que les participants ont amélioré leur production orale en L2 comme le démontre une tendance positive vers l'augmentation du nombre de mots par phrase produite lors de l'épreuve de narration du début à la fin du PIE chez les 3 participants observés. Bien que non-significative, cette augmentation du nombre de mots par phrase, qui est une mesure qui s'apparente à la longueur moyenne de l'énoncé utilisée dans les études sur l'AAO en L2 (p.ex. de Jong et al., 2009; Ejzenberg, 2000; Freed, 1995, 2000; Ginther et al., 2010; Iwashita et al., 2008; Kormos et Dénes, 2004; Riggensbach, 1991), suggère que les participants étaient plus aisés dans leur narration à la fin qu'au début du PIE de 5 semaines.

Par ailleurs, l'analyse qualitative proposée par Dupperon et Overstreet (2009) (p.ex. la prononciation, la syntaxe, la grammaire, l'utilisation de marqueurs temporels et les stratégies de communication) a permis de conclure que le nombre d'heures d'IFD reçues en L2 semblent avoir une influence sur la nature du développement en production orale en L2 observé chez les participants à travers le PIE de 5 semaines. Par exemple, le participant qui a reçu le moins d'heures d'IFD en espagnol L2 a démontré une grande amélioration de son AAO puisqu'il a augmenté le nombre de mots par phrases et qu'il a significativement diminué le nombre de pauses silencieuses du début à la fin du PIE pour l'épreuve de narration. Quant à l'apprenant qui a reçu le plus d'heures d'IFD, les chercheurs ont remarqué qu'il a amélioré la compréhensibilité de son discours de façon inattendue en utilisant des structures de phrase et des temps de verbe plus simples à la fin qu'au début du PIE. Ces différences observées dans la nature du développement en production orale en L2 au cours du PIE chez des apprenants qui ont reçu un nombre d'heures d'IFD différent font un lien avec les études qui ont suggéré que de tels programmes ont un impact différent sur les participants qui diffèrent au niveau de la compétence en production orale en L2 au début du PIE (Martinsen, 2008; Towell et al., 1996).

En s'intéressant également aux PIE de courte durée, Llanes et Munoz (2009) ont observé les gains linguistiques en aisance et en précision en production et en compréhension orales effectués par 24 apprenants bilingues espagnols/catalans de l'anglais L2 lors d'un PIE de 3 ou 4 semaines. L'objectif principal des chercheurs était de déterminer si la durée d'un tel PIE était suffisante pour observer une amélioration significative de l'aisance et de la précision en production et en compréhension orales en L2 chez les participants étudiés. La collecte de données s'est effectuée à l'aide de différentes épreuves, soit la narration d'une histoire imagée pour la production orale et une tâche d'identification d'images pour la compréhension orale, administrées au début et à la fin du PIE. Les résultats généraux suggèrent que la durée du PIE à l'étude était suffisante pour observer une amélioration significative de la performance des participants en aisance et en précision en production et en compréhension orales en L2.

Plus particulièrement, en ce qui concerne l'AAO en L2, Llanes et Munoz (2009) ont choisi d'observer son développement à l'aide de mesures temporelles et quantifiables qui sont généralement utilisées dans les études sur les PIE de plus longue durée (p.ex. Freed, 2000; Lennon, 1990; Segalowitz et al., 2004). En effet, les chercheurs ont mesuré l'AAO des participants en anglais L2 à l'aide de 6 mesures temporelles et quantifiables de la parole : le débit de parole, le débit d'articulation, le nombre de pauses remplies par minute, le nombre de pauses silencieuses par minute, le ratio de mots d'une autre langue et la longueur de l'énoncé le plus long. Pour 4 des 6 mesures à l'étude, Llanes et Munoz ont noté une amélioration significative du début à la fin du PIE. Ces résultats indiquent donc que la durée du PIE (3 ou 4 semaines) semble avoir été suffisante pour observer une amélioration significative de l'AAO en anglais L2 chez les participants étudiés. En contrepartie, il est surprenant de remarquer que les participants n'ont pas significativement diminué le nombre de pauses silencieuses et remplies du début à la fin du PIE. Pour mieux comprendre ce résultat, nous sommes d'avis qu'il aurait été important de calculer la durée moyenne de ces deux types de pauses. Un tel calcul aurait permis d'obtenir un portrait plus complet des pauses utilisées par les participants lors de la narration.

Finalement, Llanes et Munoz (2009) ont conclu que le niveau initial de compétence en L2 des participants, évalué à l'aide d'une mesure composée du débit de parole et du nombre d'erreurs par énoncé lors de la narration, semble avoir influencé la quantité des gains linguistiques effectués par les participants pendant le PIE. De façon similaire à d'autres études qui ont investigué le développement de l'AAO dans un PIE (Dupperon et Overstreet, 2009; Freed; 2000; Towell et al., 1996; Martinsen, 2008), les participants de niveau de compétence élevé en anglais L2 observés par Llanes et Munoz ont effectué moins de gains linguistiques que ceux de niveau plus faible.

En résumé, l'ensemble des résultats des études portant sur les PIE de courte durée (Allen et Heron, 2003; Dupperon et Overstreet, 2009; Llanes et Munoz, 2009; Martinsen, 2008) semble bel et bien suggérer qu'une période de 8 semaines ou moins est suffisante pour observer une amélioration significative de la compétence en production orale en L2, et plus particulièrement de l'AAO. Ils indiquent aussi que ces programmes semblent avoir un impact plus marqué sur les participants qui ont un niveau de compétence ou un degré d'AAO faible en L2 à leur arrivée dans le PIE.

Cependant, il est parfois difficile de regrouper les conclusions avancées par la recherche sur les PIE de courte durée. Premièrement, à l'exception de Martinsen (2008), toutes les études ont observé un échantillonnage de moins de 25 participants. Le nombre restreint de participants observés dans ces études limite donc, de façon considérable, la généralisation de leurs résultats à d'autres contextes et à d'autres populations. Deuxièmement, comme nous l'avons mentionné précédemment, les chercheurs ont défini et

mesuré l'AAO en L2 de différentes façons dans leur étude respective. Par exemple, Allen et Herron (2003) et Martinsen ont choisi une évaluation subjective de l'AAO en L2 des participants à l'aide des juges entraînés, alors que Llanes et Munoz (2009) de même que Dupperon et Overstreet (2009) ont plutôt opté pour une définition objective de l'AAO en L2 en utilisant des variables temporelles et quantifiables de l'énoncé afin d'en observer le développement à travers un PIE de courte durée. Enfin, ces études diffèrent aussi au niveau de l'épreuve choisie, soit la narration d'une histoire imagée ou l'entrevue. Ceci limite aussi la généralisation des résultats puisque la structure de la tâche de production est reconnue comme ayant une influence importante sur le degré d'AAO en L2 démontré par les participants (pour une discussion, v. Skehan et Foster, 1997).

En tenant compte de ces différences méthodologiques importantes, nous avons évalué le développement de l'AAO en français L2, à l'aide des mesures temporelles et quantifiables, chez un échantillon important d'apprenants adultes (n=100) qui ont participé à un PIE de courte durée de 5 semaines à Saguenay. En partant de l'idée qu'un PIE semble être plus bénéfique pour le développement de l'AAO en L2 chez les apprenants de niveau de compétence ou de degré d'AAO en L2 faible (v. Dupperon et Overstreet, 2009; Freed, 2000; Llanes et Munoz, 2009; Lennon, 1990; Martinsen, 2008), notre étude avait comme objectif d'observer des participants qui avaient différents degrés d'AAO en L2 à leur arrivée dans le PIE afin de déterminer si le contexte d'apprentissage étudié a eu un impact plus marqué sur l'AAO en L2 des participants qui étaient les moins aisés. Notre étude avait également comme objectif de comparer les résultats des participants à la fin du PIE avec ceux de locuteurs natifs du afin d'observer s'ils étaient similaires aux normes d'AAO en français L1. Des études récentes (Trenchs-Parera, 2009; Mora & Valls, 2012) semblent démontrer que les PIE de longue durée amènent les participants à se rapprocher des normes natives en production orale en L2. Il était donc pertinent de savoir si un PIE de courte durée avait une influence similaire sur le développement oral des participants.

Afin de mieux comprendre les résultats qui découlent de cette étude, le prochain chapitre propose une présentation détaillée de la méthodologie qui a été utilisée pour répondre aux questions de recherche que nous avons proposées.

4. MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, nous décrirons la méthode utilisée dans le cadre de notre étude. En premier lieu, nous présenterons l'origine de l'étude, le PIE, le profil des participants, la tâche de production orale, les procédures suivies pour la narration de l'histoire imagée ainsi que les mesures temporelles et quantifiables choisies pour représenter l'AAO en L2. Par la suite, nous poursuivrons avec la transcription orthographique et l'analyse acoustique qui ont été effectuées pour obtenir les mesures d'AAO en L2 pour terminer avec l'analyse statistique qui nous a permis de répondre à nos questions de recherche.

4.1 Origine de l'étude

Cette étude est issue d'un projet de recherche de grande envergure sur le développement de la production orale en L2 et les différences individuelles intitulé *Projet French* (French, 2008) et subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Différents types d'évaluation ont été administrés afin d'obtenir un portrait complet du profil psycholinguistique de chaque apprenant ainsi que de son expérience dans le PIE. Afin de répondre aux questions de recherche proposées dans notre étude, nous présenterons seulement la tâche qui a été utilisée pour évaluer la compétence en production orale en L2 des participants, soit la narration d'une histoire imagée.

4.2 Contexte d'apprentissage : PIE

Engle et Engle (2003) soulignent l'importance de faire une description complète du PIE à l'étude puisqu'il en existe une grande variété. Ils mentionnent que cette description facilite à la fois la compréhension des résultats qui découlent d'une étude et la comparaison avec d'autres. Ils nous conseillent d'inclure les informations suivantes : la durée du PIE, le niveau de compétence visé par le programme, les règles d'utilisation de la L1 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 occasions d'activités supervisées et non supervisées qui encouragent les participants à interagir avec des locuteurs natifs. Voici une description détaillée du PIE à l'étude.

4.2.1 Description et durée du PIE à l'étude

Dans le présent contexte, le PIE de courte durée de 5 semaines, conçu spécifiquement pour des étudiants adultes, s'est déroulé à l'École de langue française et de culture québécoise de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) au cours de l'été 2008. L'UQAC se situe au cœur de Ville Saguenay dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean dans laquelle 98% de la population est d'origine francophone

(Statistique Canada, 2006). Conséquemment, la communication quotidienne dans cette région se fait entièrement dans la langue française. En résumé, le PIE présenté dans cette étude était un contexte d'apprentissage de la langue seconde qui combinait à la fois de l'instruction formelle en L2 et une période de résidence de 5 semaines où la langue étudiée était utilisée par la communauté.

Pendant les 5 semaines, il était interdit pour les étudiants d'utiliser la L1 à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (à l'exception d'une situation urgente). Les étudiants étaient donc obligés d'utiliser la L2, soit le français, en tout temps. D'ailleurs, ils devaient signer un contrat d'utilisation du français durant toute la durée du PIE et pouvaient être expulsés du programme après avoir enfreint ce règlement à plus de deux reprises.

4.2.2 Lieu d'enseignement

Tous les cours de langue étaient administrés à l'intérieur des salles de classe de l'École de langue française et de culture québécoise qui étaient situées dans l'université, à l'exception des activités culturelles organisées par les moniteurs de langue en après-midi. Les enseignants avaient tous une formation universitaire en didactique requise pour enseigner le français L2. Les moniteurs de langue, pour leur part, étaient des locuteurs natifs du français issus de formations collégiales et universitaires variées.

4.2.3 Cours de français L2

Les cours de français L2 étaient obligatoires et administrés cinq jours sur sept (lundi au vendredi) de neuf heures à midi. Les étudiants étaient répartis dans différentes classes selon leur niveau de compétence en L2, lequel avait été évalué au début du PIE par un test écrit et une entrevue orale. En général, les groupes de étaient formés d'une quinzaine d'étudiants. Les cours offerts par l'École de langue française et de culture québécoise de l'UQAC étaient axés sur une version forte de l'approche communicative, c'est-à-dire qu'ils ciblaient en grande partie le développement de la production orale en français L2, mais, à l'occasion, s'attardaient aussi sur l'enseignement explicite des aspects généraux de la langue comme la grammaire, le vocabulaire, la syntaxe et la prononciation. Les cours touchaient également à des sujets plus larges comme les stratégies d'apprentissage et les différences culturelles.

4.2.4 Type d'hébergement

Deux types d'hébergement, soit les résidences de l'université ou la famille d'accueil, étaient proposées aux étudiants. La majorité (88/100 = 88%) a choisi de demeurer en famille d'accueil.

4.2.5 Occasions d'activités de communication

Deux fois par semaine (lundi et mercredi), les étudiants devaient obligatoirement participer à une activité supervisée par les moniteurs de langue au cours de l'après-midi. Ces activités étaient planifiées pour donner une occasion aux étudiants d'utiliser ce qu'ils avaient appris en classe et pour les aider à se sensibiliser à la culture locale. De plus, les étudiants étaient invités à participer à des nombreuses activités culturelles non obligatoires durant les soirées et les fins de semaine.

4.3 Profil des participants

Pour cette recherche, deux groupes de participants étaient à l'étude : 100 apprenants du français L2 qui ont participé au PIE de 5 semaines à l'été 2008 et 23 locuteurs natifs du français.

Le groupe de 100 participants était constitué de 26 hommes et de 74 femmes de tous les niveaux de compétence générale en français L2 (débutant à avancé). Leur âge variait entre 18 et 54 ans et la moyenne était 23,35. Les participants provenaient en majorité des provinces à prédominance anglophone du Canada (85/100). Ils ont tous accepté de participer au Projet French de façon volontaire. Bien que certains participants aient déclaré parler plusieurs langues, ils ont tous identifié l'anglais comme leur L1 ou leur langue dominante, c'est-à-dire la langue qu'ils utilisaient le plus au quotidien. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les participants n'avaient pas tous le même niveau de compétence générale en français L2 au début du PIE.

Le groupe de 23 locuteurs natifs du français était formé de 6 hommes et de 17 femmes d'origine québécoise. Ils étaient tous des étudiants universitaires (âge moyen : 23,45; étendue : 19-54) et ont aussi accepté de participer à l'étude de façon volontaire.

4.4 Tâche de production orale

Dans le cadre du *Projet French* (French, 2008), les participants ont effectué la narration d'une histoire imagée au début (T1) et à la fin (T2) du PIE de 5 semaines. Bien que les histoires imagées ne soient généralement pas utilisées pour l'enseignement de la L2 puisqu'elles ne représentent pas des situations de communication authentiques, elles sont très utiles dans les contextes de recherche appliquée pour deux raisons : elles permettent aux chercheurs de garder un certain contrôle sur le langage produit et donnent assez de flexibilité aux locuteurs pour démontrer leur degré d'AAO en L2 (Rossiter, Derwing et Jones, 2009).

