

Table des matières

Résumé	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Liste des abréviations	viii
Remerciements	ix
Chapitre 1 : Introduction et problématique	ix
1.1 Objectifs de l'étude	5
1.2 Aperçu du mémoire	5
Chapitre 2 : Cadre théorique	6
2.1 Les contacts langagiers en L2	6
2.1.1 L'input	6
2.1.2 L'interaction	7
2.1.3 L'output	8
2.1.4 Les mesures de contacts hors classe (CHC)	9
2.2 L'aisance à l'oral (AAO) en L2	11
2.2.1 Les mesures d'AAO en L2	12
2.3 Le programme d'immersion à l'étranger (PIE)	13
Chapitre 3 : Revue des écrits	15
3.1 Études sur les CHC et le développement de la compétence orale en L2 pendant un PIE	15
3.1.1 Les CHC et le développement de la compétence orale générale en L2	15
3.1.2 Les CHC et le développement de l'AAO en L2	20
3.2 Résumé des résultats clés des études sur les CHC et le développement de la compétence orale en L2 pendant un PIE	26
3.2.1 Le lien entre les CHC et le développement de la compétence orale en L2	26
3.2.2 La quantité de CHC rapportée et le niveau initial de compétence orale en L2	28
3.2.3 Les types de CHC rapportés et le développement de la compétence orale en L2	29
3.2.4 Les CHC rapportés en L1 et le développement de la compétence orale en L2	30
3.3 Tableau synthèse des études	31
3.4 Questions de recherche	33
Chapitre 4 : Méthodologie	35
4.1 Origine de l'étude	35
4.2 Composantes du PIE à l'étude	35
4.2.1 Description et durée du PIE	35
4.2.2 Lieu d'enseignement	36

4.2.3 Cours de FLS	36
4.2.4 Type d'hébergement	36
4.2.5 Activités socioculturelles	37
4.3 Profil des participants	37
4.4 Tâche de production orale	37
4.4.1 Procédure pour la tâche de narration (TN).....	38
4.5 Mesures d'AAO en L2	38
4.5.1 Le débit de parole ajusté (DPA)	38
4.5.2 La longueur moyenne de l'énoncé ajusté (LMEA)	39
4.5.3 Le pourcentage de temps de production (PTP)	39
4.5.4 L'index d'AAO (IAAO)	39
4.6 Analyse acoustique et transcription orthographique.....	40
4.7 Mesures de CHC	40
4.8 Saisie et traitement des données	41
Chapitre 5 : Résultats	42
5.1 Les CHC rapportés en L2 et le niveau initial d'AAO en L2	42
5.2 Le lien entre les CHC rapportés en L2 et le développement de l'AAO en L2	44
5.3 Le lien entre les CHC rapportés en L1 et le développement de l'AAO en L2	48
5.4 Synthèse des résultats	51
Chapitre 6 : Discussion des résultats.....	53
6.1 Interprétation des résultats	53
6.1.1 Les CHC rapportés en L2 et le niveau initial d'AAO en L2.....	53
6.1.2 Le lien entre les CHC rapportés en L2 et le développement de l'AAO en L2.....	55
6.1.3 Le lien entre les CHC rapportés en L1 et le développement de l'AAO en L2.....	60
6.2 Limites de cette recherche	63
6.2.1 Limites de l'instrument de mesure des CHC	63
6.2.2 Limites quant aux variables de notre étude.....	64
6.3 Implications de recherche.....	65
6.4 Implications pédagogiques	67
Chapitre 7 : Conclusion.....	71
Références	74
Annexe 1: Histoire imagée.....	79
Annexe 2: Questionnaire de profil des contacts langagiers (QPCL)	80

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des études présentées.....	32
Tableau 2 : Statistiques descriptives des mesures de CHC rapportés en L2 par tous les participants	42
Tableau 3 : Mesures de CHC rapportés en L2 par les participants les moins fluides et les plus fluides : moyenne, écart-type et test <i>t</i> pour des échantillons indépendants.....	43
Tableau 4 : Statistiques descriptives de tous les participants au T1 et au T2 pour l'IAAO et les mesures d'AAO	44
Tableau 5 : IAAO et mesures d'AAO chez tous les participants au T1 et au T2 : moyenne, écart-type et test <i>t</i> pour des échantillons appariés	45
Tableau 6 : Statistiques descriptives des participants les moins fluides et les plus fluides pour les gains observés en IAAO et pour chaque mesure d'AAO.....	45
Tableau 7 : Gains en IAAO et pour chaque mesure d'AAO chez les participants les moins fluides et les plus fluides : moyenne, écart-type et test <i>t</i> pour des échantillons indépendants.....	46
Tableau 8 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L2 chez tous les participants.....	47
Tableau 9 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L2 chez les participants les moins fluides	47
Tableau 10 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L2 chez les participants les plus fluides	48
Tableau 11 : Statistiques descriptives des mesures de CHC rapportés en L1 par tous les participants	48
Tableau 12 : Mesures de CHC rapportés en L2 et en L1 par tous les participants : moyenne, écart-type et test <i>t</i> pour des échantillons indépendants	49
Tableau 13 : Mesures de CHC rapportés en L1 par les participants les moins fluides et les plus fluides : moyenne, écart-type et test <i>t</i> pour des échantillons indépendants.....	49
Tableau 14 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L1 chez tous les participants.....	50
Tableau 15 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L1 chez les participants les moins fluides	51
Tableau 16 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L1 chez les participants les plus fluides	51

Liste des figures

Figure 1 : Formule utilisée pour normaliser le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et le pourcentage de temps de production (Mora et Valls-Ferrer, 2012)	39
Figure 2 : Formule utilisée pour le calcul des gains en IAAO et pour chaque mesure d'AAO en L2	45
Figure 3 : Exemple de question utilisée dans la version du QPCL élaborée par Freed et coll. (2004a)	64

Liste des abréviations

AAO	Aisance à l'oral
ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
CDB	Calendrier de bord
CHC	Contacts hors classe
CRS	Carnet de réseau social
CRSH	Conseil de recherche en sciences humaines
DP	Débit de parole
DPA	Débit de parole ajusté
ELFCQ	École de langue française et de culture québécoise
EPO	Entrevue de performance à l'oral
FLS	Français langue seconde
IAAO	Indice d'aisance à l'oral
IFD	Instruction formelle à domicile
JDB	Journal de bord
LME	Longueur moyenne de l'énoncé
LMEA	Longueur moyenne de l'énoncé ajustée
LN	Locuteur natif
LNN	Locuteur non natif
L1	Langue première
L2	Langue seconde
PIE	Programme d'immersion à l'étranger
PIID	Programme intensif d'immersion domestique
PTP	Pourcentage de temps de production
QPCL	Questionnaire du profil des contacts langagiers
THLO	Test des habiletés langagières à l'oral
TN	Tâche de narration
TGCL	Test grammatical et de compréhension de lecture
T1	Temps 1
T2	Temps 2
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
ZPD	Zone proximale de développement

Remerciements

Arrivée au terme de la rédaction de ce mémoire, je tiens à exprimer ma gratitude et mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à sa réalisation.

Tout d'abord, je désire témoigner ma profonde reconnaissance à mon directeur, monsieur Leif French, pour m'avoir si bien accompagnée dans cette aventure de recherche. Je le remercie de m'avoir accordé de son précieux temps pour enrichir mes réflexions, me guider, me soutenir, m'encourager, et ce, avec toujours énormément de patience et de bienveillance.

De tout cœur, ma gratitude va également à madame Suzie Beaulieu qui, par sa générosité à partager ses connaissances et sa passion contagieuse pour l'acquisition des L2, m'a non seulement transmis le désir d'entreprendre ce projet, mais m'a aussi été d'une aide inestimable tout au long du processus. Je la remercie d'être pour moi une source de stimulation intellectuelle et d'inspiration si importante.

Mes remerciements s'adressent aussi aux membres du jury pour m'avoir fait l'honneur d'examiner ce mémoire et pour leurs judicieux commentaires.