L'histoire imagée qui a été utilisée est issue d'une étude de Derwing et al. (2004) et est constituée de huit images (v. Annexe A). Elle illustre l'histoire de deux personnes, un homme et une femme, qui ont des valises vertes identiques et qui entrent en collision sur le coin d'une rue. Par la suite, ils reprennent les mauvaises valises par erreur et se rendent compte de ce qui s'est passé lorsqu'ils reviennent dans leur chambre d'hôtel respective. Cette histoire a été sélectionnée puisqu'elle répondait bien aux 33 critères établis par Rossiter et al. (2009) pour le choix d'une épreuve de narration adéquate à la recherche appliquée. De façon plus spécifique, les images de cette histoire sont claires et en couleur et ne contiennent pas d'ambiguïté (p.ex. aucun retour dans le passé, aucune description de plusieurs événements à la fois et aucune présence d'éléments illogiques) ou de contenu culturel difficile à interpréter (p.ex. aucun drapeau de pays et aucun symbole religieux).

Il est aussi important de mentionner que les participants et les locuteurs natifs devaient répondre à une question après la narration de l'histoire imagée, soit « que pensez-vous qu'il s'est passé par la suite? ». Pendant qu'ils répondaient à la question, les images étaient toujours visibles à l'écran d'ordinateur afin d'aider les participants à se rappeler le contenu de l'histoire. Nous avons décidé d'inclure la réponse à cette question à l'intérieur de nos analyses puisque certaines narrations étaient de très courte durée. En fait, l'ajout de la question nous a permis d'avoir un extrait de parole plus long pour chaque locuteur au T1 et au T2.

4.5 Procédures pour la narration

Les participants devaient se présenter au local qui leur avait été assigné lors de leur inscription au *Projet French* (French, 2008) pour effectuer la tâche de production orale. Un assistant de recherche était situé dans chaque local afin d'enregistrer la performance des participants et de les assister en cas de problème. Une présentation informatisée avait été préparée à priori afin de présenter la tâche à effectuer de façon homogène et de limiter l'influence de l'assistant de recherche. Les instructions étaient présentées en anglais pour en faciliter la compréhension et les participants disposaient d'un maximum d'une minute pour visualiser l'histoire avant de la raconter. Aucune limite de temps n'était imposée pour la narration de l'histoire pour éviter une pression additionnelle sur la production des locuteurs. Les mêmes procédures ont été utilisées pour enregistrer les participants au début et à la fin du PIE et les locuteurs natifs du français.

Toutes les narrations (T1 et T2) ont été enregistrées en format wave (44 000 Hz ; 16 bits) avec l'enregistreur numérique portable Zoom H2. Elles ont été sauvegardées sur différents ordinateurs afin de faciliter la transcription orthographique et l'analyse acoustique.

4.6 Mesures d'AAO en L2

Les mesures d'AAO en L2 que nous avons utilisées dans cette étude sont basées sur des aspects temporels et observables des énoncés produits par les participants et les locuteurs natifs lors de la narration de l'histoire imagée (AAO énonciative, v. Segalowitz, 2010). En premier lieu, nous avons choisi les mesures qui sont souvent reconnues empiriquement comme étant de indicateurs puissants du degré d'AAO en L2 : le *débit de parole*, la *longueur moyenne de l'énoncé* et le *pourcentage du temps de production* (p.ex. Freed, 1995; Lennon, 1990; Towell et al., 1996; Kormos et Denés, 2004). Par la suite, nous nous sommes penchés sur les phénomènes d'hésitation en mesurant la *fréquence* et la *durée moyenne des pauses silencieuses* et *des pauses remplies* puisque Hilton (2008) a souligné l'importance des variables d'hésitation dans la distinction entre les différents degrés d'AAO en L2 et leur utilité dans la comparaison entre les narrations des apprenants et celles des locuteurs natifs du français. Nous présenterons maintenant les mesures d'AAO en L2 choisies pour cette étude de façon plus détaillée.

4.6.1 Débit de parole *ajusté* (DPA)

Puisque les narrations n'ont pas la même durée, le débit de parole est exprimé en nombre de syllabes par minute afin de permettre non seulement la comparaison fiable entre les participants, mais aussi avec les locuteurs natifs. Pour ce faire, nous avons choisi la méthode décrite dans Riggenbach (1991) et dans Kormos et Denés (2004) dans laquelle le nombre total de syllabes utilisées est divisé par la durée totale de la narration et multiplié par 60. De plus, nous avons aussi décidé de qualifier cette mesure d'*ajustée* puisque nous avons éliminé, à l'aide des transcriptions orthographiques, les syllabes qui sont dans les répétitions, les reformulations et les mots d'une autre langue. Selon Derwing et al. (2004), le DPA est un indicateur très utile pour déterminer le degré d'AAO en L2 d'un participant donné.

4.6.2 Longueur moyenne de l'énoncé *ajustée* (LMEA)

Premièrement, un énoncé est défini dans le cadre de notre étude comme étant un segment de parole fluide qui n'est pas entrecoupé d'une pause silencieuse ou d'une pause remplie (p.ex. Freed, 2000; Kormos et Denés, 2004; Lennon, 1990). La LMEA a donc été calculée en divisant le nombre total de syllabes utilisées dans la narration par le nombre total d'énoncés produits par les participants. Comme pour le DPA, nous avons qualifié cette mesure d'*ajustée* puisque nous avons choisi d'exclure du calcul les syllabes qui représentent des phénomènes d'hésitation afin d'obtenir un indicateur plus précis du degré d'AAO en L2 des participants.

4.6.3 Pourcentage du temps de production (PTP)

Cette mesure a été calculée en divisant la durée totale de tous les énoncés produits par un participant par la durée totale de la narration et en multipliant par 100 pour obtenir un pourcentage (Kormos et Denés, 2004; Lennon, 1990; Towell et al., 1996). Elle nous a permis d'avoir une représentation en pourcentage du temps passé en parole (énoncés) et en hésitation (pauses silencieuses et remplies) pour chaque narration.

4.6.4 Fréquence des pauses silencieuses (FPS)

Il est important de mentionner qu'un débat est toujours en cours en recherche appliquée sur la durée à utiliser pour l'identification d'une pause silencieuse (PS) (v. Segalowitz, 2010). Kormos et Denés (2004) et Wood (2004) font remarquer qu'une durée trop courte (0,2 seconde et moins) n'est pas souhaitable puisqu'un court silence peut facilement être confondu avec un autre phénomène de la parole tel que la phase de tenue d'une consonne occlusive sourde. Certains chercheurs ont donc établi la limite pour les PS à 0,25 seconde (p.ex. Kormos et Denés, 2004; Towell et al., 1996). Cependant, d'autres chercheurs considèrent plutôt que des micro-pauses, c'est-à-dire des PS de moins de 0,4 seconde, sont très présentes dans le discours des locuteurs natifs et qu'elles ne représentent pas des phénomènes d'hésitation (p.ex. Freed, 2000; Freed et al., 2004; Segalowitz et al., 2004). À l'instar de ces chercheurs, nous sommes d'avis qu'une durée limite de 0,4 seconde est adéquate pour l'identification des PS. Conséquemment, une période de silence a été identifiée comme une PS lorsque la durée était de 0,4 seconde ou plus.

Le nombre total de PS dans chaque narration a été calculé et divisé par la durée totale de la narration pour ensuite être multiplié par 60 afin d'obtenir la fréquence par minute. Comme pour le DPA, cette représentation par minute nous a permis de comparer les narrations des participants et celles des locuteurs natifs puisqu'elles n'ont pas la même durée.

4.6.5 Durée moyenne des pauses silencieuses (DPS)

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, une durée minimum de 0,4 seconde a été utilisée pour l'identification des PS dans les narrations. Afin d'obtenir la durée moyenne d'une PS, nous avons divisé la durée totale des PS par le nombre de PS identifiées lors de l'analyse acoustique.

4.6.6 Fréquence des pauses remplies (FPR)

Une pause remplie (PR) est un phénomène d'hésitation qui est constitué d'un élément non lexical tel que *hum*, *ah* et *eh* (p.ex. Freed, 2000; Ginther et al., 2009; Hilton, 2008, 2011; Lennon, 1990). Contrairement à Freed (2000), les élongations de la syllabe finale (p.ex. laaaa...valise) ont été considérées comme une différente forme d'hésitation et n'ont pas été identifiées comme une PR. À l'instar de Hilton (2011), nous avons identifié seulement les PR de 0,2 seconde ou plus et nous avons pris note de leur durée puisque nous sommes d'avis que tout phénomène sonore de moins de 0,2 seconde peut être facilement confondu avec un autre type de bruit parasite (p.ex. bruit de fond et bruit de bouche). De plus, comme pour le calcul de la FPS, nous avons divisé le nombre total de PR par la durée totale de la narration pour obtenir la FPR pour une minute.

4.6.7 Durée moyenne des pauses remplies (DPR)

Une durée minimum de 0,2 seconde a été utilisée pour l'identification des PR. Comme pour la DPS, nous avons divisé la durée totale des PR par le nombre de PR identifiées dans la narration pour obtenir la DPR. Bien que la DPR soit rarement citée dans les études sur l'AAO en L2, Hilton (2008) souligne que la durée moyenne des hésitations (surtout des pauses) est un bon indicateur du degré d'AAO en L2.

4.6.8 Résumé des mesures d'AAO en L2 utilisées

Le tableau 1 (ci-après) présente un résumé des mesures d'AAO en L2 proposées dans le cadre de notre étude. Il donne le nom de chaque mesure, sa définition, sa représentation mathématique ainsi qu'une liste d'études ayant déjà utilisé la mesure.

Tableau 1

Mesures d'AAO utilisées dans la présente étude

Mesure d'AAO en L2 (T1 et T2)	Définition	Exprimée en ...	Exemples d'études
Débit de parole <i>ajusté</i> (DPA)	Nombre total de syllabes utilisées dans la narration divisé par la durée totale de la narration et multiplié par 60 (exclusion des syllabes répétées, reformulées et issues d'une autre langue)	Syllabe par minute	Derwing et al., 2004; Freed, 2000; Garcia-Amaya, 2009; Iwashita et al., 2008; Llanes et Munoz, 2009; Lennon, 1990
Longueur moyenne de l'énoncé <i>ajustée</i> (LMEA)	Nombre total de syllabes utilisées dans la narration divisé par le nombre d'énoncés qui ne sont pas entrecoupés d'une PS ou d'une PR (exclusion des syllabes répétées, reformulées et issues d'une autre langue)	Syllabe	Cucchiarini et al., 2002; Derwing et al., 2004; Garcia-Amaya, 2009; Ginther et al., 2010; Hilton, 2008; Kormos et Denés, 2004; Lennon, 1990; Mora et Valls-Ferrer, 2012; O'Brien et al., 2007; Towell et al., 1996
Le pourcentage du temps de production (PTP)	La durée totale de tous les énoncés de la narration divisée par la durée totale de la narration (incluant les PS et les PR) et multipliée par 100	Pourcentage	Cucchiarini et al., 2002; Ginther et al., 2010; Hilton, 2008; Kormos et Denés, 2004; Mora et Valls-Ferrer, 2012; Towell et al., 1996
Fréquence des pauses silencieuses (FPS)	Nombre total de PS dans la narration divisé par la durée totale de la narration et multiplié par 60	PS par minute	Iwashita et al., 2008; Kormos et Denés, 2004; Llanes et Munoz, 2009
Durée moyenne des pauses silencieuses (DPS)	Durée totale des PS divisée par le nombre total de PS dans la narration	Seconde	de Jong et al., 2009; Ginther et al., 2010; Hilton, 2008; Kormos et Denés, 2004
Fréquence des pauses remplies (FPR)	Nombre total de PR dans la narration divisé par la durée totale de la narration et multiplié par 60	PR par minute	Iwashita et al., 2008; Kormos et Denés, 2004
Durée moyenne des pauses remplies (DPS)	Durée totale des PR divisée par le nombre total de PR dans la narration	Seconde	Ginther et al., 2010; Hilton, 2008

4.7 Transcription orthographique et analyse acoustique

Afin d'obtenir les mesures d'AAO en L2, nous avons utilisé PRAAT (Boersma et Weenink, 2012) qui est un logiciel d'analyse de la parole qui permet aux chercheurs de visualiser des fichiers sonores de formats différents sur un spectrogramme à 3 dimensions. Ce logiciel nous a permis d'identifier facilement et de segmenter précisément (à la milliseconde près) les PS et les PR dans chaque narration comme nous les avons définies dans la section précédente. Il nous a aussi permis d'obtenir la durée exacte de la narration et des segments qui la constituent. D'ailleurs, un script PRAAT a été conçu (Sigouin et Arnaud, 2011) pour extraire automatiquement la durée exacte de la narration et des différents segments qui la constituent (énoncé, PS ou PR). En résumé, cette analyse acoustique nous a permis de calculer les mesures d'AAO en L2 suivantes : le PTP, la FPS, la DPS, la FPR et la DPR (v. Tableau 1).

Il est important de noter que l'utilisation d'un script PRAAT pour la détection des syllabes et pour le calcul automatique du débit de parole, similaire à celui qui est décrit dans de Jong et al. (2009), a été envisagée au début, mais que le manque de qualité de certains enregistrements nous a obligé à éliminer cette alternative. Conséquemment, une transcription orthographique a donc été effectuée par une assistante de recherche. Les transcriptions nous ont permis de comptabiliser le nombre de syllabes utilisées dans chaque narration pour calculer deux mesures d'AAO : le DPA et la LMEA (pour des exemples de transcriptions et de l'utilisation des différentes mesures d'AAO en L2 proposées dans le cadre de notre étude, v. l'annexe B qui présente les narrations d'un participant et d'un locuteur natif).

Finalement, toutes les transcriptions ont été vérifiées par un autre assistant de recherche afin de s'assurer de leur validité et de leur homogénéité. Lorsqu'il y avait un désaccord, une rencontre a été organisée entre les deux assistants de recherche afin d'obtenir un accord inter-juges.

4.8 Analyse statistique

Afin de répondre à nos questions de recherche, des tests d'inférence statistiques (tests t) ont été utilisés. Ces tests nous ont permis, entre autres, d'établir si l'AAO en L2 des participants s'est amélioré

significativement au cours PIE (de T1 au T2), s'il existait une différence dans la quantité des gains observés (de T1 au T2) par les participants qui étaient les moins et les plus aisés à l'oral à leur arrivée dans le PIE (T1) et si les participants ont démontré une performance similaire à celle des locuteurs natifs à la fin du PIE (T2) en ce qui concerne le degré d'AAO.

À la suite de cette présentation détaillée de la méthodologie utilisée dans notre étude, nous poursuivons avec les résultats qui permettent de répondre aux questions de recherche. Ces questions seront traitées individuellement dans le même ordre qu'elles ont été initialement proposées.

5. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans la présente section, nous présenterons les statistiques descriptives ainsi que les résultats des tests d'inférence statistique (corrélations et tests *t*) que nous avons effectués pour répondre à chaque question de recherche. Nous commencerons par vérifier si les participants ont amélioré leur AAO en français L2 pendant le PIE de 5 semaines à l'étude. Par la suite, nous observerons si le PIE a eu un impact différent chez deux groupes de participants, soit ceux qui étaient les moins et les plus aisés à l'oral en français L2 à leur arrivée dans le PIE. Finalement, nous déterminerons si les participants se sont rapprochés des normes d'AAO observées chez les locuteurs natifs du français du début à la fin du PIE.

5.1 Développement de l'AAO en L2 à travers le PIE de courte durée

Premièrement, nous exposerons les statistiques descriptives des 100 apprenants du français L2 qui ont participé au PIE de courte durée et des 23 locuteurs natifs pour toutes les mesures d'AAO utilisées dans le cadre de notre étude (v. tableau 2). Il est important de noter que pour 4 des 7 mesures, soit la FPS, la DPS, la FPR et la DPR, une diminution de la valeur observée de T1 au T2 chez les participants était considérée comme étant une amélioration de leur AAO en français L2. En effet, la diminution de la fréquence et de la durée moyenne de ces deux types de pauses démontreraient un développement positif de l'AAO en L2 chez les participants observés.

Tableau 2**Statistiques descriptives des participants (au T1 et au T2) et des locuteurs natifs pour les mesures d'AAO**

Mesure	Participants au T1					Participants au T2					Locuteurs natifs				
	Moy.	É-T	Min.	Max.	Étend.	Moy.	É-T	Min.	Max.	Étend.	Moy.	É-T	Min.	Max.	Étend.
DPA ^a	89,6	39,5	23,1	202,4	179,28	119,1	38	39,8	225,8	185,9	230,5	30,2	184,9	290,64	105,7
LMEA ^b	4,4	1,98	1,58	11,62	10,04	5,72	2,43	1,94	14,46	12,53	13,34	3,32	8,44	20,8	12,36
PTP ^c	52,5	14,4	13,9	83,28	69,32	65,03	10,8	34,9	84,71	49,85	81,75	4,99	70,39	92,01	21,62
FPS ^d	20,7	3,83	10,5	29,16	18,67	20,13	4,32	9,66	29,2	19,54	12,36	2,97	6,36	17,81	11,45
DPS ^e	1,24	0,56	0,58	4,55	3,97	0,87	0,29	0,56	2,09	1,54	0,71	0,16	0,42	1,09	0,67
FPR ^f	7,84	4,78	0,58	24,02	23,44	7,93	4,46	0	22,21	22,21	5,66	3,05	0,94	13,74	12,8
DPR ^g	0,49	0,12	0,27	0,82	0,55	0,45	0,11	0	0,89	0,89	0,38	0,12	0,22	0,77	0,55

Note. les participants (n=100); les locuteurs natifs (n=23); ^a DPA=Débit de parole ajusté; ^b LMEA=Longueur moyenne de l'énoncé ajustée; ^c PTP=Pourcentage de temps de production; ^d FPS=Fréquence des pauses silencieuses; ^e DPS= Durée moyenne des pauses silencieuses; ^f FPR=Fréquence des pauses remplies; ^g DPR=Durée moyenne des pauses remplies.

Le tableau 2 démontre une tendance positive vers l'amélioration moyenne de l'AAO en français L2 du début à la fin du PIE de courte durée de 5 semaines chez les participants observés pour 6 des 7 mesures d'AAO en L2 utilisées, soit le DPA, la LMEA, le PTP, la FPS, la DPS et la DPR. Une seule mesure d'AAO en L2, soit la FPR, n'a pas démontré de tendance positive vers l'amélioration du début à la fin du PIE. Il est aussi important de remarquer que l'étendue des résultats suggère que des valeurs similaires sont observables au T1 et au T2 pour toutes les mesures d'AAO en L2. Conséquemment, afin de déterminer si la performance moyenne des participants s'est améliorée de façon significative de T1 au T2 pour chacune des mesures d'AAO en L2, nous avons effectué une série de tests *t* pour des échantillons appariés (v. tableau 3). Nous avons établi le seuil de significativité statistique à 5% et nous avons utilisé le *d* de Cohen (1988) afin de calculer la taille de l'effet.

Tableau 3

Mesures d'AAO en L2 chez les participants au T1 et au T2 : Moyenne, écart-type, test *t* pour des échantillons appariés et taille de l'effet

<i>Mesure</i>	T1		T2		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Moy.	É-T	Moy.	É-T			
DPA	89,56	39,47	119,05	38,02	- 12,183	0,01*	0,761
LMEA	4,35	1,98	5,72	2,43	- 8,372	0,01*	0,618
PTP	52,51	14,42	65,03	10,79	- 12,635	0,01*	0,983
FPS	20,66	3,83	20,13	4,32	1,153	n.s.	0,130
DPS	1,24	0,56	0,87	0,29	7,835	0,01*	0,830
FPR	7,84	4,78	7,93	4,46	- 0,202	n.s.	0,026
DPR	0,49	0,12	0,44	0,11	3,737	0,01*	0,434

Note. les participants (n=100); * Significatif au niveau $p < 0,01$

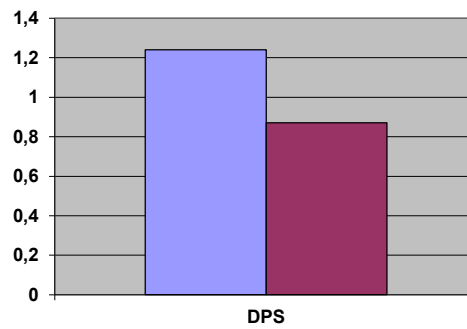
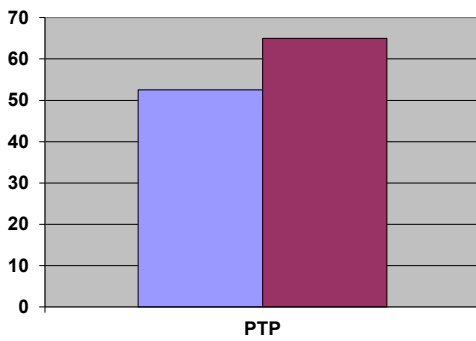
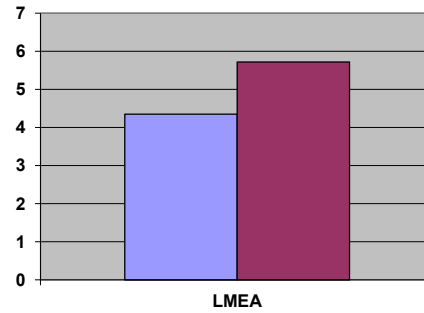
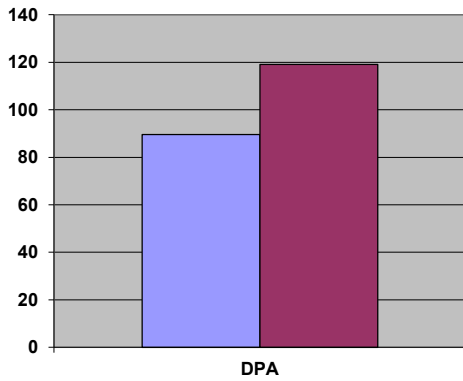
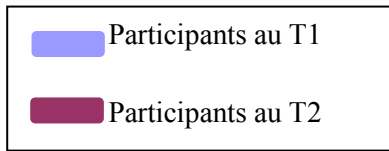
Le tableau 3 indique que la performance moyenne des participants s'est améliorée significativement de T1 au T2 (toutes les valeurs $p < 0,01$) pour 5 des 7 mesures utilisées, soit le DPA, LMEA, PTP, DPS et DPR. De plus, la taille de l'effet, calculée à l'aide du *d* de Cohen (1988), démontre que la performance moyenne des participants s'est améliorée fortement (plus de 0,8) pour deux mesures, soit le PTP ($d=0,983$) et la DPS ($d=0,830$), modérément (de 0,5 à 0,8) pour deux autres mesures, soit la DPA ($d=0,761$) et la LMEA ($d=0,618$), et faiblement (moins de 0,5) pour une mesure, soit la DPR ($d=0,434$)³. Ces résultats suggèrent donc que les participants à l'étude ont positivement développé leur AAO en L2 au cours du PIE de courte durée de 5 semaines, et plus particulièrement pour les mesures suivantes : le PTP, le DPS, le DPA et la LMEA. Toutefois, il est plutôt inattendu d'observer que les participants n'ont pas significativement diminué la FPS et la FPR de T1 au T2. Ces résultats plutôt surprenants seront discutés de façon détaillée dans la discussion générale (v. 6.2).

Afin d'observer visuellement l'importance des résultats, voici 4 diagrammes à bandes qui proposent une représentation graphique des mesures d'AAO en L2 ayant les plus grandes tailles d'effet, c'est-à-dire celles qui ont changé le plus fortement du T1 au T2 (PTP, le DPS, le DPA et la LMEA) chez les participants observés dans le cadre de notre étude (v. figure 1).

³ Selon Cohen (1988), la magnitude d'un effet *d* est faible lorsqu'elle se situe entre 0,2 et 0,5, moyenne entre 0,5 à 0,8 et forte lorsqu'elle est plus élevée que 0,8.

Figure 1. Diagrammes à bandes illustrant les résultats des participants au T1 et au T2 pour le DPA, la LMEA, le PTP et la DPS

Légende :



5.2 Impact sur les participants les moins et les plus aisés à l'oral au T1

Afin d'observer l'impact du PIE à l'étude sur les participants qui étaient les moins et le plus aisés à l'oral en français L2 au T1, il était essentiel de créer une mesure unique qui nous permettait de les classer par degré d'AAO en L2. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des études d'Osborne (2007), de Hilton (2011) et de Mora et Valls-Ferrer (2012) qui ont utilisé le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et le PTP afin de calculer un *index d'AAO* (IAAO). Cet index leur a permis de déterminer le degré d'AAO en L2 des participants dans leur étude respective. Nous ferons une description détaillée de la formule utilisée pour créer l'IAAO dans la prochaine section.

5.2.1 Création d'un IAAO en L2

Mora et Valls-Ferrer (2012) justifient l'utilisation du débit de parole, de la longueur moyenne de l'énoncé et du PTP pour créer un IAAO en L2 fiable en affirmant qu'elles sont les mesures qui sont considérées comme étant les indicateurs les plus puissants du degré d'AAO en L2 d'un locuteur donné. De plus, ils mentionnent aussi que ces 3 mesures sont généralement fortement corrélées entre elles et qu'elles représentent 3 aspects distincts de l'AAO en L2, soit la *rapidité* du discours pour le débit de parole, la *densité* du discours pour la longueur moyenne de l'énoncé et le *temps passé en hésitation* pour le PTP. Par ailleurs, ces auteurs ont choisi une formule statistique pour l'IAAO (v. figure 2) qui utilisait des valeurs natives d'AAO afin de normaliser les résultats des participants pour chaque mesure d'AAO (débit de parole, longueur moyenne de l'énoncé et PTP) et de les comparer plus facilement à ce qui est attendu chez des locuteurs.

Figure 2. Formule utilisée pour normaliser le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et le PTP (Hilton, 2011; Mora et Valls-Ferrer, 2012; Osborne, 2007)

$$\frac{(\text{Résultat du participant}) - (\text{Résultat le plus bas})}{((\text{Résultat moyen des locuteurs natifs} - \text{Résultat le plus bas}) / 0,9)} + 0,1$$

Selon la formule statistique (v. figure 2), pour chaque mesure d'AAO, le résultat du participant qui était le plus faible au T1 est tout d'abord soustrait du résultat du participant. Par la suite, le résultat obtenu doit être divisé par le résultat d'un autre calcul qui est effectué en soustrayant le résultat du participant qui était le plus faible au T1 du résultat moyen des locuteurs natifs pour ensuite être divisé par 0,9. Puis, le résultat de la division finale est additionné à 0,1. Finalement, les résultats obtenus pour les 3 mesures d'AAO en L2 sont additionnés et divisés par 3 afin d'obtenir un IAAO pour chaque participant.

Comme l'ont observé Hilton (2011), Mora et Valls-Ferrer (2012), et Osborne (2007), la formule produit toujours un résultat moyen de 1 lors de la normalisation des 3 mesures d'AAO chez les locuteurs natifs, ce qui permettait de faciliter la comparaison avec les participants puisque l'IAAO moyen des locuteurs natifs était toujours de 1 ($3/3=1$).

Dans le cadre de notre étude, nous avons donc créé un IAAO en utilisant la formule proposée dans la figure 2. Afin de normaliser les résultats obtenus par les participants pour les 3 mesures d'AAO en L2 (DPA, LMEA et PTP), nous avons utilisé les valeurs observées chez les locuteurs natifs pour ces mêmes mesures qui ont été présentées dans la section précédente (v. tableau 2). Comme dans les études d'Osborne (2007), de Hilton (2011) et de Mora et Valls-Ferrer (2012), l'IAAO moyen des locuteurs natifs est de 1 (minimum : 0,81; maximum : 1,26). En ce qui concerne les participants, l'IAAO moyen au T1 est 0,44 (minimum : 0,12; maximum : 0,92) et 0,57 au T2 (minimum : 0,23; maximum : 0,99).

Enfin, pour examiner si l'IAAO constituait une représentation fiable du degré moyen d'AAO en français L2 des participants, nous avons calculé une série de corrélations Pearson entre l'IAAO et les autres mesures d'AAO utilisées dans cette étude. Les résultats de ces analyses ont démontré que l'IAAO en L2 était significativement corrélé (toutes les valeurs $p < 0,01$) avec la majorité des mesures d'AAO au T1 et au T2, à l'exception de la FPR au T1 (v. tableau 4). Ceci semble signaler que l'IAAO, dans le présent contexte, fournissait une mesure fiable et constante de l'AAO en L2 chez les participants.

Tableau 4**Corrélations simples entre l'IAAO en L2 et les différentes mesures d'AAO en L2 au T1 au T2 chez les participants**

<i>Mesure</i>	T1	T2
	IAAO en L2 au T1	IAAO en L2 au T2
1. DPA	0,982*	0,964*
2. LMEA	0,920*	0,954*
3. PTP	0,941*	0,919*
4. FPS	-0,305*	-0,602*
5. DPS	-0,642*	-0,549*
6. FPR	-0,075	-0,323*
7. DPR	-0,397*	-0,337*

Note. les participants (n=100); * Significatif au niveau $p < 0,01$

5.2.2 Comparaison des gains au cours du PIE : Participants les moins versus les plus aisés à l'oral

Afin de répondre à notre deuxième question de recherche qui cherchait à comparer l'impact du PIE à l'étude sur les participants qui étaient les moins et les plus aisés à l'oral au T1, nous avons sélectionné les 33 participants (33,33%) qui ont obtenu les plus faibles résultats et les 33 participants (33,33%) qui ont obtenu les meilleurs résultats en ce qui concerne l'IAAO au T1, ce qui nous a permis de former des groupes d'AAO distincts. Le tableau 5 présente les statistiques descriptives pour les différentes mesures d'AAO ainsi que l'IAAO en L2 au T1 chez les deux groupes de participants.