Je suis également très reconnaissante envers l'Université du Québec à Chicoutimi pour son soutien financier.

J'aimerais aussi remercier mes amis pour leur support, leur présence et leurs encouragements répétés qui m'ont grandement aidée à persévérer. Un merci spécial à Samuel Gagnon pour m'avoir gentiment conseillée et aidée avec Excel.

Ma motivation à écrire ce mémoire n'aurait pas été aussi vive si ce n'eût été de ma grande histoire d'amour avec Explore. Je remercie les merveilleux étudiants de ce programme, à qui j'ai l'immense plaisir d'enseigner, qui nourrissent sans cesse ma curiosité et qui, à chacune de ces pages, étaient évidemment présents dans mes pensées.

Enfin, le plus grand des mercis va à ma chère famille. Je remercie mes deux parents, Lise et Jean-Pierre, pour tout leur amour. Merci aussi pour votre compréhension, pour avoir cru en moi et pour m'avoir toujours soutenue et encouragée, quels que soient mes projets. Merci à mon frère Jean-François, à ma belle-sœur Jolène et à ma petite nièce Sandrine. Vous me donnez le courage nécessaire pour aller au bout de mes rêves. À vous, je dédie ce mémoire.

Chapitre 1 : Introduction et problématique

En 2016, le programme Explore, créé par le gouvernement fédéral et les provinces et territoires pour favoriser l'étude du français et de l'anglais langue seconde (L2) chez les Canadiens, célèbre son 45^e anniversaire. Ce programme est devenu une véritable tradition au pays, car depuis sa création, plus d'un quart de million de Canadiens y ont participé (Le Conseil des ministres, 2011). Chaque année, des milliers d'étudiants de partout au pays, ayant terminé au minimum leur 11^e année, se rendent dans une des nombreuses écoles de langue agréées comme établissements participant au programme Explore pour suivre un programme d'immersion intensif de cinq semaines (Le Conseil des ministres, 2011). La présence des deux langues officielles au Canada et l'existence de ce programme offrent aux étudiants canadiens un contexte d'apprentissage exceptionnel, soit un programme d'immersion à l'étranger (PIE), à l'intérieur d'un seul et même pays. Malgré la grande popularité du programme Explore au Canada, de l'unicité de son contexte d'étude et de l'importante somme d'argent investie par le gouvernement pour promouvoir l'acquisition des langues officielles au pays, très peu d'études ont jusqu'à ce jour examiné, de façon systématique, les effets de ce programme sur le développement de la compétence en L2 chez les participants.

Ailleurs qu'au Canada, les étudiants sont également nombreux à opter pour des PIE d'une durée semblable au programme Explore, soit de deux mois et moins. Aux États-Unis, par exemple, 60 % des apprenants qui ont étudié à l'étranger en 2012-2013 l'ont fait pendant une courte période (c.-à-d. 8 semaines ou moins), 37 % l'ont fait pendant un semestre (c.-à-d. 3 à 4 mois) et seulement 3 % ont étudié à l'étranger pendant une année complète (Institute of International Education, 2013). Dans les universités nord-américaines, les séjours à l'étranger de courte durée augmentent en popularité et représentent de loin l'option la plus populaire. L'intérêt général grandissant pour les PIE combiné à la considération des coûts importants liés à l'interruption d'un emploi et à l'éloignement de ses proches constituent les principales raisons expliquant la popularité croissante des PIE de courte durée (Martinsen, 2008). Toutefois, comme Martinsen (2008) le fait remarquer, les études portant sur les PIE se sont jusqu'à maintenant davantage concentrées sur ceux de longue durée. Par conséquent, le besoin de recherches additionnelles sur les PIE de courte durée est urgent, en particulier pour apporter des éléments de réponse à une question qui brule sur toutes les lèvres : si développer la L2 est un objectif, comment une si courte période de temps à l'étranger devrait-elle être la mieux investie ? (Magan et Back, 2007)

Une croyance répandue en acquisition des L2 est qu'un PIE constitue le contexte d'apprentissage idéal pour le développement de la compétence en L2 puisqu'en plus d'offrir à l'apprenant de l'instruction formelle dans la langue cible, la langue étudiée est également utilisée à l'extérieur de la salle de classe par les membres de la communauté (Collentine et Freed, 2004 ; Segalowitz et Freed, 2004). Étudier la L2 dans un environnement où

elle est utilisée par défaut dans la communication de tous les jours, à l'extérieur de la salle de classe, réfère généralement au milieu naturel (Ellis, 2008). Ce milieu est considéré comme étant particulièrement bénéfique au développement de la L2 parce qu'il fournit l'accès à de l'input qui a le potentiel d'être à la fois abondant en quantité et diversifié en qualité (Lightbown et Spada, 2006). Par conséquent, les bénéfices potentiels à une exposition naturelle de la L2 constituent une des principales raisons qui motivent les apprenants à participer à un PIE. Vivre dans un tel environnement a comme effets attendus d'offrir à l'apprenant de multiples occasions de s'exposer à la L2, d'interagir avec des locuteurs natifs (LN) et d'utiliser la L2 dans un cadre culturellement authentique, entraînant possiblement une meilleure habileté à comprendre, puis à produire un discours authentique et fluide (p.ex. Segalowitz et Freed, 2004).

Des études empiriques ont effectivement démontré que les PIE de longue durée, ainsi que ceux de courte durée, étaient bénéfiques au développement de la compétence orale en L2, en particulier sur le plan de l'aisance à l'oral (AAO), tel que perçu par des LN évaluateurs (p.ex. Allen et Herron, 2003 ; Martinsen, 2008) et défini par des mesures temporelles et quantifiables comme le débit de parole, le pourcentage de temps de production ainsi que la longueur moyenne des énoncés (p.ex. Freed, Segalowitz et Dewey, 2004b; Llanes et Muñoz, 2009; Segalowitz et Freed, 2004). L'AAO est un aspect vital d'une communication réussie et est perçue selon plusieurs comme étant un des plus importants indicateurs de la maîtrise d'une L2 (Rossiter, Derwing, Manimtim et Thomson, 2010). Toutefois, comme l'explique Segalowitz (2010), contrairement à la L1, devenir fluide dans une L2 est un défi cognitif considérable influencé par différentes variables.

Des chercheurs affirment que l'AAO en L2 s'améliore généralement en fonction du nombre d'occasions d'interagir dans la L2, à l'extérieur de la salle de classe (Derwing, Munro et Thomson, 2007). Cependant, des études suggèrent que le degré d'habileté avec lequel les étudiants parviennent à établir des contacts avec les LN et à s'exposer à la langue cible au cours du PIE varie grandement (p.ex. Allen et Heron, 2003 ; Freed et coll. 2004b ; Freed et Segalowitz, 2004; Isabelli-Garcia, 2006; Kinginger, 2008 ; Pellegrino, 1998 ; Ranta et Meckelborg, 2013 ; Wilkinson, 1998). Étudier la L2 dans un milieu naturel ne garantit donc pas que l'apprenant sera en mesure d'interagir efficacement avec les LN et de profiter de toutes les occasions possibles pour s'exposer adéquatement à la L2. Freed et coll. (2004b) insistent d'ailleurs sur l'importance d'examiner davantage ce qui diffère chez les apprenants dans leur aptitude à bénéficier des occasions communicatives extracurriculaires qui s'offrent à eux pendant les PIE et qui rendent possibles les contacts hors classe (CHC) avec la langue cible, donc potentiellement davantage de gains langagiers.