Tableau 5

Statistiques descriptives des participants les moins et les plus aisés à l'oral au T1 pour les mesures d'AAO et pour l'IAAO en L2

<i>Mesure</i>	Les moins aisés					Les plus aisés				
	Moy.	É-T	Min.	Max.	Étendue	Moy.	É-T	Min.	Max.	Étendue
DPA	49,73	12,72	23,08	79,98	56,9	133,08	28,97	91,7	202,36	110,66
LMEA	2,63	0,65	1,58	5,17	3,59	6,49	1,76	4,58	11,62	7,04
PTP	37,42	8,67	13,96	51,46	37,5	67,82	7,39	49,92	83,28	33,36
FPS	21,13	4,09	10,49	29,16	18,67	18,62	3,54	10,7	24,15	13,45
DPS	1,68	0,67	0,91	4,55	3,65	0,9	0,32	0,58	2,1	1,52
FPR	7,75	4,74	0,58	24,02	23,44	6,88	4,78	0,74	18,27	17,53
DPR	0,55	0,12	0,3	0,78	0,47	0,44	0,12	0,27	0,82	0,55
IAAO	0,27	0,06	0,15	0,34	0,19	0,62	0,11	0,5	0,92	0,42

Note. les moins aisés (n=33); les plus aisés (n=33)

Le tableau 5 démontre qu'il n'y pas de valeurs similaires observées dans les deux groupes pour le DPA et pour l'IAAO. Par contre, pour les autres mesures d'AAO en L2, soit la LMEA, le PTP, la FPS, la DPS, la FPR et la DPR, l'étendue des variables suggèrent que des valeurs similaires sont observables dans les deux groupes. Conséquemment, afin de s'assurer que les deux groupes différaient significativement au niveau de leur degré d'AAO en français L2 au T1, nous avons utilisé des tests *t* pour des échantillons indépendants (v. tableau 6).

Tableau 6

Mesures d'AAO et IAAO en L2 chez les participants les moins et les plus aisés : Moyenne, écart-type, test *t* pour des échantillons indépendants et taille de l'effet

<i>Mesure</i>	Les moins aisés		Les plus aisés		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Moy.	É-T	Moy.	É-T			
DPA	49,73	12,72	133,08	28,97	-15,13	0,01*	3,994
LMEA	2,63	0,65	6,49	1,76	-11,783	0,01*	2,910
PTP	37,42	8,67	67,82	7,39	-15,325	0,01*	3,774
FPS	21,13	4,09	18,62	3,54	2,663	0,01*	0,656
DPS	1,68	0,67	0,9	0,32	6,056	0,01*	1,486
FPR	7,75	4,74	6,88	4,78	0,710	n.s	0,183
DPR	0,55	0,12	0,44	0,12	3,395	0,01*	0,917
IAAO	0,27	0,06	0,62	0,11	-16,886	0,01*	3,950

Note. les moins aisés (n=33); les plus aisés (n=33); * Significatif au niveau $p < 0,01$

Le tableau 6 démontre que les participants qui étaient les moins aisés et les plus aisés en français L2 à leur arrivée dans le PIE différaient significativement (toutes les valeurs $p < 0,01$) pour 6 des 7 mesures d'AAO en L2, soit le DPA, la LMEA, le PTP, la FPS, la DPS et la DPR. De plus, les participants des deux groupes étaient aussi significativement différents au niveau de l'IAAO, ce qui semble confirmer qu'ils avaient un degré d'AAO en français L2 différent à leur arrivée dans le PIE. Les tailles d'effet observées suggèrent que les groupes différaient majoritairement au niveau du DPA ($d = 3,994$), du PTP ($d = 3,774$) et de l'IAAO ($d = 3,950$).

Afin de déterminer si le PIE de courte durée a eu un impact différent sur les deux groupes de participants, nous avons calculé les gains effectués pour chaque mesure d'AAO et pour l'IAAO en L2 en soustrayant les valeurs observées au T2 de celles observées au T1 dans chaque groupe. La formule que nous avons utilisée est présentée à la figure 3 :

Figure 3. Formule utilisée pour le calcul des gains pour chaque mesure d'AAO et pour l'IAAO en L2

$$(\text{Valeur à T2}) - (\text{Valeur à T1}) = \text{GAINS}$$

Le tableau 7 présente les statistiques descriptives des gains effectués par les deux groupes pendant le PIE de 5 semaines pour chaque mesure d'AAO et pour l'IAAO en L2. Il est important de noter que des

gains négatifs démontrent une amélioration de l'AAO en L2 pour les mesures suivantes : la FPS, la DPS, la DPR et la FPR.

Tableau 7

Statistiques descriptives des participants les moins et les plus aisés pour les gains observés pour chaque mesure d'AAO et pour l'IAAO en L2

<i>Mesure</i>	Les moins aisés					Les plus aisés				
	Moy.	É-T	Min.	Max.	Étendue	Moy.	É-T	Min.	Max.	Étendue
DPA	35,5	19,33	-18,23	72,04	90,26	21,55	27,91	-49,82	97,03	146,84
LMEA	1,32	1,1	-0,667	3,93	4,59	1,56	2,26	-4,02	6,5	10,51
PTP	18,14	8,36	6,56	34,4	27,84	5,9	9,1	-10,94	30,83	41,77
FPS	0,72	4,79	-7,52	9,84	17,36	-1,33	4,67	-7,92	10,49	18,41
DPS	-0,65	0,55	-2,78	-0,07	2,71	-0,15	0,34	-1,54	0,51	2,05
FPR	1,9	4,19	-6,88	10,73	17,61	-0,78	4,27	-12,54	6,5	19,04
DPR	-0,05	0,12	-0,34	0,24	0,58	-0,02	0,11	-0,42	0,16	0,58
IAAO	0,17	0,08	-0,01	0,35	0,35	0,1	0,12	-0,21	0,401	0,84

Note. les moins aisés (n=33); les plus aisés (n=33)

L'étendue des valeurs dans le tableau 7 suggère que des valeurs similaires sont observables dans les gains effectués par les deux groupes pour toutes les mesures d'AAO et pour l'IAAO en L2. Il est aussi important de remarquer que les résultats suggèrent une grande variabilité dans les gains effectués par les deux groupes. De plus, les valeurs observées dans les deux groupes suggèrent que la performance de certains participants ne s'est pas améliorée et s'est même détériorée à travers le PIE pour certaines mesures d'AAO et pour l'IAAO. Cette observation sera abordée dans la discussion générale (v. 6.2).

Par la suite, nous avons poursuivi notre analyse en utilisant une série de tests *t* pour des échantillons indépendants afin de déterminer si le PIE de courte durée a eu un impact significativement différent sur les deux groupes (v. tableau 8).

Tableau 8

Gains pour chaque mesure d'AAO et pour l'IAAO en L2 chez les participants les moins et les plus aisés : Moyenne, écart-type, test *t* pour des échantillons indépendants et taille de l'effet

<i>Mesure</i>	Les moins aisés		Les plus aisés		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Moy.	É-T	Moy.	É-T			
DPA	35,5	18,33	21,55	27,91	2,360	0,05**	0,580
LMEA	1,32	1,1	1,56	2,26	-0,549	n.s	0,135
PTP	18,14	8,36	5,9	9,1	5,691	0,01*	1,401
FPS	,722	4,79	-1,33	4,67	1,761	n.s	0,434
DPS	-0,65	0,55	-0,15	0,33	-4,481	0,01*	1,102
FPR	1,9	4,19	-0,78	4,27	2,576	0,05**	0,634
DPR	-0,05	0,12	-0,02	0,11	-1,335	n.s	0,260
IAAO	0,17	0,08	0,1	0,12	2,671	0,01*	0,686

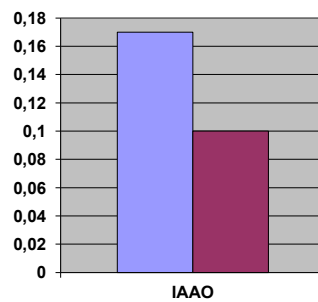
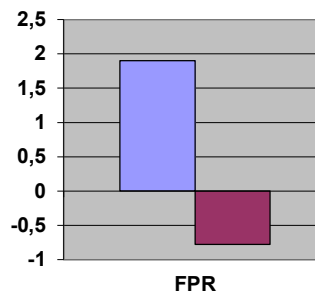
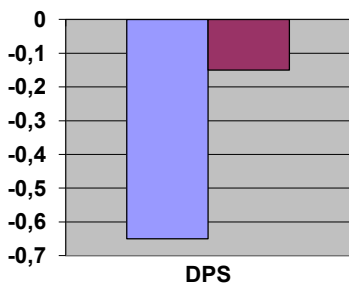
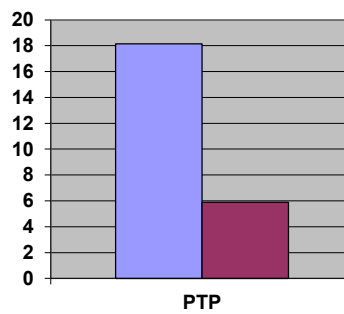
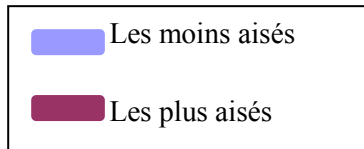
Note. les moins aisés (n=33); les plus aisés (n=33); * Significatif au niveau $p < 0,01$; ** Significatif au niveau $p < 0,05$

Comme le démontre le tableau 8, les gains observés de T1 au T2 dans les deux groupes de participants qui n'avaient pas le même degré d'AAO en L2 à leur arrivée dans le PIE de courte durée sont significativement différents pour 4 des 7 mesures d'AAO en L2 (toutes les valeurs $p < 0,05$), soit le DPA, le PTP, la DPS, la FPR, et aussi pour l'IAAO en L2. En effet, les moyennes observées dans chaque groupe démontrent que les participants qui étaient les moins aisés au T1 ont fait plus de gains pour les mesures suivantes : le DPA, le PTP, la DPS et l'IAAO. Quant aux plus aisés, ils ont seulement fait des gains plus marqués au niveau de la FPR. Ces résultats semblent donc suggérer que les participants qui étaient les moins aisés au T1 ont amélioré leur degré d'AAO en français L2 au cours du PIE de façon plus importante que ceux qui étaient les plus aisés.

Les diagrammes à bandes suivants illustrent bien les différences significatives observées entre les deux groupes dans les gains effectués pour les mesures d'AAO et pour l'IAAO en L2.

Figure 4. Diagrammes à bandes illustrant les différences significatives observées entre les deux groupes dans les gains effectués pour les mesures d'AAO (DPA, PTP, DPS et FPR) et pour l'IAAO en L2

Légende :



5.3 Développement par rapport à des normes natives d'AAO

La troisième question de recherche que nous avons proposée cherchait à déterminer si la performance moyenne des participants à la fin du PIE de courte durée était similaire aux normes d'AAO observées chez les locuteurs natifs du français que nous avons enregistrés dans le cadre de notre étude. Les statistiques descriptives pour toutes les mesures d'AAO ont été présentées précédemment dans le tableau 2. Afin de mieux comprendre les résultats obtenus pour cette question de recherche, nous avons décidé d'ajouter un tableau qui présente la différence moyenne observée entre la performance moyenne des locuteurs natifs et celles des participants au T1 et au T2 pour chaque mesure d'AAO et l'IAAO. Cette différence a été calculée en soustrayant la performance moyenne des participants au T1 et au T2 à celle des locuteurs natifs.

Tableau 9

Différences moyennes observées entre la performance des locuteurs natifs et celle des participants au T1 et au T2 pour toutes les mesures d'AAO et pour l'IAAO

<i>Mesure</i>	Différence moyenne entre les locuteurs	
	natifs et les participants au T1	natifs et les participants au T2
DPA	140,96	111,47
LMEA	8,99	7,62
PTP	29,24	16,72
FPS	-8,3	-7,77
DPS	-0,53	-0,16
FPR	-2,18	-2,27
DPR	-0,11	-0,07
IAAO	0,66	0,43

Note .les participants (n=100); les locuteurs natifs (n=23)

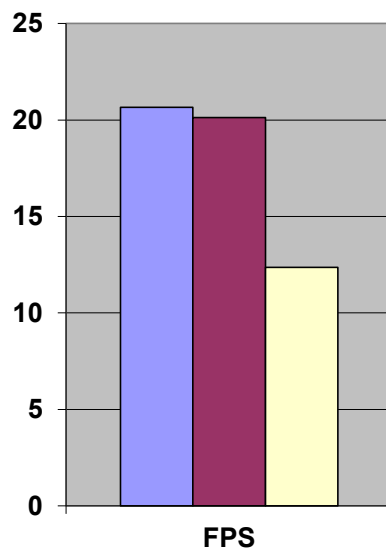
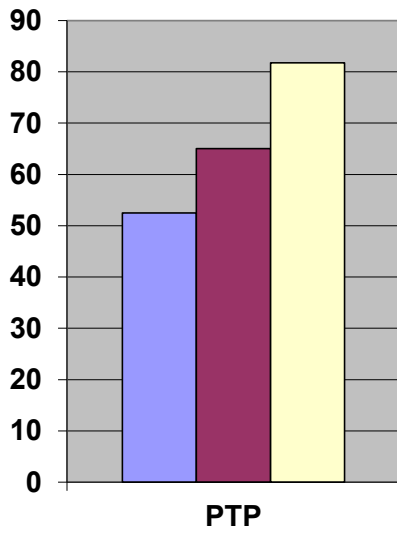
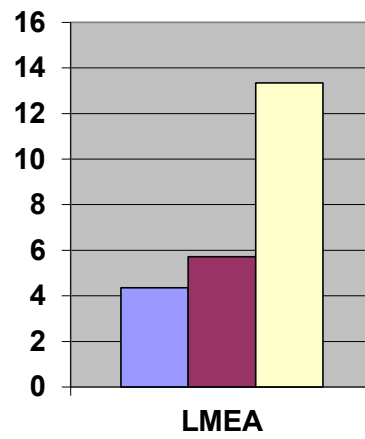
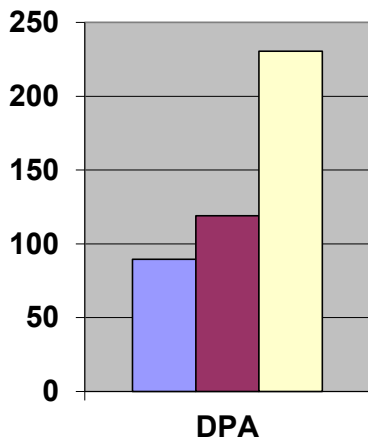
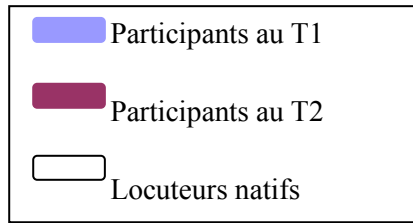
Le tableau 9 indique que la performance moyenne des participants semble se rapprocher de celle de locuteurs natifs pour 6 des 7 mesures d'AAO utilisées dans le cadre de notre étude, soit le DPA, le LMEA, le PTP, la FPS, la DPS et la DPR, et aussi pour l'IAAO. En effet, à l'exception de la FPR, la différence entre la performance moyenne des participants au T1 et celle des locuteurs natifs est toujours plus grande que la différence entre la performance moyenne des participants au T2 et celle des locuteurs

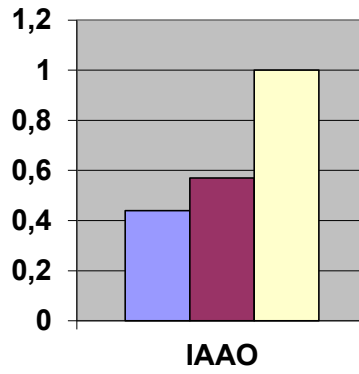
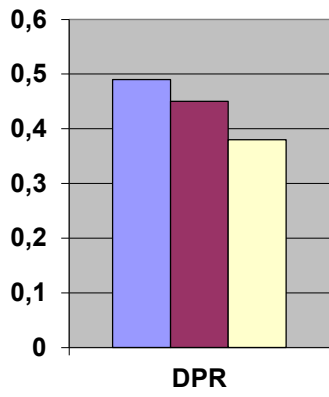
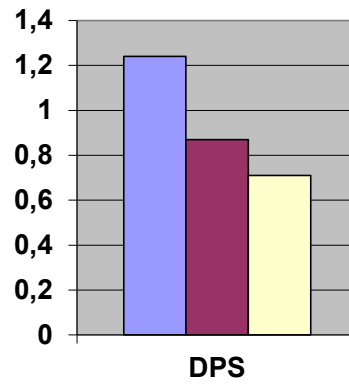
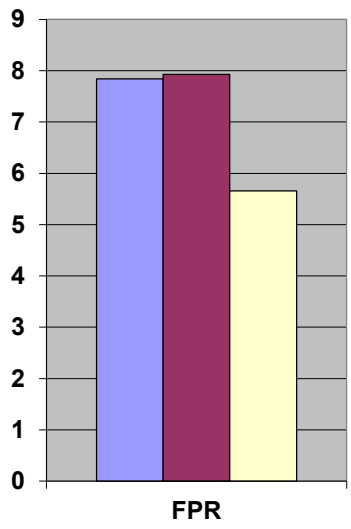
natifs pour toutes les mesures d'AAO et l'IAAO, ce qui semble suggérer que le PIE à l'étude a amené les participants à se rapprocher des normes d'AAO observées chez les locuteurs natifs du français.

Afin de mieux illustrer cette tendance positive qui démontre le développement de l'AAO des participants observés par rapport à des normes natives, nous présentons une série de diagrammes à bandes qui résumant les résultats obtenus chez les participants et chez les locuteurs natifs pour l'ensemble des mesures utilisées dans le présent contexte (pour les résultats détaillés, v. tableau 2).

Figure 5. Diagrammes à bandes illustrant les résultats des participants (au T1 et au T2) et des locuteurs natifs pour chaque mesure d'AAO et l'IAAO

Légende :





Regroupés, les résultats présentés plus haut (v. tableaux 2 et 9; figure 5) démontrent que la performance moyenne des participants s'est significativement rapprochée des normes d'AAO observées chez les locuteurs natifs pour le DPA, la LMEA, le PTP, la DPS et la DPR, ce qui suggère que leur degré d'AAO en L2 s'est développé envers des normes natives. Le rapprochement observé pour l'IAAO semble également confirmer cette tendance.

Bien que ces résultats préliminaires semblent suggérer que le degré d'AAO en L2 observé chez les participants s'est significativement rapproché de celui des locuteurs natifs du début à la fin du PIE à l'étude, ils ne nous permettent pas de répondre à notre troisième question de recherche qui cherchait à déterminer si la performance des participants à la fin du PIE de courte durée était *similaire* à celle des locuteurs natifs.

En premier lieu, nous voulions nous assurer que la performance moyenne des participants au T1 était bel et bien différente de celle des locuteurs natifs. Pour ce faire, nous avons utilisé une série de tests *t* pour des échantillons indépendants afin de comparer la performance moyenne des participants au T1 avec celle des locuteurs natifs (v. tableau 10).

Tableau 10

Mesures d'AAO et IAAO des participants au T1 et des locuteurs natifs : Moyenne, écart-type, test *t* pour des échantillons indépendants et taille de l'effet

<i>Mesure</i>	Participants au T1		Locuteurs natifs		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Moy.	É-T	Moy.	É-T			
DPA	89,56	39,53	230,52	30,23	-16,06	0,01*	4,001
LMEA	4,35	1,98	13,34	3,32	-17,031	0,01*	3,289
PTP	52,51	14,42	81,75	4,99	-9,567	0,01*	2,710
FPS	20,66	3,86	12,36	2,97	9,737	0,01*	2,422
DPS	1,24	0,56	0,71	0,16	4,401	0,01*	1,287
FPR	7,84	4,78	5,66	3,05	2,087	0,05**	0,544
DPR	0,49	0,12	0,38	0,12	3,985	0,01*	0,917
IAAO	0,44	0,16	1	0,12	-15,489	0,01*	3,842

Note. les participants (n=100); les locuteurs natifs (n=23); * Significatif au niveau $p < 0,01$; ** Significatif au niveau $p < 0,05$

Le tableau 10 indique que la performance moyenne des participants au T1 était significativement différente (toutes les valeurs $p < 0,05$) de celle des locuteurs natifs pour toutes les mesures d'AAO et pour

l’IAAO. Plus spécifiquement, les tailles d’effet observées semblent suggérer que les participants au T1 différaient principalement des locuteurs natifs au niveau du DPA ($d=4,001$), de l’IAAO ($d=3,842$) et de la LMEA ($d=3,289$). Ces résultats démontrent donc que les participants n’avaient pas le même degré moyen d’AAO en français L2 à leur arrivée dans le PIE que les locuteurs natifs.

Puisque les résultats indiquent que le degré moyen d’AAO des participants au T1 était différent de celui des locuteurs natifs, nous nous tournerons maintenant vers les résultats d’une autre série de tests t pour des échantillons indépendants qui nous ont permis de déterminer si la performance des participants à la fin du PIE de courte durée était similaire à celle des locuteurs natifs (v. tableau 11).

Tableau 11

Mesures d’AAO et IAAO des participants au T2 et des locuteurs natifs : Moyenne, écart-type, test t pour des échantillons indépendants et taille de l’effet

<i>Mesure</i>	Participants au T2		Locuteurs natifs		t	p	d
	Moy.	É-T	Moy.	É-T			
DPA	119,05	38,02	230,52	30,23	-13,126	0,01*	3,245
LMEA	5,72	2,43	13,34	3,32	-12,605	0,01*	2,619
PTP	65,03	10,79	81,75	4,99	-7,243	0,01*	1,989
FPS	20,13	4,32	12,36	2,97	8,192	0,01*	2,096
DPS	0,87	0,29	0,71	0,16	2,459	0,05**	0,683
FPR	7,93	4,46	5,66	3,05	2,576	0,05**	0,594
DPR	0,45	0,11	,38	0,12	2,529	0,05**	0,608
IAAO	0,57	0,16	1	0,12	-12,264	0,01*	2,950

Note. les participants (n=100); les locuteurs natifs (n=23); * Significatif au niveau $p < 0,01$; ** Significatif au niveau $p < 0,05$

Selon le tableau 11, la performance moyenne des participants au T2 est significativement différente (toutes les valeurs $p < 0,05$) de celle des locuteurs natifs pour toutes les mesures d’AAO et pour l’IAAO. Conséquemment, nous ne pouvons pas affirmer que les participants ont atteint un degré moyen d’AAO en L2 à la fin du PIE qui était le même que celui des locuteurs natifs du français. Cependant, il est important de remarquer que les tailles d’effets observées pour toutes les mesures d’AAO et pour l’IAAO au T2 sont moins grandes que celles observées au T1 (v. tableaux 10 et 11), à l’exception de la FPR, ce qui semble suggérer à nouveau que la distance moyenne entre les productions orales des participants et celles des locuteurs natifs s’est réduite à travers le PIE.

Malgré le fait que la performance moyenne des participants au T2 semble bel et bien différente de celle des locuteurs natifs, nous avons tout de même décidé de poursuivre notre analyse en nous intéressant de façon plus précise aux participants qui ont atteint le degré le plus élevé d'AAO en français L2 à la fin du PIE. Plus spécifiquement, nous voulions observer si la performance moyenne des participants qui avaient le degré d'AAO en L2 le plus élevé au T2 était similaire à celle des locuteurs natifs. De la même façon qu'en 5.2, nous avons sélectionné les participants ($33/100 = 33,33\%$) qui avaient le degré le plus élevé d'AAO en L2 au T2 à l'aide de l'IAAO que nous avons créé. Les statistiques descriptives de ce nouveau groupe sont présentées dans le tableau 12.

Tableau 12

Statistiques descriptives des participants les plus aisés au T2 pour les mesures d'AAO et l'IAAO

Les participants les plus aisés au T2					
<i>Mesure</i>	Moy.	É-T	Min.	Max.	Étendue
DPA	156,98	25,04	103,61	225,8	122,91
LMEA	8,18	2,19	4,91	14,46	9,55
PTP	74,97	4,99	65,22	84,71	19,49
FPS	16,8	3,78	9,66	25,03	15,36
DPS	0,73	0,13	0,56	1,14	0,58
FPR	5,66	3,05	0,94	13,74	12,8
DPR	0,4	0,11	0	0,58	0,58
IAAO	,73	0,1	0,57	0,99	0,49

Note. les participants les plus aisés au T2 (n=33)

Afin de déterminer si la performance moyenne des participants les plus aisés à la fin du PIE de courte durée était similaire à celle de locuteurs natifs du français en ce qui concerne les mesures d'AAO et l'IAAO, nous avons utilisé une série de tests *t* pour des échantillons indépendants (v. tableau 13).

Tableau 13

Mesures d'AAO et IAAO des participants les plus aisés au T2 et des locuteurs natifs : Moyenne, écart-type, test *t* pour des échantillons indépendants et taille de l'effet

<i>Mesure</i>	Participants les plus aisés au T2		Locuteurs natifs		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Moy.	É-T	Moy.	É-T			
DPA	156,98	25,04	230,52	30,23	-10,001	0,01*	2,649
LMEA	8,18	2,19	13,34	3,32	-7,078	0,01*	1,835
PTP	74,97	4,99	81,75	4,99	-5,031	0,01*	1,359
FPS	16,8	3,78	12,36	2,97	4,740	0,01*	1,306
DPS	0,73	0,13	0,71	0,16	0,401	n.s.	0,137
FPR	5,66	3,05	5,66	3,05	0,884	n.s.	0,248
DPR	,4	,11	,38	,12	0,658	n.s.	0,174
IAAO	,73	,1	1	,12	-8,676	0,01*	2,328

Note. les participants les plus aisés au T2 (n=33); les locuteurs natifs (n=23); * Significatif au niveau $p < 0,01$

Selon le tableau 13, la performance moyenne des participants les plus aisés au T2 n'est pas significativement différente pour 3 des 7 mesures d'AAO utilisées dans le cadre de notre étude, soit la DPS, la FPR et la DPR. En effet, les résultats semblent indiquer que la performance des participants les plus aisés au T2 est au même degré d'AAO que celle des locuteurs natifs pour ces 3 mesures. Cependant, la performance moyenne des participants les plus aisés au T2 reste significativement différente de celle des locuteurs natifs pour l'ensemble des mesures d'AAO restantes, soit le DPA, la LMEA, le PTP et la FPS, et pour l'IAAO. De plus, les tailles d'effet observées suggèrent que les participants les plus aisés au T2 différaient principalement des locuteurs natifs au niveau du DPA ($d=2,649$), de l'IAAO ($d=2,328$), de la LMEA ($d=1,835$) et du PTP ($d=1,359$). Ces résultats indiquent que les participants les plus aisés en français L2 au T2 n'avaient pas le même degré d'AAO qu'un locuteur natif.

5.4 Résumé des résultats

En résumé, les résultats présentés dans cette section suggèrent 1) que les participants ont amélioré leur degré d'AAO en français L2 au cours du PIE de 5 semaines, 2) que les participants les moins aisés à l'oral en leur arrivée dans le PIE ont fait des gains plus importants en AAO en L2 que ceux qui étaient les moins aisés et 3) que les participants à la fin du PIE n'ont pas le même degré d'AAO en L2 que les locuteurs natifs. Nous discuterons de l'impact de ces résultats dans le prochain chapitre.

6. DISCUSSION GÉNÉRALE

Les résultats provenant de notre étude sont basés sur des mesures d'AAO extraites d'une épreuve de narration d'une histoire imagée effectuée par 100 apprenants du français L2 avant et après un PIE de courte durée de 5 semaines et par 23 locuteurs natifs du français. Ils nous ont permis de répondre aux 3 questions de recherche qui ont été proposées dans le cadre de notre étude :

- 1) Le degré d'AAO en français L2 des participants s'est-il amélioré entre le début et la fin du PIE de courte durée (5 semaines)?
- 2) Y avait-il une différence dans la quantité des gains observés en AAO en L2 du début à la fin du PIE de courte durée chez les participants les moins aisés et chez les plus aisés?
- 3) La performance des participants à la fin du PIE de courte durée était-elle similaire à celle des locuteurs natifs du français?

Avant de répondre à ces questions de façon plus précise, il est important de rappeler sommairement de quelle façon nous avons défini le PIE et l'AAO en L2 dans le cadre de notre étude (pour obtenir une description plus complète de ces deux variables, v. le cadre théorique à la section 2). Pour le PIE, nous avons choisi de le définir comme étant un contexte d'apprentissage de la L2 qui combine de l'instruction formelle en classe avec une période de résidence dans un autre pays ou dans une autre province où la L2 est utilisée par la communauté (p. ex. Collentine, 2009; Freed, 1995, 1998, 2000; Freed et al., 2004; Segalowitz et al., 2004). En ce qui concerne l'AAO en L2, elle a été définie comme étant une représentation de la fluidité apparente avec laquelle un locuteur s'exprime dans la L2. De façon générale, elle fait référence à la notion anglaise « oral fluency » et correspond au nombre d'unités linguistiques produites ou comprises dans un laps de temps déterminé (v. Gierski et Ergis, 2004; Hilton, 2010; Lennon, 2000). Elle fait aussi référence à l'AAO énonciative qui est basée sur des caractéristiques observables (p.ex. le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé, le pourcentage du temps de production, etc.) des énoncés produits par un locuteur donné (v. Segalowitz, 2010). Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'AAO en L2 peut être distinguée de la compétence générale en L2 qui fait référence à différents aspects de l'acquisition d'une L2 tels que la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et de la phonologie.