Parmi les facteurs susceptibles d'influencer les CHC des étudiants avec la L2 au cours d'un PIE et la manière dont ils bénéficient de ceux-ci, leur niveau initial de compétence en L2 semble jouer un rôle important. Selon Brecht et Robinson (1993), les étudiants arrivant au PIE avec un niveau relativement élevé de compétences

langagières interagissent plus que ceux ayant des compétences de niveau plus bas et font davantage de gains à l'oral. D'autres chercheurs soutiennent également que les participants avec un degré initial d'AAO plus élevé profitent plus fréquemment des activités de lecture ainsi que d'écoute extracurriculaires (Segalowitz et Freed, 2004) et semblent plus habiles à gérer le flux continu d'input en L2 (Rivers, 1998). Segalowitz et Freed (2004) suggèrent d'ailleurs que des études additionnelles soient entreprises afin de vérifier si le degré d'AAO initial des apprenants peut être prédicteur des CHC dans lesquels ils s'engagent au cours du PIE.

En parcourant attentivement la littérature portant sur les PIE afin d'en savoir davantage sur le rôle exact des CHC dans le développement de la compétence orale en L2 des étudiants, le lecteur en vient cependant à un étonnant constat : les CHC, aussi bien interactifs que non interactifs, sont souvent prônés, mais rarement étudiés sérieusement (Mendelson, 2004). En effet, bien que selon plusieurs chercheurs, les interactions des étudiants avec la L2 soient, d'un point de vue théorique, un important prédicteur du développement de la compétence orale au cours du PIE (Brecht et Robinson, 1993 ; Collentine et Freed, 2004 ; Segalowitz et Freed, 2004), peu de recherches ont jusqu'à ce jour tenté d'examiner le lien exact entre les CHC et les gains à l'oral. De plus, les résultats de ces quelques études sont étonnement divergents : certains indiquent que la quantité de CHC avec la L2 au cours d'un PIE contribuent aux progrès langagiers à l'oral (Brecht et Robinson, 1993 ; Freed et coll., 2004b ; Hernández, 2010 ; Isabelli-Garcia, 2006 ; Llanez et Muñoz, 2009 ; Yager, 1998) tandis que les résultats d'autres études révèlent que la quantité de CHC avec la L2 au cours du PIE ne semble pas influencer, de manière significative, les gains à l'oral (Freed, 1990 ; Magnan et Back, 2007 ; Martinsen, 2008 ; Mendelson, 2004 ; Segalowitz et Freed, 2004). Les conclusions de ces études sont non seulement contradictoires, mais également difficiles à comparer puisqu'elles sont basées sur divers aspects de la compétence orale en L2, sur des PIE de durées distinctes, ainsi que sur des participants souvent peu nombreux. De plus, en prenant connaissance de la littérature concernant les CHC, le lecteur constate également que certains éléments suscitant plusieurs questions sont peu approfondis :

D'abord, bien que l'AAO soit un des plus importants indicateurs de la maîtrise d'une L2 (Rossiter et coll., 2010) et que les PIE soient reconnus comme étant particulièrement bénéfiques à son développement, très peu d'études ont observé le lien exact entre cet aspect précis de la production orale en L2 et les CHC. En effet, la plupart des études traitant de l'impact des CHC sur les gains à l'oral utilisent une entrevue de performance à l'oral (EPO) générale conçue pour évaluer globalement les habiletés orales fonctionnelles de locuteurs. Cet instrument ne permet donc pas d'obtenir des informations précises sur l'évolution de l'AAO des étudiants et de l'influence exacte des CHC sur celle-ci.

Ensuite, pour mesurer la quantité de CHC des étudiants, la plupart des études utilisent le questionnaire de Profil des Contacts Langagiers (QPCL) permettant aux participants de rapporter le nombre d'heures par jour

ainsi que le nombre de jours par semaine passés dans chacun des types de CHC suivants : interaction orale, lecture, écoute et écriture. Cependant, pour examiner le lien entre le développement des habiletés orales et les CHC, certaines études utilisent uniquement la variable représentée par la quantité totale de CHC rapportés (p.ex. Hernández, 2010) ou observent seulement l'impact de la quantité d'interactions orales des étudiants (p.ex. Isabelli-Garcia, 2006 ; Martinsen, 2008). En procédant ainsi, l'influence exacte de chaque type de CHC sur les gains à l'oral demeure inconnue. Il importe toutefois de faire la lumière sur la question puisque comme l'affirme Segalowitz (2010), nous en savons encore très peu sur les types d'utilisation de la L2, dans des situations naturelles, qui favorisent un apprentissage de l'AAO réussi. De telles connaissances pourraient donc grandement contribuer à augmenter l'efficacité des PIE, en particulier de ceux de courte durée.

De surcroît, le QPCL peut également être employé pour mesurer la quantité de CHC dans chaque type d'activité, mais dans la L1 de l'étudiant. Bien que soit répandue la supposition selon laquelle l'utilisation de la L1 est nuisible au développement de la compétence langagière en L2 (Levine, 2003), très peu d'études ont utilisé le QPCL pour réellement vérifier cette hypothèse. Certaines recherches suggèrent qu'effectivement, les étudiants qui ont fréquemment recours à leur L1 pendant le PIE font moins de progrès à l'oral (p.ex. Brecht et Robinson, 1993 ; Freed et coll. 2004b), mais le lien précis entre l'utilisation de la L1 et le développement de l'AAO a très peu été observé.

Enfin, comme mentionné précédemment, le niveau initial de compétence langagière des étudiants semble jouer un rôle important dans leur quantité de CHC rapportée au cours du PIE et dans la manière dont ils bénéficient linguistiquement des différents types de CHC. Toutefois, cette hypothèse a très peu été explorée puisque les recherches ont souvent recruté des participants peu nombreux ou de niveau de compétence langagière semblable (p.ex. Hernández, 2010 ; Isabelli-Garcia, 2004 ; Magnan et Back, 2007 ; Martinsen, 2008). Quelques études (p.ex. Freed, 1990 ; Freed et coll., 2004b, Llanes et Muñoz, 2009 ; Mendelson, 2004 ; Yager, 1998) ont néanmoins tenté d'observer les effets des CHC de nature interactive et non interactive sur le développement de la compétence langagière chez des étudiants de différents niveaux, mais les résultats, qui seront présentés dans la revue des écrits, sont très divergents, laissant la question irrésolue et indiquant un important besoin de recherches additionnelles (Freed et Segalowitz, 2004; Mendelson, 2004).

En somme, jusqu'à ce jour, les quelques études ayant tenté d'examiner la relation entre les CHC et les gains langagiers à l'oral au cours d'un PIE présentent des inconstances, autant du point de vue de leurs résultats que de leurs méthodologies, et d'importants éléments du QPCL ne semblent pas avoir suffisamment été exploités (p.ex. l'influence des différents types de CHC et des CHC en L1). Comme l'explique Taguchi (2008), l'analyse de la littérature indique que la relation entre les contacts et les gains langagiers est plutôt complexe, et que davantage de recherches empiriques sont nécessaires. Par conséquent, il importe de mener une étude

à grande échelle observant de nombreux participants, de niveau débutant à avancé, afin d'examiner les types de CHC, en L2 de même qu'en L1, dans lesquels les étudiants s'engagent pendant un PIE de courte durée, et de vérifier s'il existe un lien corrélational entre ceux-ci et les progrès en AAO. Si un tel lien est découvert et qu'en fonction du niveau initial d'AAO des étudiants, certains types de CHC en L2 s'avèrent plus bénéfiques à leur développement de l'AAO, les enseignants pourront guider plus efficacement les participants des courts PIE vers les activités de CHC favorisant davantage leur réussite.

1.1 Objectifs de l'étude

L'objectif principal de cette étude empirique quantitative est donc d'examiner la relation entre les CHC — toutes activités interactives ou non interactives, impliquant l'utilisation (output) et la réception (input) de la langue cible, incluant les activités de communication orale, d'écriture, de lecture et d'écoute (Taguchi, 2008; Yager, 1998) — et les gains en AAO chez 60 apprenants adultes anglophones participant au programme Explore, soit un PIE en français langue seconde (FLS) d'une durée de cinq semaines. Plus précisément, notre recherche vise à vérifier, d'une part, si le niveau initial d'AAO en L2 des étudiants est un facteur prédicteur de la quantité de CHC déclarée en L2 au cours du PIE, puis, d'autre part, s'il existe un lien corrélational entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC (interaction orale, écoute, lecture) en L2 ainsi qu'en L1 et le développement de l'AAO. À la lumière des résultats, des recommandations pédagogiques seront formulées à l'intention des enseignants et des administrateurs de PIE afin d'aider les participants à maximiser leur court séjour linguistique à l'étranger.

1.2 Aperçu du mémoire

Pour répondre adéquatement à nos objectifs de recherche, nous traiterons d'abord, dans le chapitre suivant, des notions nécessaires pour notre étude, tels les concepts de contacts langagiers, d'AAO ainsi que de PIE. Ensuite, dans le troisième chapitre, nous ferons une recension des études empiriques relatives aux CHC et le développement de la compétence orale en L2 pendant un PIE nous ayant menés à la formulation de nos questions de recherche. Dans le chapitre quatre, nous décrirons en détail l'approche méthodologique adoptée incluant le profil des participants, les caractéristiques du PIE à l'étude, les instruments sélectionnés pour collecter empiriquement nos données ainsi que les moyens utilisés pour les analyser. Nous présenterons dans le cinquième chapitre les résultats des analyses descriptives et inférentielles (tests *t* et corrélations) relatifs à chacune de nos questions de recherche. Par la suite, nous interpréterons nos résultats au chapitre six, en les comparant avec ceux observés dans les études présentées dans la revue des écrits. Les limites de cette étude seront également soulignées, de même que les implications pédagogiques et de recherche qui en découlent. Enfin, une conclusion englobant toutes les composantes de notre étude bouclera notre mémoire, suivie de la liste des références ainsi que de deux annexes.

Chapitre 2 : Cadre théorique

L'objectif de cette recherche consiste à examiner le lien entre les CHC rapportés et le développement de l'AAO en L2 chez des apprenants adultes du FLS pendant un PIE de courte durée. Nous présenterons dans cette partie les notions jugées essentielles pour la présente étude en expliquant, d'abord, ce que constituent les contacts langagiers en L2 (2.1.), en définissant l'AAO en L2 (2.2.), puis en décrivant le contexte d'apprentissage de notre recherche, soit le PIE (2.3.).

2.1 Les contacts langagiers en L2

D'un point de vue théorique, les contacts langagiers réunissent trois concepts en acquisition des L2, soit *l'input* (2.1.1), *l'interaction* (2.1.2) et *l'output* (2.1.3). Le rôle de ces trois facteurs intimement liés a graduellement été reconnu dans le domaine. *L'input* en L2 est désormais largement perçu comme étant primordial à l'acquisition d'une L2. En plus de *l'input*, *l'interaction* est également considérée comme jouant un rôle crucial dans l'apprentissage de la L2, et *l'output* constitue un important objectif pédagogique. Par conséquent, *l'input*, *l'interaction* et *l'output* sont trois éléments essentiels en acquisition des L2.

2.1.1 L'input

Lightbown et Spada (2006) définissent *l'input* comme étant le langage (écrit ou oral) auquel l'apprenant est exposé dans l'environnement. Cette notion a traditionnellement été abordée du point de vue de divers courants de pensée, notamment le béhaviorisme (approche concevant l'apprentissage d'une langue comme étant déterminé par l'environnement, contrôlé de l'extérieur par les stimuli auxquels les apprenants sont exposés et le renforcement positif qu'ils reçoivent [Brooks, 1964]) et le mentalisme (approche selon laquelle notre cerveau serait spécialement équipé pour apprendre les langues et qu'il suffirait d'une exposition minimale à l'input pour activer l'acquisition [Ellis, 1997; Krashen, 1985]). Aujourd'hui, l'attention est toutefois davantage dirigée vers d'autres modèles de l'acquisition des L2 tels que l'hypothèse interactionniste et la théorie socioculturelle. De son côté, l'hypothèse interactionniste reconnaît à la fois l'importance de l'interaction et du traitement interne du langage en affirmant que les interactions conversationnelles facilitent les processus cognitifs de l'apprenant en lui donnant accès à l'input dont il a besoin pour activer son mécanisme interne (Long, 1996). La théorie socioculturelle, basée sur le travail du psychologue russe Vygotsky, accorde, pour sa part, davantage d'importance aux conversations, en soutenant que c'est par l'interaction sociale que les apprenants font des hypothèses et construisent leurs connaissances dans la langue cible. Selon cette théorie, les apprenants réorganisent leurs processus cognitifs pendant la *médiation* (l'aide offerte par l'interlocuteur) à mesure que la connaissance est intériorisée au cours de l'activité sociale (Vygotsky, 1978).

Le linguiste américain Stephen Krashen a été une figure éminente avec son hypothèse de l'input (*input hypothesis*) qui a exercé une puissante influence en acquisition des L2. Selon cette hypothèse, l'acquisition d'une L2 se produit lorsque l'apprenant est exposé à de l'*input compréhensible*, c'est-à-dire qui contient $i + 1$. Le « i » représente le niveau de langage déjà atteint et le « 1 » est une métaphore pour le langage (p.ex. le vocabulaire, les formes grammaticales et les aspects de la prononciation) qui est juste une marche au-dessus de ce niveau (Krashen, 1985). Pour Krashen, l'hypothèse de l'input serait au centre de tout apprentissage et l'acquisition d'une L2 dépendrait de l'input compréhensible. Dans la salle de classe en L2, par exemple, l'enseignant doit adapter ou modifier l'input pour se faire comprendre par ses étudiants, notamment en simplifiant les structures grammaticales et en gesticulant davantage. Dans certains contextes de l'acquisition des L2, ce discours ajusté est appelé *le langage adressé à l'étranger* ou *le langage de l'enseignant* (*foreigner/teacher talk*) (Long, 1981).

Toutefois, de nombreux chercheurs ont critiqué l'hypothèse de l'input en fournissant de multiples preuves démontrant que bien que nécessaire, l'input compréhensible était à lui seul insuffisant (p.ex. Harley et Swain, 1984). D'après eux, le traitement de l'information est différent du traitement de la production, et l'habileté à saisir le sens transmis dans des phrases diffère de l'habileté à utiliser un système linguistique pour exprimer du sens (Swain, 1985, 1988). Lorsque l'input est négocié et que les apprenants produisent de l'output dans une interaction, ils intègrent des portions de l'input compréhensible, puis choisissent des formes linguistiques leur permettant d'être compris. Ce processus permet à l'apprenant d'assimiler ce qu'il a appris et expérimenté.

Corder (1967) établit d'ailleurs une importante distinction entre *input potentiel* et *input assimilé* (*intake*). Il définit l'*input potentiel* comme étant ce qui est disponible à l'apprenant dans son environnement, tandis que l'*input assimilé* réfère à ce qui est intégré par l'apprenant. De l'input en grande quantité et de bonne qualité n'entraînerait donc pas automatiquement l'acquisition de la L2 s'il n'est pas assimilé par l'apprenant et intégré à son *système interlangue* (*interlanguage system*), c'est-à-dire sa propre grammaire mentale basée sur sa meilleure théorie, à un moment donné, pour comprendre et produire le langage (Gass et Selinker, 2001).

En résumé, l'input est absolument essentiel et il n'existe aucune théorie ou approche en acquisition des L2 qui ne reconnait pas son importance. Selon les perspectives interactionnistes et socioculturelles, l'input ne fonctionnera toutefois pas à son maximum dans l'acquisition de la L2 tant qu'il ne sera pas impliqué dans l'interaction.