Dans le cadre de notre étude, nous avons opérationnalisé l'AAO en L2 à l'aide de mesures qui sont reconnues comme étant des indicateurs puissants du degré d'AAO en L2 d'un locuteur donné, soit la DPA, la LMEA et le PTP (p.ex. Cucchiari et al., 2000, 2002; de Jong, et al., 2009; Derwing et al., 2004;

Ejzenberg, 2000; Freed, 1995, 2000; Ginther et al., 2010; Iwashita et al., 2008; Kormos et Dénes, 2004; Lennon, 1990; Riggenbach, 1991; Towell et al., 1996). De plus, nous avons aussi choisi de mesurer la fréquence et la longueur moyenne de deux types de phénomène d'hésitation, soit les PS et les PR, puisque certaines études ont démontré qu'elles étaient importantes afin de déterminer le degré d'AAO en L2 d'un locuteur donné (p.ex. Cucchiarini et al., 2000; Freed, 1995, 2000; Ginther et al., 2010; Iwashita et al., 2008; Lennon, 1990; Riggenbach, 1991).

La présente section discutera donc des résultats obtenus et fera des liens avec les résultats des études qui ont aussi observé le développement de l'AAO en L2 chez des apprenants qui ont participé à un PIE.

6.1 Développement de l'AAO en L2 au cours du PIE de courte durée

Afin de couvrir l'ensemble de nos résultats, nous répondrons à la première question de recherche en deux parties en nous intéressant tout d'abord à l'amélioration significative observée chez les participants du début à la fin du PIE de 5 semaines pour 3 mesures d'AAO : le DPA, la LMEA et le PTP. Ensuite, dans la deuxième partie, nous nous tournerons vers les particularités des résultats observés pour les deux phénomènes d'hésitation étudiés dans le présent contexte, soit les PS et les PR. Ces résultats se présentent en deux temps, soit l'absence de développement significatif observée pour la FPS et la FPR et la diminution significative observée pour la DPS et la DPR (pour les résultats détaillés, v. 5.1).

6.1.1 Développement significatif observé pour le DPA, la LMEA et le PTP

Les résultats observés pour le DPA, la LMEA et le PTP démontrent que le degré d'AAO en français L2 des participants s'est fortement amélioré du début à la fin du PIE de 5 semaines (v. tableau 3). En effet, la performance moyenne des 100 participants à l'étude s'est positivement développée de T1 au T2 pour ces mesures qui sont reconnues comme étant des indicateurs puissants du degré d'AAO en L2 d'un locuteur donné (p.ex. Cucchiarini et al., 2000, 2002; de Jong et al., 2009; Derwing et al., 2004; Ejzenberg, 2000; Freed, 1995, 2000; Ginther et al., 2010; Iwashita et al., 2008; Kormos et Dénes, 2004; Lennon, 1990; Riggenbach, 1991; Towell et al., 1996). Ces résultats appuient non seulement un bon nombre de chercheurs qui ont signalé l'impact important des PIE sur l'amélioration de l'AAO en L2 (p. ex. Lennon, 1990; Mora et Valls-Ferrer, 2012; Segalowitz et al., 2004; Towell et al., 1996), mais aussi les études qui ont aussi fait ressortir que la durée d'un PIE de courte durée (8 semaines ou moins) est suffisante pour témoigner d'une amélioration positive et significative de l'AAO en L2 chez les

participants (Allen et Herron, 2003; Dupperon et Overstreet, 2009; Llanes et Munoz, 2009; Martinsen, 2008).

D'abord, en ce qui concerne les études sur les PIE de courte durée, il est intéressant de noter que nos résultats semblent confirmer ceux de Allen et Herron (2003) et de Martinsen (2008), bien que ces derniers soient basés sur une évaluation subjective de l'AAO en L2 effectuée par des juges entraînés (c.-à-d. l'AAO perçue). En effet, comme dans le présent contexte, les résultats de ces deux études indiquent que les participants ont amélioré leur AAO en L2 à travers des PIE de courte durée. Conséquemment, nous pouvons donc affirmer que la durée d'un PIE de courte durée de 8 semaines ou moins semble être suffisante pour observer un impact significatif sur le développement positif de l'AAO en L2, qu'elle soit évaluée à l'aide de la perception subjective de juges entraînés comme dans Allen et Herron et dans Martinsen ou en utilisant des mesures objectives, temporelles et quantitatives comme dans la présente étude.

De façon plus importante, nos résultats semblent aussi être similaires aux études qui ont observé le développement de l'AAO en L2 au cours de PIE de courte durée en utilisant des mesures temporelles et quantifiables extraites des énoncés produits par les participants (Dupperon et Overstreet, 2009; Llanes et Munoz, 2009). De leur côté, Dupperon et Overstreet (2009) ont observé le développement de l'AAO en espagnol L2 chez 3 apprenants anglophones qui ont participé à un PIE de 5 semaines en utilisant deux mesures d'AAO quantifiables, soit le nombre moyen de mots et la FPS par phrase produite, qui ont été extraites d'une narration d'une histoire imagée effectuée au T1 et au T2. Ces mesures s'apparentent beaucoup à la LMEA et à la FPS utilisées dans la présente étude. Les résultats de Dupperon et Overstreet indiquent que les participants étudiés ont tous démontré une tendance positive vers l'augmentation du nombre de mots par phrase produite, ce qui semble suggérer qu'ils ont développé leur AAO en espagnol L2 du début à la fin du PIE. Bien qu'elle ne soit pas significative, cette tendance positive vers l'augmentation du nombre de mots par phrase produite est similaire à ce qui a été observé dans le présent contexte, soit une augmentation de la LMEA de T1 au T2. Ces résultats suggèrent donc que les PIE semblent amener les participants à augmenter surtout la densité (plus d'unités linguistiques produites) de leurs phrases ou de leurs énoncés.

En ce qui concerne Llanes et Munoz (2009), ils ont observé le développement de l'AAO en anglais L2 chez 24 apprenants espagnols/catalans qui ont participé à un PIE de courte durée de 3 ou 4 semaines en utilisant des mesures temporelles et quantifiables. Plus spécifiquement, pour le débit de parole, qui est très similaire au DPA utilisé dans le présent contexte, les chercheurs ont observé un développement significatif du T1 (98,83 syllabes par minute) au T2 (120,96 syllabes par minute). La

différence observée entre la performance moyenne des participants au T1 et au T2 était donc de 22,13 syllabes (augmentation de 22,39%). Ces résultats sont très similaires à ceux de la présente étude. En effet, la performance moyenne des participants au T1 étaient de 89,56 syllabes par minute et de 119,05 syllabes par minute au T2, ce qui représente une différence moyenne de 29,49 syllabes (augmentation de 32,93%).

Pour l'énoncé le plus long produit (une mesure similaire à la LMEA dans notre étude), Llanes et Munoz (2009) ont aussi rapporté une amélioration significative entre le début et la fin du PIE étudié. En effet, ces chercheurs ont indiqué que les participants observés ont augmenté significativement la longueur de l'énoncé le plus long produit de T1 (22,04 syllabes) au T2 (28,67 syllabes) avec une différence moyenne de 6,63 syllabes (augmentation de 30,08%). En comparaison, les participants observés dans la présente étude ont aussi augmenté la LMEA de façon significative de T1 (4,35 syllabes) au T2 (5,72 syllabes) avec une différence moyenne de 1,37 syllabe (augmentation de 31,39%). Par conséquent, les résultats similaires observés dans les deux contextes semblent bel et bien indiquer que la durée d'un PIE de courte durée est suffisante pour observer une amélioration significative de l'AAO en L2 chez les participants surtout lorsqu'elle est définie par des mesures quantifiables et temporelles qui font référence au débit de la production, soit le débit de parole ou le DPA, et à la densité des énoncés produits par les participants, soit l'énoncé le plus long produit ou la LMEA.

Regroupés, les résultats des études qui ont observé le développement de l'AAO en L2 pendant des PIE de courte durée (Allen et Herron, 2003; Dupperon et Overstreet, 2009; Llanes et Munoz, 2009; Martinsen, 2008) et ceux du présent contexte démontrent que la durée de ces PIE semble suffisante pour observer une amélioration significative de l'AAO chez les participants. De plus, ils suggèrent aussi que les PIE semblent amener les apprenants d'une L2 à surtout augmenter principalement leur vitesse de production des unités linguistiques (débit de parole) et la densité de leur discours (longueur moyenne de l'énoncé). Finalement, en tenant compte des tailles d'effet rapportées dans le présent contexte (v. tableau 3), les PIE sembleraient amener les participants à réduire le temps qu'ils passent en hésitation (PTP) lors de la production d'un discours. Cependant, jusqu'à présent, cet aspect de l'AAO a été très peu étudié dans le contexte des PIE de courte durée et d'autres études seront nécessaires afin de confirmer ce résultat.

6.1.2 Particularités observées pour les phénomènes d'hésitation (PS et PR)

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les résultats observés pour les mesures qui font référence aux phénomènes d'hésitation étudiés dans le présent contexte, soit la FPS, la DPS, la FPR et la DPR, se présentent en deux temps. D'un côté, les participants n'ont pas significativement diminué la FPS et la FPR du début à la fin du PIE de 5 semaines, ce qui semble indiquer qu'ils n'ont pas amélioré cet

aspect de leur AAO en français L2. De l'autre côté, ils ont significativement diminué la DPS et la DPR, ce qui démontre un changement dans leur façon d'hésiter en français L2 (pour des résultats détaillés, v. 5.1).

Afin de bien comprendre ces résultats, il est important de rappeler que les études qui ont observé l'influence de la fréquence et de la durée de différentes formes d'hésitations dans l'évaluation du degré d'AAO en L2 par des auditeurs naïfs ou par des juges entraînés ne sont pas nécessairement en accord. Certains chercheurs considèrent que les phénomènes d'hésitation sont importants dans la distinction des différents degrés d'AAO en L2 (p.ex. Freed, 1995, 2000; Ginther et al., 2010; Iwashita et al., 2008) alors que d'autres n'ont trouvé aucune corrélation entre ceux-ci et le degré d'AAO en L2 des participants observés (p.ex. Kormos et Dénes, 2004; Rekart et Dunkel, 1992). Bien que nos résultats ne nous permettent pas de déterminer si les phénomènes d'hésitation observés dans le présent contexte influencent la perception du degré d'AAO en L2, ils dressent néanmoins le portrait de leur développement dans le discours des apprenants au cours d'un PIE de courte durée de 5 semaines. Dans les prochains paragraphes, nous nous intéressons plus particulièrement aux études sur les PIE qui ont aussi observé le développement des PS et des PR afin de comparer leurs résultats avec les nôtres.

Contrairement à ce qui a été rapporté dans les études qui se sont penchées sur le développement des PS et des PR dans des PIE de plus longue durée (Lennon, 1990; Mora et Valls-Ferrer, 2012; Trenchs-Parera, 2009), les deux équipes de chercheurs qui se sont intéressées au même phénomène dans des PIE de courte durée n'ont pas observé d'amélioration significative pour la FPS et la FPR chez les participants comme dans le présent contexte (Dupperon et Overstreet, 2009; Llanes et Munoz, 2009). Ces observations semblent appuyer l'hypothèse selon laquelle la durée d'un PIE de courte durée, soit de 8 semaines ou moins, n'est pas suffisante pour observer un développement significatif de la FPS et de la FPR chez les participants. Cependant, il est plutôt intéressant de remarquer que contrairement à la FPS et à la FPR, les deux autres mesures qui sont en lien avec les PS et les PR dans la présente étude, soit la DPS et la DPR, ont significativement diminué de T1 au T2. Ces résultats semblent donc indiquer que les participants ont bel et bien modifié leur façon d'hésiter en français L2 du début à la fin du PIE. Toutefois, ces résultats ne peuvent être comparés à d'autres puisqu'à notre connaissance, notre étude est la seule qui a utilisé la DPS et la DPR comme des mesures pour observer le développement de l'AAO en L2 à travers un PIE de courte durée.

Cependant, certaines études sur les PIE de longue durée se sont intéressées à la durée des PS et des PR (Lennon, 1990; Towell et al., 1996). À cet égard, les résultats rapportés dans ces études semblent être en contradiction avec ceux du présent contexte. En effet, contrairement à ce qui a été observé dans la présente étude pour un PIE de courte durée, les participants observés par ces chercheurs n'ont pas

significativement diminué la DPS et la DPR du début à la fin d'un PIE de longue durée. Bien que cette observation soit étonnante, nous sommes d'avis qu'elle peut s'expliquer par la méthodologie utilisée et les participants observés dans ces deux études.

Premièrement, Lennon (1990) et Towell et al. (1996) ont observé un nombre restreint de participants, soit de 4 à 12, qui étaient tous des apprenants avancés de la L2, ce qui fait contraste avec le présent contexte qui a observé un échantillon important d'apprenants de différents niveaux de compétence et d'AAO en L2. Deuxièmement, bien que similaires, les mesures utilisées pour calculer la durée des PS et des PR ne sont pas les mêmes à travers ces études. Lennon s'est intéressé à la durée des pauses qui sont situées à la fin d'un énoncé sans faire de distinction entre celles qui étaient silencieuses et remplies. Quant à Towell et al., ils se sont plutôt penchés sur toutes les PS effectuées par les participants. Finalement, la durée minimale de la PS n'est pas la même dans ces deux études. Comme dans le présent contexte, Lennon a établi la durée minimale de la PS à 0,4 seconde. Pour des raisons méthodologiques, Towell et al. ont choisi 0,28 seconde. De façon évidente, ces différences fondamentales ont pu mener à des résultats différents entre ces deux études et le présent contexte.

En résumé, les résultats concernant les phénomènes d'hésitation observés dans le présent contexte, soit les PS et les PR, semblent suggérer que la durée du PIE à l'étude n'était pas suffisante pour amener les participants à diminuer significativement la FPS et la FPR comme l'ont mentionné certains chercheurs pour les PIE de plus longue durée (p. ex. Lennon, 1990; Mora et Valls-Ferrer, 2012). D'ailleurs, Dupperon et Overstreet (2009) et Llanes et Munoz (2009) ont fait la même observation chez différentes populations d'apprenants qui ont participé à des PIE de courte durée. Toutefois, il est intéressant de remarquer que, contrairement aux apprenants observés par Lennon (1990) et par Towell et al. (1996) qui ont participé à des PIE de plus longue durée, ceux de la présente étude ont significativement diminué la DPS et la DPR de T1 au T2, ce qui démontre en fait un changement dans leur façon d'hésiter en français L2.