2.1.2 L'interaction

Pour les interactionnistes, l'*interaction* est le lieu où l'apprenant peut à la fois bénéficier de l'input et de l'output dans l'apprentissage de la L2. L'interaction impliquant des LNN (locuteurs non natifs) ou un LNN avec un LN

entraîne fréquemment des *negociations*, c'est-à-dire des échanges contenant une indication qu'un énoncé n'a pas été entièrement compris et pendant lesquels les participants doivent interrompre le flot de la conversation pour apporter des ajustements afin de s'assurer que chacun comprend de quoi il est question (Gass et Selinker, 2001). Selon son hypothèse de l'interaction, Long (1996) suggère que cette négociation du sens facilite l'acquisition puisqu'elle permet à l'apprenant de connecter l'input, ses capacités internes, en particulier son attention sélective, et l'output de manière productive. Au cours de la négociation, les ressources attentionnelles de l'apprenant peuvent soit être orientées vers (a) une divergence particulière entre ce qu'il connaît de la L2 et ce que la L2 est vraiment ou (b) un élément de la L2 à propos duquel l'apprenant possède peu ou aucune information (Gass et Torres, 2005). L'interaction sert donc à attirer l'attention de l'apprenant sur une partie inconnue du langage et à favoriser le développement langagier.

Comme décrit précédemment, des théoriciens, se basant notamment sur le travail de Vygotsky, perçoivent l'interaction comme étant la base de l'acquisition. Selon la théorie de Vygotsky (1978), l'apprentissage a lieu plus précisément pendant une interaction dans la *zone proximale de développement* (ZPD) de l'apprenant, c'est-à-dire dans l'espace métaphorique où l'apprenant parvient à un plus haut niveau de performance grâce au soutien venant d'un interlocuteur plus compétent. Ce soutien langagier peut inclure l'approvisionnement de vocabulaire manquant ou l'expansion de phrases incomplètes et est généralement désigné sous le terme *étayage* (*scaffolding*) (McCormick et Donato, 2000).

En résumé, l'input compréhensible ainsi que les ajustements et la collaboration au cours d'une interaction avec un interlocuteur faciliteraient l'acquisition du système langagier et amèneraient l'apprenant à produire un output compréhensible.

2.1.3 L'output

L'*output* est défini comme étant le langage produit par l'apprenant (Ellis, 2008). Depuis 1985, Swain défend l'hypothèse de l'output et soutient que sans l'output compréhensible, l'input compréhensible ne peut suffire à acquérir une L2. Selon elle, l'output compréhensible jouerait de multiples rôles en acquisition des L2 : il permettrait à l'apprenant de vérifier ses hypothèses à propos du système langagier en recevant de la rétroaction, il favoriserait sa réflexion métalinguistique, et l'amènerait à développer de l'aisance ainsi que de l'automatisme dans sa production interlangagière (Swain, 1985, 1988).

Selon McLaughlin (1987), une automatisme est créée grâce à une réponse apprise, construite à partir d'une application constante du même input au même modèle d'activation après plusieurs répétitions. Acquérir de l'automatisme à l'oral constitue un important objectif pédagogique, car un traitement automatisé nécessite moins de ressources attentionnelles ainsi que moins d'effort qu'un traitement contrôlé (impliqué lorsqu'un

effort conscient et de l'attention sont nécessaires à la réalisation d'une tâche). L'apprenant peut ainsi se concentrer davantage sur les autres éléments langagiers qui sont moins automatisés. Enfin, lorsqu'un mécanisme devient automatique, il traite l'information avec rapidité et précision. Le concept d'AAO en L2, qui sera défini dans la section 2.2, est donc étroitement lié à l'automatisme.

2.1.4 Les mesures de contacts hors classe (CHC)

Vu l'importance accordée aux concepts d'*input*, d'*output* et d'*interaction* par divers théoriciens en acquisition des L2, des chercheurs ont, depuis la fin des années 1970, tenté d'intégrer des mesures de contact avec la L2 dans leurs études afin d'observer le lien entre cette variable et le développement de la compétence langagière en L2. Dans la plupart des recherches, incluant la nôtre, les *contacts hors classe* en L2 sont, comme mentionné précédemment, définis comme suit : toutes activités interactives ou non, impliquant l'utilisation (output) et la réception (input) de la langue cible, incluant les activités de production orale, d'écriture, de lecture et d'écoute (Yager, 1998; Taguchi, 2008). Mesurer les CHC constitue toutefois un défi majeur pour les chercheurs qui ont tenté d'élaborer divers instruments au fil du temps.

Un document intitulé *Le profil des contacts langagiers (The Language Contact Profile)* développé par Seliger (1977) a suscité beaucoup d'intérêt dans le domaine, puis a notamment été utilisé et adapté par Day (1985), Spada (1986) et Freed (1990, 1995). Depuis ce temps, le document a constamment été peaufiné et employé dans de nombreux projets. En 2004, à l'occasion de la parution d'un numéro spécial consacré aux effets des contextes d'apprentissage sur l'acquisition d'une L2 dans la revue *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, Freed, Dewey, Segalowitz et Halter (2004a) ont publié leur version du questionnaire de profil des contacts langagiers (QPCL). Cette version est donc, à ce jour, la plus récente et est utilisée dans plusieurs études. Le QPCL est un questionnaire à multiples facettes permettant d'examiner différents aspects de l'historique langagier d'un apprenant et de son utilisation langagière. Chaque question de contact demande à l'apprenant d'indiquer le nombre de jours par semaine et le nombre d'heures par jour pendant lequel il s'engage dans chacune des quatre activités de compétence langagière de base dans la L2 — interaction orale, lecture, écriture et écoute — à l'extérieur de la salle de classe. Le QPCL peut également inclure les mêmes questions de contacts langagiers, mais dans la L1 de l'étudiant. Ce questionnaire, habituellement administré au début et à la fin du programme, ou seulement à la fin, permet donc aux chercheurs de conceptualiser les CHC en variables quantitatives afin de les corrélérer avec les gains langagiers.

Dans le but d'obtenir des informations qualitatives sur les expériences langagières hors classe, certains chercheurs utilisent des journaux de bord (JDB) (p.ex. Isabelli-Garcia, 2006 ; Llanez et Muñoz, 2009), mais ces données ne conviennent pas aux analyses statistiques. Une approche différente a été adoptée par Brecht et Robinson (1993) qui ont demandé aux apprenants de garder une trace de leurs activités quotidiennes dans

ce qu'ils ont appelé un *calendrier de bord* (*calendar diary*). Dans leur étude à grande échelle d'étudiants américains en Russie, les participants ont, pendant une semaine à trois moments différents au cours de leur PIE de quatre mois, noté quotidiennement ce qu'ils ont fait, avec qui ils étaient et la langue qu'ils ont utilisée pour chaque heure passée à l'extérieur de la salle de classe. Les chercheurs ont par la suite catégorisé les entrées dans des événements et des situations à des fins d'analyses. Bien que la richesse des données ait permis aux chercheurs de caractériser les expériences de ces étudiants pendant le PIE, Brecht et Robinson (1993) ont noté que les entrées ouvertes avaient amené de grands défis dans l'analyse des données due à l'étiquetage des variables des événements par les participants.

Afin de recueillir davantage de détails sur la quantité ainsi que sur la qualité des CHC des étudiants et d'éviter les embûches causées par les réponses ouvertes, Ranta et Meckelborg (2013) ont développé un *journal d'activités langagières informatisé* (*language activity log*) permettant de lier facilement l'information des participants à une feuille de calcul pour des analyses statistiques. Ce programme informatisé, contenant des menus d'activités spécifiques à la vie estudiantine, a permis à 17 étudiants chinois inscrits au cycle supérieur dans une université canadienne anglophone d'enregistrer systématiquement leurs activités au cours de la journée. Tout comme pour l'étude de Brecht et Robinson (1993), les participants devaient indiquer les activités qu'ils faisaient, avec qui ils étaient et la langue qu'ils utilisaient, mais cette fois-ci, par intervalles de 15 minutes et ce, pendant une semaine chaque mois, sur une période de six mois. Cet instrument a permis aux chercheuses d'observer une tendance généralisée à l'usage réceptif plutôt qu'interactif de l'anglais, et des variations considérables entre les participants en ce qui concerne le nombre d'occurrences et le type de langage utilisé.

D'autres chercheurs examinent plutôt le *réseau social* de l'apprenant, un concept théorisé par Milroy (1987), qui prend comme point de départ un individu et définit les relations qu'il entretient avec d'autres locuteurs présents dans son réseau (p. ex. Gautier et Chevrot, 2012 ; Isabelli-Garcia, 2006). Selon Milroy (1987), la structure et la nature des réseaux sociaux ont une influence directe sur l'individu et ont donc un impact sur son utilisation langagière. Afin de déterminer les réseaux sociaux des apprenants, les chercheurs ont généralement recours à un *carnet de réseau social* (CRS). Cet outil vise à recueillir, pendant une période de temps donnée, la liste de toutes les personnes avec lesquelles les apprenants entrent en contact, la fréquence globale de leurs contacts ainsi que la langue utilisée, et le nombre d'amis que l'apprenant a en commun avec ces mêmes personnes. Ces informations permettent notamment aux chercheurs de calculer la densité du réseau social de chaque apprenant. Les études ayant examiné le lien entre l'usage d'une L2 et le réseau social sont toutefois relativement rares (Gautier et Chevrot, 2012) et observent pour la plupart un nombre très limité de sujets, par exemple, sept dans l'étude de Gautier et Chevrot (2012) et quatre dans l'étude d'Isabelli-

Garcia (2006), possiblement en partie dû aux défis liés à la complexité de l'analyse de la sociabilité de chaque apprenant.

Ces différents outils utilisés pour mesurer les CHC ou le réseau social des étudiants possèdent toutefois une limitation commune à tous les instruments d'autoévaluation : nous ne pouvons être absolument certains que ce que les participants déclarent à propos de leur utilisation de la langue est vrai. En effet, lorsqu'ils remplissent un questionnaire, il peut être difficile pour les étudiants d'estimer le temps passé dans diverses activités langagières et ces estimations peuvent être involontairement exagérées (Mendelson, 2004). Il importe donc de préciser qu'il s'agit de CHC rapportés, représentatifs de la perception des sujets, et non de présentations scientifiques de la quantité et des types de CHC entrepris au cours du PIE.

Dans le cadre de notre étude, les CHC rapportés par les participants ont été recueillis à l'aide d'un QPCL inspiré de la version la plus récente du QPCL élaborée par Freed et coll. (2004a). Nous avons sélectionné cet instrument puisque le fait qu'il soit toujours employé près de quarante ans après sa création et que les données collectées par celui-ci aient été rapportées à maintes reprises dans des études publiées font du QPCL un instrument valide et facile à utiliser dans le contexte de notre étude. De plus, les auteurs de cette version, Freed et coll. (2004a), sont parmi les chercheurs éminents en matière de CHC et ont utilisé leur version du QPCL à répétition dans leurs propres études (Freed et coll., 2004b ; Segalowitz et Freed, 2004). En nous servant de cet outil, il nous était également possible de comparer nos résultats avec ceux de ces études clés ainsi qu'avec les résultats de plusieurs autres recherches semblables ayant aussi utilisé le QPCL. Enfin, puisque cet outil a été testé de nombreuses fois dans le passé, son utilisation ne nécessitait pas d'essais pilotes. La version du QPCL employée pour notre étude sera décrite plus en détail dans la section présentant notre méthodologie.

2.2 L'aisance à l'oral (AAO) en L2

Bien que le terme d'*aisance à l'oral* soit fréquemment utilisé pour la caractérisation de la performance langagière en L1 ainsi qu'en L2, il n'existe pas de définition unique de l'AAO (pour discussion v. Freed et coll. 2004b). Au sens large, l'AAO en L2 est souvent employée pour décrire le niveau de compétence orale générale d'un locuteur en L2 (Lennon, 1990) dans des expressions fréquemment entendues telles que « parler couramment l'anglais » (Hilton, 2008), mais les linguistes appliqués tentent d'utiliser des définitions plus étroites. Segalowitz (2010) explique, en citant Koponen et Riggensbach (2000), qu'un thème englobant la signification d'AAO dans la littérature est la métaphore conceptuelle « la langue en mouvement » (p.4). Cette métaphore se concentre sur les aspects du discours concernant la qualité de sa fluidité ou de son débit, et semble correspondre à la plupart des recherches scientifiques traitant de l'AAO. Le concept d'*aisance à l'oral*,

de l'anglais *oral fluency*, fait donc généralement référence au nombre d'unités linguistiques produites ou comprises dans un laps de temps déterminé (Gierski et Ergis, 2004).

Il existe des preuves que les LN semblent, de manière générale, effectivement percevoir l'AAO en L2 de cette façon. Par exemple, Freed (2000) a demandé à six LN du français d'évaluer l'AAO de 30 étudiants en FLS, d'expliquer les bases sur lesquelles s'appuyaient leurs observations, puis de classer par ordre d'importance les caractéristiques potentielles de l'AAO. Les résultats ont révélé que la majorité des juges avaient sélectionné des caractéristiques liées à la fluidité du discours (p.ex. le débit de parole, moins de pauses et d'hésitations) comme étant primordiales à leur appréciation de l'AAO.

Similairement, une étude menée par Derwing, Rossiter, Munro et Thomson (2004) demandant à 28 juges non entraînés d'évaluer l'AAO de 20 sinophones étudiant l'anglais L2 a également indiqué que le débit de parole et le nombre de pauses étaient de bons prédicteurs de l'AAO subjective puisqu'ils avaient grandement influencé le jugement des auditeurs à travers les différentes tâches.

Segalowitz (2010) propose un modèle dynamique de l'AAO en L2 permettant d'en observer trois types : (1) l'AAO cognitive, (2) l'AAO perçue et (3) l'AAO énonciative. L'AAO cognitive réfère à « l'habileté du locuteur à mobiliser et à intégrer efficacement les processus cognitifs responsables de la production d'énoncés avec les caractéristiques qu'ils possèdent » (p. 48). L'AAO perçue est, quant à elle, liée aux « jugements que font les auditeurs à propos de l'AAO cognitive d'un locuteur basés sur leur perception de l'aisance d'un énoncé » (p.48). Enfin, l'AAO énonciative se rapporte aux « caractéristiques physiques, temporelles, observables et quantifiables d'un énoncé. Ces caractéristiques sont de véritables propriétés d'un énoncé et non seulement des impressions qu'un auditeur pourrait avoir » (p.48). En d'autres mots, contrairement aux deux autres types, l'AAO énonciative peut être évaluée de façon objective puisqu'elle ne s'appuie pas sur des processus cognitifs difficilement observables ou sur la perception subjective d'un auditeur. Pour la présente étude, nous avons donc choisi de mesurer l'AAO énonciative.

2.2.1 Les mesures d'AAO en L2

En L2, de plus en plus de chercheurs utilisent des mesures temporelles et quantifiables pour évaluer l'AAO énonciative de locuteurs (p.ex. Bosker, Pinget, Quené, Sanders et Jong, 2013; Cucchiari, Strik et Boves, 2000, 2002; Derwing et coll. 2004 ; Freed et coll., 2004b ; Ginther, Dimova et Yang 2010 ; Hilton, 2008 ; Kahng, 2014 ; Kormos, 2006 ; Kormos et Dénes, 2004 ; Llanes et Muñoz, 2009; Lennon, 1990 ; O'Brien, Segalowitz, Freed et Collentine, 2007 ; Segalowitz et Freed, 2004 ; Towell, Hawkins et Bazergui, 1996), mais ces mesures sélectionnées pour quantifier l'AAO énonciative en L2 varient fréquemment d'une recherche à l'autre (Kormos, 2006). Des études récentes en acquisition des L2 ont néanmoins tenté de déterminer les