Nous recommandons donc une utilisation plus répandue des mesures qui se penchent sur la durée des hésitations produites par les participants afin d'observer si les PIE influencent réellement les apprenants d'une L2 à la diminuer. Trenchs-Parera (2009) a d'ailleurs conclu que les PIE semblent influencer les apprenants d'une L2 à éviter toutes les formes d'hésitation qui sont perçues comme étant des signes d'insécurité par les locuteurs natifs. Le présent contexte appuie partiellement cette conclusion puisque le PIE à l'étude semble avoir influencé les participants à diminuer la durée de leurs hésitations (PS et PR) qui pouvaient être souvent perçues par les locuteurs natifs comme étant un manque de confiance et de sécurité en français L2.

6.1.3 Conclusion

En conclusion, les résultats de la présente étude suggèrent que la durée d'un PIE de courte durée semble être suffisante pour observer une forte amélioration du degré d'AAO chez les apprenants d'une L2. En effet, ils démontrent que les participants ont bel et bien développé positivement leur degré d'AAO en français L2 pendant le PIE de 5 semaines puisque leur performance moyenne s'est significativement améliorée pour 5 des 7 mesures utilisées dans le présent contexte, soit le DPA, la LMEA, le PTP, la DPS et la FPS. À notre avis, ces résultats, jumelés à ceux des autres études sur les PIE de courte durée (Allen et Herron, 2003; Dupperon et Overstreet, 2009; Llanes et Munoz, 2009; Martinsen, 2008), devraient inciter les administrateurs scolaires à encourager leurs élèves à participer à un PIE si ces derniers désirent améliorer rapidement leur AAO en L2, quelle que soit la durée de ce PIE.

6.2 Impact sur les participants les moins et les plus aisés à l'oral au T1

La deuxième question de recherche proposée dans la présente étude cherchait à déterminer s'il existait une différence dans la quantité des gains observés en AAO en français L2 chez les participants qui étaient les moins aisés à l'oral à leur arrivée dans le PIE et chez les plus aisés. Pour ce faire, il faut rappeler que nous avons formé nos deux groupes en sélectionnant les participants qui ont obtenu l'IAAO en L2 le plus bas au T1 ($33/100=33,33\%$) et ceux qui ont obtenu le plus élevé ($33/100=33,33\%$), ce qui nous a permis d'observer l'impact respectif du PIE sur ces derniers. Puis, nous avons soustrait les valeurs observées au T1 à celles observées au T2 pour chaque mesure d'AAO en L2 et pour l'IAAO afin de calculer les gains effectués par les deux groupes.

Les résultats observés pour les gains effectués au cours du PIE dans chaque groupe indiquent que les participants qui étaient les moins aisés à l'oral au T1 ont fait plus de gains au niveau des mesures suivantes : le DPA, le PTP, la DPS et l'IAAO. Parmi ces mesures, les gains observés pour le PTP et la DPS sont ceux qui étaient beaucoup plus marqués chez les participants qui étaient les moins aisés à l'oral au T1 (v. les tailles d'effet observées pour ces mesures en 5.2). Quant aux participants les plus aisés au T1, des gains plus marqués sont observables seulement au niveau de la FPR.

Ces résultats appuient directement plusieurs études qui ont observé que le degré de développement de l'AAO en L2 dans des PIE de courte et de longue durée diffèrait en fonction du niveau d'AAO ou de compétence en L2 des participants à leur arrivée (p. ex. Dupperon et Overstreet, 2009; Freed, 2000; Llanes et Munoz, 2009; Martinsen, 2008; Towell et al., 1996). De façon spécifique, ces études ont démontré que les apprenants qui étaient les moins aisés à l'oral ou compétents en L2 au début d'un

PIE ont fait plus de gains que ceux dont le niveau d'aisance ou de compétence était plus élevé. Comme dans le présent contexte, certaines de ces études (p.ex. Llanes et Munoz, 2009; Towell et al., 1996) ont observé des gains plus marqués pour des mesures faisant référence à la vitesse de production des unités linguistiques (débit de parole) chez les apprenants qui avaient un niveau d'AAO relativement faible. Ces résultats sembleraient donc indiquer que les PIE de courte et de longue durée sont propices au développement de la vitesse de production du discours, en particulier chez les apprenants peu aisés à l'oral en L2. De plus, les résultats observés pour le PTP et la DPS dans la présente étude suggèrent que les apprenants qui sont les moins aisés à l'oral en L2 à leur arrivée dans un PIE réduisent la durée de leurs hésitations et augmentent leur temps de parole de façon plus marquée que ceux qui sont plus aisés. Ce constat porte à croire qu'il serait peut-être préférable, d'un point de vue pédagogique, que les apprenants soient encouragés à profiter des PIE dès le début de leur apprentissage de la L2, plutôt que d'attendre que leur niveau d'AAO ou de compétence en L2 soit plus développé. Il serait également important de mener d'autres recherches afin de mieux déterminer s'il existe un véritable seuil de développement au-delà duquel les PIE de courte durée et de longue durée cessent d'exercer une influence positive sur l'AAO en L2.

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises dans la discussion, l'AAO en français L2 de l'ensemble des participants s'est nettement améliorée en général pendant le PIE de 5 semaines. Toutefois, il est aussi intéressant de noter que, pour certaines mesures d'AAO et pour l'IAAO en L2, la performance de quelques participants ne s'est pas améliorée et s'est même détériorée à travers le PIE (v. tableau 7). D'un point de vue empirique, ces résultats sont intéressants puisque certaines études ont rapporté avoir aussi observé des participants qui n'ont pas amélioré leur performance du début à la fin d'un PIE (p. ex. Martinsen, 2008; Towell, 1996). Nous sommes d'avis que les recherches futures devraient se pencher sur les raisons pour lesquelles (p. ex. : les différences individuelles liées à la motivation et à la capacité cognitive) certains participants ne semblent pas améliorer leur AAO en L2 au cours d'un PIE.

6.3 Développement par rapport à des normes natives d'AAO

Afin de répondre à la dernière question de recherche proposée dans la présente étude, nous avons enregistré 23 locuteurs natifs du français L2 pour comparer leur performance lors de la narration de l'histoire imagée avec celle des participants à la fin du PIE. Les résultats présentés en 5.3 indiquent que la performance moyenne des participants au T2 est significativement différente de celle des locuteurs natifs pour l'ensemble des mesures d'AAO et pour l'IAAO, ce qui suggère que les participants n'ont pas atteint le même degré d'AAO qu'un locuteur natif en français L2 après le PIE. Toutefois, bien que la performance des participants au T2 soit différente de celle des locuteurs natifs, les résultats semblent

indiquer qu'elle se rapproche tout de même de celle-ci. En effet, les différences rapportées entre la performance moyenne des participants au T1 et celle de locuteurs natifs est toujours plus grande que celle rapportée entre la performance moyenne des participants au T2 et celle des locuteurs natifs pour toutes les mesures d'AAO et pour l'IAAO, à l'exception de la FPR (pour des résultats détaillés, v. tableaux 2 et 9). De plus, le développement significatif observé au cours du PIE chez les participants pour certaines de ces mesures, soit le DPA, la LMEA, le PTP, la DPS et la DPR (v. tableau 3), indiquent que les participants ont fait une amélioration significative vers des normes natives d'AAO pour ces mêmes mesures. Ces résultats sont très prometteurs puisqu'à notre connaissance, aucune étude n'a observé le développement de l'AAO en L2 au cours d'un PIE de courte durée envers des normes natives.

Il existe, cependant, dans le contexte des PIE de longue durée, deux études (Mora et Valls-Ferrer, 2012; Trenchs-Parera, 2009) qui ont comparé la performance des participants avec celle de locuteurs natifs de la langue. Comme dans le présent contexte, les résultats de ces études ont démontré que les PIE amènent les participants à se rapprocher de l'AAO des locuteurs natifs, bien qu'ils n'aient pas atteint des valeurs natives pour toutes les mesures d'AAO utilisées. L'ensemble de ces résultats semblent signifier que, bien qu'il semble y avoir un rapprochement envers les normes d'AAO des locuteurs natifs, l'AAO des participants à la fin d'un PIE demeure toujours différente de celle d'un locuteur natif, au moins en ce qui concerne les caractéristiques temporelles et observables de l'AAO.

Toutefois, dans le cadre de notre étude, nous voulions pousser plus loin notre analyse au sujet du développement de l'AAO en L2 vers des normes natives. Pour ce faire, nous avons regroupé le tiers des participants qui ont obtenu l'IAAO le plus élevé à la fin du PIE afin de comparer leur performance moyenne avec celle des locuteurs natifs et de déterminer si elle était similaire (v. tableau 13). Les résultats de cette analyse sont très intéressants puisqu'ils démontrent que, contrairement à ce qui été observé pour la performance de l'ensemble des participants, celle de ceux qui étaient les plus aisés au T2 n'était pas significativement différente des locuteurs natifs pour 3 mesures d'AAO utilisées dans le cadre de notre étude, soit la DPS, la FPR et la DPR. Cette observation suggère donc qu'il était possible pour un participant d'avoir un degré d'AAO en français L2 similaire à celui d'un locuteur natif, et plus particulièrement pour certaines mesures qui sont en lien avec les phénomènes d'hésitation étudiés.

Cependant, bien que nos résultats démontrent que les participants les plus aisés au T2 et que les locuteurs natifs ont un degré d'AAO similaire en français pour les phénomènes d'hésitation, il est important de noter que les participants les plus aisés au T2 avaient toujours un degré d'AAO plus faible que les locuteurs natifs pour les mesures qui sont empiriquement considérées comme étant des indicateurs puissants de l'AAO en L2, soit le DPA, la LMEA et le PTP. Ces résultats indiquent que le degré d'AAO

en français L2 des participants les plus aisés à la fin du PIE était toujours plus faible que celui des locuteurs natifs. Plus d'études qui se penchent sur le développement de l'AAO en L2 chez des apprenants avancés seront nécessaires afin d'observer si ces derniers sont capables d'atteindre un degré d'AAO en L2 similaire à celui de locuteurs natifs, et plus particulièrement en ce qui concerne le débit de la parole et la densité des unités linguistiques produites dans un segment discursif.

6.4 Limites de l'étude

Il va sans dire que, comme tout travail de recherche d'envergure, la présente étude comporte certaines limites que nous devons mentionner. Premièrement, comme nous l'avons précisé précédemment, il est important de noter que les résultats présentés sont basés sur une approche quantitative de l'AAO en L2. En effet, nous avons utilisé des mesures objectives, temporelles et quantifiables extraites des énoncés produits par les participants lors de la narration d'une histoire imagée pour évaluer le degré d'AAO en L2. Bien que de nombreuses études aient démontré que le jugement des auditeurs ou de juges entraînés est fortement corrélé avec des mesures quantifiables d'AAO en L2 (p.ex. Cucchiarini et al., 2000, 2002; Derwin et al., 2004; Freed, 2000; Lennon, 1990), les résultats du présent contexte auraient pu être différents si nous les avions basés sur la perception d'un groupe d'auditeurs, ce qui référence à une approche plus subjective de l'AAO en L2, soit l'AAO perçue (v. Segalowitz, 2010).

Deuxièmement, les différences individuelles entre les participants (p.ex. la compétence initiale en français L2, le nombre d'heures d'IFD reçues avant le PIE, les capacités cognitives, la motivation, etc.) n'ont pas été prises en considération dans les résultats rapportés dans le présent contexte. Des recherches empiriques ont démontré que de telles différences individuelles peuvent parfois avoir un impact marqué sur le développement de l'AAO en L2 (pour une discussion, v. Segalowitz, 2010). Conséquemment, il est possible que les différences individuelles entre les participants aient pu avoir contribué aux résultats de la présente étude.

Troisièmement, nous sommes d'avis qu'il aurait été intéressant, comme dans les études de Freed (2000) et de Segalowitz et al. (2004), d'ajouter des groupes contrôles, c'est-à-dire d'observer le développement de l'AAO en L2 chez d'autres groupes d'apprenants d'une L2 qui auraient été placés dans des contextes d'apprentissage autres que le PIE, soit l'IFD et le PIID. Les comparaisons qui auraient pu être effectuées entre les différents contextes d'apprentissage nous auraient permis de mieux déterminer l'impact réel d'un PIE sur le développement de l'AAO en L2.

Quatrièmement, les résultats rapportés dans la présente étude sont issus d'une épreuve de narration d'une histoire imagée effectuée par les participants au début et à la fin du PIE et par les locuteurs natifs. Par conséquent, il est plutôt difficile de généraliser les résultats à d'autres tâches de production orale en L2 telles que les dialogues et les entrevues dirigées. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la tâche de production est reconnue comme ayant une influence sur le degré d'AAO des locuteurs (pour une discussion, v. Skehan et Foster, 1997).

Finalement, d'autres études seront nécessaires afin de reproduire les résultats observés dans le présent contexte chez d'autres populations d'apprenants qui font l'apprentissage d'une autre L2 que le français. Ces études permettront de confirmer les résultats rapportés dans la présente étude.

7. CONCLUSION

L'objectif principal de la présente étude était d'observer le développement de l'AAO en français L2 au cours d'un PIE de courte durée de 5 semaines chez un échantillon important de participants (n=100). Plus précisément, nous avons tenté de savoir 1) si les participants ont développé leur AAO en L2 de façon significative au cours du PIE de courte durée, 2) si les participants les moins aisés à l'oral au début du PIE ont fait plus de gains en AAO en L2 que les plus aisés, et finalement, 3) si la performance moyenne des participants à la fin du PIE était similaire à celle de locuteurs natifs en ce qui concerne l'AAO. Dans le cadre de notre étude, l'AAO en L2 a été définie à l'aide de mesures objectives, temporelles et quantifiables des énoncés produits par les participants lors de la narration d'une histoire imagée effectuée à la fin et au début du PIE. Quant au PIE, il a été défini comme étant un contexte d'apprentissage de la L2 qui combine de l'instruction formelle en classe avec une période de résidence dans un autre pays ou dans une autre province où la L2 est utilisée par la communauté. Des locuteurs natifs ont aussi été enregistrés afin d'obtenir une base de comparaison en français L1 et de juger du développement de l'AAO en L2 des participants vers des normes natives.

En premier lieu, les résultats obtenus indiquent que la performance moyenne des participants s'est développée positivement pendant le PIE pour 5 des 7 mesures d'AAO en L2 utilisées dans le présent contexte (le DPA, la LMEA, le PTP, la DPS et la DPR). Ils démontrent donc que les participants à l'étude ont fortement amélioré leur AAO en français L2 du début à la fin du PIE de 5 semaines auquel ils ont participé. De plus, les résultats semblent aussi suggérer que la durée d'un PIE de courte durée, soit de 8 semaines ou moins, est suffisante pour observer une amélioration significative de l'AAO en L2 chez les participants comme l'ont déjà rapporté quelques chercheurs (Allen et Herron, 2003; Llanes et Munoz, 2009; Martinsen, 2008).