variables quantitatives pouvant prédire le degré d'AAO en L2 avec le plus haut niveau de fiabilité possible. Plusieurs d'entre elles ont démontré que *le débit de parole* (c.-à-d. le nombre de mots, morphèmes ou syllabes produit par seconde ou minute), ainsi que *la longueur moyenne de l'énoncé* (c.-à-d. le nombre de mots, morphèmes ou syllabes produit entre deux pauses) étaient de puissants indicateurs du degré d'AAO en L2 (p.ex. Kormos et Dénes, 2004 ; Lennon, 1990 ; O'Brien et coll., 2007 ; Segalowitz et Freed, 2004 ; Towell et coll., 1996). *Le pourcentage de temps de production* (c.-à-d. le pourcentage du temps pendant lequel le locuteur produit de la parole et n'est pas en hésitation) est aussi perçu comme un bon indicateur de l'AAO en L2 (p.ex. Cucchiari et coll., 2002 ; Hilton, 2008). Somme toute, plusieurs chercheurs considèrent le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et le pourcentage du temps de production comme des mesures permettant de déterminer le degré d'AAO en L2 de locuteurs avec fiabilité.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés à l'AAO énonciative afin de quantifier et mesurer l'AAO en L2 de façon précise et objective. En procédant ainsi, il nous était également possible de comparer nos résultats avec ceux d'études précédentes ayant aussi utilisé des mesures temporelles et quantifiables de l'énoncé pour déterminer le degré d'AAO en L2 de participants observés. En ce qui concerne les mesures d'AAO en L2 sélectionnées pour notre étude, nous les décrivons et les justifions dans la section présentant notre méthodologie.

2.3 Le programme d'immersion à l'étranger (PIE)

Il y a cinquante ans, Hymes (1962) affirmait que de savoir ce qui se passe à l'extérieur de la salle de classe était nécessaire pour comprendre ce qui s'y passe à l'intérieur. Plus récemment, l'importance du contexte d'apprentissage en acquisition des L2 a également été soulignée par de nombreux chercheurs (p.ex. Collentine, 2009 ; Freed, 1995, 1998 ; Freed et coll. 2004b) et par les étudiants eux-mêmes (Allen, 2010). Dans le cadre de notre recherche, les participants observés étudiaient le FLS dans un contexte de *programme d'immersion à l'étranger* (PIE).

Il existe cependant différents types de PIE qu'il importe de définir afin de bien les distinguer. En effet, le PIE peut faire référence au concept de *résidence à l'étranger*, caractérisé par une période de temps dans un autre pays, à des fins professionnelles ou académiques, où la L2 est utilisée par la communauté locale (Coleman, 1998). Par ailleurs, le PIE peut aussi consister en la mutation temporaire d'un groupe d'étudiants dans un nouvel environnement géographique où ils jouissent de l'instruction formelle de la L2 en salle de classe tout en profitant des structures et du soutien de leur établissement d'origine (Coleman, 1998). Enfin, le PIE peut également être décrit comme une période de résidence dans un autre pays ou province où la langue cible est utilisée par la communauté, combinée à de l'instruction formelle de la L2 en salle de classe (Freed, 1995). La

définition de PIE proposée par Freed (1995) correspond exactement au PIE faisant l'objet de notre étude et sera décrite plus en détail lors de la présentation de la méthodologie.

Dans tous les cas, le PIE offre à l'apprenant un environnement où la langue cible est utilisée par défaut dans la communication de tous les jours. Cet environnement, tel que mentionné précédemment, réfère généralement au *milieu naturel* (Ellis, 2008). L'étude d'une L2 en milieu naturel est considérée comme étant particulièrement propice au développement de l'AAO parce que ce milieu offre aux étudiants « un environnement qui ressemble le plus à l'environnement de l'apprenant de la langue maternelle : un input dans la langue cible offert en continu dans toutes les modalités, registres et domaines possibles » (Rivers, 1998, p. 492).

Bien que certains enseignants, étudiants et administrateurs supposent que les participants profitent assurément de ces occasions d'interactions avec les LN et d'exposition à la L2 au cours du PIE (Mendelson, 2004), Seliger (1977) nous rappelle qu'être exposé à la L2, en milieu naturel, n'est pas comme être exposé à un virus : l'individu ne l'attrape pas automatiquement. Nous espérons donc, par la présente étude, dresser un portrait de la fréquence à laquelle les étudiants profitent réellement de ces occasions de CHC au cours du PIE, ainsi que des types de CHC auxquels ils s'adonnent exactement, puis déterminer s'ils en retirent des bénéfices sur le plan de l'AAO, en fonction de leur niveau d'AAO initial.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord décrit le rôle de trois concepts clés en acquisition des L2 impliqués lors de contacts langagiers, soit l'*input*, l'*interaction* et l'*output*, puis présenté les mesures de CHC. Ensuite, nous avons tenté de définir l'AAO en L2 et de décrire les variables quantitatives permettant d'évaluer le degré d'AAO énonciative de locuteurs avec fiabilité. Enfin, nous avons décrit le contexte d'apprentissage de notre étude, c'est-à-dire le *PIE*. Ainsi, les éléments de ce chapitre nous ont permis de dresser un portrait des notions théoriques essentielles pour notre recherche. Le prochain chapitre fait état des recherches portant sur notre sujet d'étude nous menant à la formulation de nos questions de recherche.

Chapitre 3 : Revue des écrits

Le chapitre précédent a fait état des divers éléments théoriques concernant notre sujet de recherche, soit le lien entre les CHC rapportés et les gains en AAO pendant un PIE de courte durée. Plus exactement, notre étude vise à vérifier, d'une part, si le niveau initial d'AAO des étudiants est un facteur prédictif de la quantité de CHC rapportée en L2 au cours du PIE, puis, d'autre part, s'il existe un lien corrélational entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L2 ainsi qu'en L1 et le développement de l'AAO. Nous allons maintenant présenter les études empiriques pertinentes à nos objectifs d'étude qui nous mèneront à la formulation de nos questions de recherche.

Nous commençons avec la description des études ayant examiné la relation entre les CHC rapportés et le développement de la compétence orale en L2 chez les étudiants ayant participé à des PIE (3.1), puis nous offrons une synthèse des résultats clés de ces études (3.2). La présentation de ces écrits n'est aucunement exhaustive, mais plutôt sélective en fonction de leur pertinence et du fait que l'étude de l'impact des CHC ait constitué un de leurs objectifs d'étude principaux. Un tableau synthèse des différentes études traitées dans notre recherche est présenté au point 3.3. Nous terminons avec la formulation de nos questions de recherche (3.4).

3.1 Études sur les CHC et le développement de la compétence orale en L2 pendant un PIE

Cette partie consiste en la présentation des principales études ayant examiné le lien entre les CHC rapportés et le développement de la compétence orale générale (3.1.1), ainsi que de celles ayant observé le lien entre les CHC rapportés et le développement de l'élément langagier auquel nous nous intéressons plus précisément dans la présente étude, soit l'AAO en L2 (3.1.2).

3.1.1 Les CHC et le développement de la compétence orale générale en L2

La plupart des études ayant traité des CHC ont observé leurs impacts sur la compétence orale générale en L2, évaluée à l'aide d'une entrevue de performance à l'oral (EPO) élaborée par le Conseil américain pour l'enseignement des langues étrangères (*American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL*). L'EPO est une procédure standardisée, administrée par des évaluateurs certifiés au début et à la fin du PIE, visant à évaluer globalement les habiletés orales fonctionnelles de locuteurs et à leur attribuer un des dix niveaux de compétence. En consultant les critères d'évaluation, nous constatons que l'AAO semble être prise en considération, par exemple : « Les locuteurs situés dans le sous-niveau avancé élevé font souvent preuve d'une grande facilité et aisance d'expression » (ACTFL, 2012). Il s'agit toutefois ici, non pas d'AAO

énonciative, mais bien d'AAO perçue. Bien que ces études ne nous permettent pas d'observer le lien direct entre les CHC rapportés et l'AAO énonciative, nous avons tout de même cru pertinent de les présenter puisque certaines études indiquent qu'il existe une forte corrélation entre le jugement des auditeurs et des mesures temporelles et quantifiables tirées des énoncés produits par des locuteurs (p.ex. Cucchiarini et coll., 2000, 2002 ; Derwin et coll., 2004 ; Préfontaine, Y., Kormos, J., et Johnson, D. E., 2016).