En second lieu, les résultats observés pour la deuxième question de recherche indiquent que les participants qui étaient les moins aisés à l'oral en français L2 à leur arrivée ont fait plus de gains à travers le PIE que ceux qui étaient les plus aisés. En effet, les participants les moins aisés à leur arrivée dans le PIE ont fait des gains plus marqués pour 3 des 7 mesures d'AAO en L2, soit le DPA, le PTP et la DPS, et pour l'IAAO, qui a été initialement créé pour classer les participants par degré d'AAO en L2. Quant aux plus aisés, ils ont seulement fait plus de gains au niveau de la FPR. Conséquemment, comme l'ont remarqué d'autres études avant la nôtre (p.ex. Llanes et Munoz, 2009; Martinsen, 2008), les PIE semblent être plus bénéfiques pour les apprenants de niveau de compétence ou de degré d'AAO en L2 faible à leur arrivée dans le programme.

En dernier lieu, les résultats observés pour la troisième question de recherche indiquent que la performance moyenne des participants à la fin du PIE était toujours significativement différente de celle des locuteurs natifs pour l'ensemble des mesures d'AAO et pour l'IAAO. Toutefois, il est important de noter que le développement significatif observé chez les participants au cours du PIE pour 5 des 7 mesures d'AAO en L2 semble confirmer que la performance moyenne des participants s'est rapprochée de celle des locuteurs natifs à travers le PIE. D'ailleurs, des comparaisons additionnelles effectuées entre la performance moyenne du tiers des participants qui étaient les plus aisés à l'oral à la fin du PIE et celle des locuteurs natifs ont révélés que les deux groupes ne différaient plus significativement au niveau de la DPS, de la FPR et de la DPR, ce qui indique qu'il est possible pour un apprenant d'une L2 d'atteindre des valeurs natives d'AAO pour certaines mesures.

Outre les réponses aux questions de recherche principales, la présente étude suggère aussi quelques pistes intéressantes pour les recherches futures sur l'AAO en L2 et sur les PIE. Premièrement, le calcul de la durée des hésitations produites par un locuteur semble être très pertinent pour observer le développement de l'AAO en L2 à travers le temps. Dans le présent contexte, la DPS et la DPR nous ont permis de tirer des conclusions intéressantes à propos du développement de l'AAO en français L2 des participants au cours du PIE de 5 semaines. Deuxièmement, la présente étude a aussi démontré que le PTP semble être une mesure adéquate pour tracer le développement de l'AAO en L2. La forte taille d'effet observée dans le présent contexte suggère aussi que cette mesure devrait être utilisée de façon plus constante dans les recherches futures qui s'intéressent au développement de l'AAO en L2.

Finalement, la création d'un IAAO en L2, calculé à l'aide de mesures quantifiables et temporelles bien documentées (le DPA, la LMEA et le PTP) et normalisé avec des valeurs natives en français L1, nous a permis d'observer de façon plus précise le développement de l'AAO en L2 à travers deux groupes de participants qui différaient au niveau du degré d'AAO en L2 à leur arrivée dans le PIE. De plus, il nous a aussi permis d'observer le développement de l'AAO en L2 des participants vers des normes natives. Conséquemment, pour les recherches futures sur le développement de l'AAO en L2, nous recommandons fortement la création d'un IAAO en L2 similaire à celui utilisé dans le présent contexte puisqu'il facilite non seulement la comparaison entre les participants, mais aussi avec les locuteurs natifs.

En conclusion, bien que les résultats de la présente étude suggèrent une forte amélioration de l'AAO en L2 chez des apprenants qui ont participé à un PIE de courte durée de 5 semaines, nous sommes d'avis qu'il serait pertinent d'investiguer pour les recherches futures si les gains en AAO en L2 effectués par les participants sont maintenus à travers le temps lorsqu'ils retournent à domicile dans leur région.

8. RÉFÉRENCES

- Allen, H.W. (2010). Language learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43 (1), 27-49.
- Allen, H. W. et Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36, 370-385.
- Boersma, P., et Weenink, D. (2012). Praat: Doing phonetics by computer [logiciel informatique], version 5.3.21. Récupéré le 10 juillet 2012 au <http://www.praat.org/>
- Caroll, J.B. (1967). The foreign language attainment of language majors in the senior year: A survey conducted in U.S. colleges and universities. *Foreign Language Annals*, 1 (2), 131-151.
- Chambers, F. (1997). What do we mean by fluency? *System*, 25, 535-544.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2^{ième} éd.). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- 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. Long et C. Doughty (dir.), *The handbook of language teaching* (p. 218-233). Mississauga, ON : Wiley-Blackwell.
- 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.
- Cucchiari, C., Strik, H., et Boves, L. (2000). Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology. *Journal of the Acoustical Society of America*, 107, 989-999.
- Cucchiari, C., Strik, H., et Boves, L. (2002). Quantitative assessment of second language learners' fluency: Comparisons between read and spontaneous speech. *Journal of the Acoustical Society of America*, 111, 2862-2873.
- de Jong, N.H., Schoonen, R., et Hulstijn, J. (2009). *Fluency in L2 is related to fluency in L1*. Communication présentée au Seventh Symposium on Bilingualism (ISB7), Utrecht, Pays-Bas.
- Derwing, T.M, Rossiter, M.J., Munro, M.J., et Thomson, R.I. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, 54 (4), 655-679.
- Doughty, C., et Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York, NY : Cambridge University Press.
- 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.
- Dyson, P. (1988). *The year abroad*. Rapport présenté au Central Bureau for Educational Visits and
- Ejzenberg, R. (2000). The juggling act of oral fluency: A psycho-sociolinguistic metaphor. Dans H. Riggenbach (dir.), *Perspectives on fluency* (p. 287-314). Ann Harbor, MI : The University of Michigan Press.
- Engle, L., & Engle, J. (2003). Study abroad levels: Towards a classification of program types. *Frontiers*, 9, (1), 1-20.
- Fillmore, C. (1979). On fluency. Dans C. Fillmore, D. Kempler, et W.S.-Y. Wang (dir.). *Individual differences in language ability and language behavior* (p. 85-101). New York, NY : Academic Press.
- Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? Dans B.F. Freed (dir.), *Second language acquisition in a study abroad context* (p.128-148), Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins.
- Freed, B.F. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers*, 4, (2), 31-60.

- Freed, B.F. (2000). Is fluency, like beauty, in the eyes (and ears) of the beholder? Dans H. Riggenbach (dir.), *Perspectives on fluency* (p. 243-265). Ann Harbor, MI : University of Michigan Press.
- Freed, B.F., Segalowitz, N., et Dewey D.P. (2004). Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 275-301.
- French, L. (2008). *Projet French*. Projet de recherche financé par le Conseil des recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)
- Gass, M.G., et Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. New York, NY : Routledge.
- Gierski, F., et Ergis, A.-N. (2004). Les fluences verbales : Aspects théoriques et nouvelles approches. *L'année psychologique*, 104, 331-360.
- Ginther, A., Slobadanka, D., et Yang, R. (2010). Conceptual and empirical relationships between temporal measures of fluency and oral English proficiency with implications for automated scoring. *Language Testing*, 27 (3), 379-399.
- Guntermann, G. (1995). The Peace Corps experience: Language learning in training and in the field. Dans B. Freed (dir.), *Second language acquisition in a study abroad context* (p.149-170). Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins .
- Hilton, H. (2008). Connaissances, procédures et production orale en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, 63-89.
- Hilton, H. (2011). What is implicit and what is explicit in L2 speech? Findings from an oral corpus. Dans C. Sanz & R. P. Leow (dir.), *Implicit and explicit conditions, processes and knowledge in SLA and bilingualism* (p.145-158). Washington, D.C : Georgetown University Press.
- Isabelli-Garcia, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. Dans M. Dufon et E. Churchill (dir.), *Language learners in study abroad contexts* (p.221-258). Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., et O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24-49.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. New York, NY : Routledge.
- Kormos, J., et Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387-417.
- Lennon, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. Dans H. Riggenbach (dir.). *Perspectives on fluency* (p. 25-42). Ann Harbor, MI : University of Michigan Press.
- Llanes, À. (2011). The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience. *International Journal of Multilingualism*, 3, 189-215.
- Llanes, À. et Munoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37, 353-365.
- Martinsen, R.A. (2008). Short-term study abroad: Predicting changes in oral skills. *Foreign Language Annals*, 43 (3), 504-522.
- 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/abstract;jsessionid=1F6E2DEE77531CB959D30C8A6A1E45F0.d02t03?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false>.
- 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), 567-568.
- Osborne, J. (2007). *Measuring fluency in an oral learner corpus*. Paper presented at the Corpus Linguistics Biannual Conference. Birmingham, UK : University of Birmingham.
- Pérez-Vidal, C, et Juan-Garau, M. (2011). The effect of context and input conditions on oral and written development: A study abroad perspective. *International Review of Applied Linguistics*, 49, 157-185.

- Rekart, D., et Dunkel, P. (1992). The utility of objective (computer) measures of the fluency of speakers of English as a second language. *Applied Language Learning*, 3, 65-85.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on second language learners of French. Dans B. Freed (dir.), *Second language acquisition in a study abroad context* (p. 245-268). Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins.
- Regan, V., Howard, M., et Lemée, I. (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Riggenbach, H. (1991). Towards an understanding of fluency: A micro-analysis of non-native speaker conversations. *Discourse process*, 14, 423-441.
- 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.
- Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. *Language Learning*, 54 (3), 525-582.
- Sax, K. (2003). *Acquisition of stylistic variation by American learners of French* (Thèse de doctorat non-publiée). Bloomington, IN : Indiana University.
- Schmitt-Gevers, H. (1993). La notion d'aisance dans la production et la réception orales de langues étrangères. *Mélanges CRAPEL*, 21, 129-148.
- Segalowitz, N., Freed, B. F., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N., et Diaz-Campos, M. (2004). A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers*, 10, 1-18.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York, NY : Routledge.
- Sigouin, C. & Arnaud, V. (2011). *Script Praat pour la détection automatique des durées*. Conçu en décembre 2011.
- Skehan, P., et Foster, P. (1997). Task types and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1 (3), 185-211.
- Statistique Canada (2007). *Région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Québec*. Profil des communautés (Recensement 2006). Consulté en ligne le 7 octobre 2012 au <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/index.cfm?Lang=F>
- Towell, R., Hawkins, R. et Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced of French. *Applied Linguistics*, 17 (1), 84-119.
- Trenchs-Parera, M. (2009). Effects of formal instruction and a stay abroad on the acquisition of native-like oral fluency. *La revue canadienne des langues vivantes*, 65 (3), 365-393.
- van Gelderen, A. (1994). Prediction of global ratings of fluency and delivery in narrative discourse by linguistic and phonetic measures – oral performances of students aged 11-12 years. *Language Testing*, 11, 291-319.
- Veguez, R. (1984). *The oral proficiency interview and the junior year abroad: Some unexpected results*. Communication présentée à la Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language, New York, NY.
- Wood, D. (2004). An empirical investigation into the facilitating role of automatized lexical phrases in second language fluency development. *Journal of Language and Learning*, 2 (1), 39-40.
- Yager, K. (1998). Learning Spanish in Mexico: The effect of informal contact and student attitudes on language gain. *Hispania*, 81 (4), 89.

ANNEXE A

Histoire imagée (adaptée de Derwing et al., 2004)



ANNEXE B

Présentées ci-dessous sont deux exemples (un participant et un locuteur natif) de transcriptions orthographiques qui ont été effectuées pour compter les syllabes dans chaque narration. Ces exemples sont suivis d'un tableau récapitulatif des résultats pour les différentes mesures d'AAO en L2 observées dans les deux transcriptions.

Exemples de transcription orthographique

Apprenant

il / est / un / bon / ma/tin / et / un / jeune / femme / et / un / jeune / homme / marchent / au / coin / de / une / grand / meu/ble / en/fin / il / y / a / **il / y / a** / un / pe/tit/ ac/ci/dent / les / gens / fait / un / col/li/sion / ils / tombent / le / ba/gage / a/près / ça / le / homme / se / lève / et / re/rette / son / **ses** / lu/nettes / et / la / femme / **re- / femme** / se / lève / aus/si / ils / fait / des / **a/po/lo/gies** / et / il / prend / leurs / bag/ages / et / il / sort / a/près/ ça/ à/ leur/ mai/son/ le/ homme/ ré/a/li/sé/ que/ il/ a/vait / le / ba/gage / **la / va** /-la / va/lise/ **de / de / le / homme/ de / l'homme** / de / la / femme / et / la / femme / **a / a / le / ba/ga** - / a/ la / va/lise / de / **de** / l'homme/

ils / ils / ren/trent / **ils** / ils / cherchent / **le / ba/ga-** / la / va/lise / pour / la / i/den/ti/fi/ca/tion / et / il / télé/pho/né / l'au/tre / per/sonne / pour / un / **ex- / ex/chan-** / é/change /

Nombre de syllabes utilisées : 174

Nombre de syllabes répétées, réparées ou issues d'une autre langue : 32

Nombre *ajusté* de syllabes : 142

Durée de la narration : 01 : 56 : 50

Locuteur natif

a/lors / on / se / re/trouve / dans / une / ville / **une / ville** / très / ac/tive / a/près / ça / il / y / a / deux /
per/sonnes / qui / sont / des / voy/a/geurs / si / on / veut / pis / a/près / ça / i / se / sont / comme /
ren/con/très / i / se / sont / ren/très / de/dans / pis / là / boum / ça / fait / mal / à / tête / pis / a/près / ça / on
/ voit / que / bon / i / s'ex/cusent / pis / tout / ça / pis / là / a/près / ça / i / re/partent / mais / **toute-**/
toute/fois / on / se / rend / compte / qui / se / sont / trom/pés / de / va/lise / on / voit / i/ci / le / mon/sieur /
qui / est / a/vec / les / vête/ments / de / la / dame / et / **les** / la / dame / a/vec / les / vête/ments / du /
mon/sieur /

a/lors / pos/si/ble/ment / que / i / va / a/voir / un/ nu/mé/ro / dans / chaque / va/lise / et / qui / vont / être /
ca/pa/ble / de / se / rap/pe/ler / pour / dire / bon / tu / as / ma / va/lise / pis / moi / j'ai / la / tienne / on /
peux / tu / se / ren/con/trer / pour / a/voir / nos / ef/fets / per/son/nels /

Nombre de syllabes utilisées : 187

Nombre de syllabes répétées, réparées ou issues d'une autre langue : 4

Nombre *ajusté* de syllabes : 183

Durée de la narration : 00 : 37 : 16

Mesure d'AAO en L2	Participant	Locuteur natif
DPA	73,13 syllabes par minute	295,48 syllabes par minute
LMEA	3,62 syllabes par énoncé	15,33 syllabes par énoncé
PTP	57,58 %	87,54 %
FPS	22,67 PS par minute	11,3 PS par minute
DPS	0,90 seconde	0,47 seconde
FPR	13,6 PR par minute	6,46 PR par minute
DPR	0,38 seconde	0,34 seconde