Dans cette section, les écrits sont présentés en ordre chronologique et divisés en deux parties, soit les études issues de PIE de longue durée (c.-à-d. plus de 8 semaines) (3.1.1.1) et les études issues de PIE de courte durée (c.-à-d. 8 semaines et moins) (3.1.1.2).

3.1.1.1 Les CHC et le développement de la compétence orale générale pendant un long PIE (plus de 8 semaines)

Un bon point de départ pour les recherches ayant examiné le lien entre les CHC et le développement de la compétence orale pendant un long PIE est l'étude menée par Brecht et Robinson (1993) auprès de 658 étudiants américains, de niveau débutant à avancé en russe L2, participant à un PIE de quatre mois en Russie. Dans leur recherche, Brecht et Robinson (1993) ont utilisé des calendriers de bord (CDB) afin de collecter les CHC en L2 et en L1 des étudiants, puis ont examiné la relation entre ces CHC et les gains à l'oral mesurés à l'aide de l'EPO. Les chercheurs en sont venus à deux conclusions importantes : (a) les étudiants avec un niveau initial plus élevé de compétences langagières ont davantage interagi dans la L2 que ceux avec un niveau initial de compétences langagières plus bas ; et (b) les étudiants avec un niveau semblable de compétence à l'oral qui ont davantage interagi dans la L2 ont obtenu plus de gains à l'oral que ceux ayant davantage utilisé leur L1. Ces résultats suggèrent donc que plus l'apprenant possède la L2, plus il l'utilise, et, par conséquent, plus il utilise la L2, plus il obtient de gains en compétence orale globale.

Une autre étude plus récente ayant également combiné une méthode de recherche quantitative avec une approche qualitative est celle d'Isabelli-Garcia (2006). Son étude de cas avait notamment comme objectif d'observer le rôle des interactions avec les LN dans le développement des habiletés orales chez quatre adultes anglophones de niveau intermédiaire en espagnol L2, pendant un PIE d'un semestre en Argentine. Dans cette étude, l'auteure s'est intéressée à l'ensemble des liens qui unissaient les quatre étudiants à d'autres individus, soit le réseau social des participants. Afin d'identifier celui-ci, Isabelli-Garcia (2006) a utilisé un carnet de réseau social (CRS) et un JDB hebdomadaire. Le développement des habiletés orales des participants a également été évalué à l'aide d'une EPO. Les résultats ont indiqué que les étudiants qui avaient développé un réseau social dans lequel ils avaient interagi considérablement avec les LN avaient obtenu davantage de gains globaux à l'oral.

Magnan et Back (2007) ont aussi mené une étude mixte visant à observer le rôle des CHC en L2 dans le développement de la compétence orale de vingt étudiants américains, de niveau intermédiaire en FLS, participant à un PIE d'un semestre en France. Plus précisément, les auteures ont tenté de prendre en considération les facteurs liés aux interactions sociales susceptibles d'influencer leurs gains à l'oral : où les étudiants habitent, avec qui ils interagissent, et les types de CHC qu'ils ont en français autres que les interactions, soit la lecture de journaux, l'écoute de films ou de vidéos, et l'écoute de conversations d'autres personnes, à l'exception de l'écriture. La quantité de CHC en L2 a été recueillie au moyen d'une version abrégée du QPCL et les gains à l'oral ont été mesurés à l'aide de l'EPO.

Les résultats n'ont cependant indiqué aucune corrélation significative, à l'exception d'une corrélation négative entre la quantité d'interactions dans la L2 rapportée entre Américains et les gains à l'oral. Les chercheuses ont tenté d'expliquer l'absence de lien entre les CHC en L2 et les gains à l'oral par le fait que certains participants du PIE ne semblaient pas avoir investi suffisamment de temps dans les types de relations sociales avec les LN favorables aux progrès à l'oral. Elles ont cependant ajouté que les étudiants de niveau intermédiaire n'étaient peut-être pas suffisamment préparés à s'engager dans des interactions soutenues avec des LN pendant un PIE.

Il importe de souligner que les auteures de cette recherche ont interrogé les participants sur des emplois très précis de la L2 : la lecture de journaux et l'écoute de conversations en français. Par conséquent, l'utilisation d'un questionnaire aussi limité peut possiblement avoir contribué en partie à l'absence de lien observé entre les CHC en L2 et les gains à l'oral.

Hernández (2010) a également observé la relation entre les CHC en L2 et le développement de la compétence à l'oral en L2 chez vingt anglophones intermédiaires participant à un PIE d'un semestre en Espagne. Le chercheur a utilisé une EPO et le QPCL. Contrairement à l'étude précédente, Hernández (2010) a découvert une corrélation positive entre la quantité totale de CHC en L2 et les gains à l'oral des étudiants, qui ont rapporté avoir eu en moyenne une grande quantité de CHC en L2 hebdomadaire, soit 60,68 heures, dont 16,8 heures passées à discuter avec des LN.

Bien que l'auteur ait collecté la quantité de CHC en L2 rapportée par les étudiants pour chaque type d'activité, il n'a toutefois pas observé séparément l'influence de chaque type de CHC sur les gains à l'oral. Le chercheur a supposé que la grande quantité de temps passé à discuter avec des LN avait probablement stimulé les progrès à l'oral des étudiants, mais cette supposition n'a pas été soumise à des analyses statistiques, ce qui constitue une limite de l'étude.

Une limite commune aux études d'Isabelli-Garcia (2006), de Magnan et Back (2007) et d'Hernández (2010) est l'échantillonnage utilisé. En effet, celui-ci est limité en quantité parce qu'il est constitué de participants peu nombreux (entre 4 et 20), et il est également limité en diversité langagière puisque tous les étudiants ont amorcé le PIE avec un niveau de compétence à l'oral relativement semblable, soit intermédiaire. En limitant l'étendue des participants à ceux d'un niveau particulier, les chercheurs peuvent laisser de côté des groupes chez qui les gains à l'oral dus aux CHC pourraient être plus significatifs. De plus, Brecht et Robinson (1993) ont noté que le niveau de compétence initial semblait être prédictif de la quantité de CHC rapportée et des gains à l'oral, mais l'échantillonnage limité de ces trois dernières études n'a pas rendu cette observation possible.

3.1.1.2 Les CHC et le développement de la compétence orale générale pendant un court PIE (8 semaines et moins)

Une étude classique ayant exploré le lien entre les CHC rapportés et le développement des habiletés orales pendant un court PIE est celle de Freed (1990), réalisée auprès de 38 adultes américains, de niveau débutant à avancé en FLS, participant à un PIE de six semaines en France. Pour mesurer les gains à l'oral, elle a aussi employé l'EPO, puis pour collecter la quantité de CHC en L2, elle a également utilisé le QPCL. De plus, les étudiants ont passé un test de grammaire et de compréhension de lecture (TGCL) au début et à la fin du PIE.

Tout comme Brecht et Robinson (1993), Freed (1990) a également noté que les étudiants plus avancés avaient déclaré avoir eu le plus de CHC interactifs et non interactifs, mais les analyses n'ont révélé aucune corrélation entre la quantité de CHC rapportée et les gains à l'oral. La chercheuse a cependant souligné que pour les étudiants de tous les niveaux, relativement peu de progrès avaient été observés dans les résultats de l'EPO postprogramme et que cet outil ne semblait pas suffisamment précis pour mesurer adéquatement les petits changements de performance à l'oral survenant pendant une courte période. Des liens ont néanmoins été découverts entre les types de CHC rapportés et le niveau de compétence de l'étudiant en ce qui concerne le TGCL. Pour les étudiants débutants seulement, plus de CHC interactifs sont liés à plus de progrès dans le TGCL, mais plus de CHC non interactifs sont liés à moins de progrès dans le TGCL. Une relation inverse a toutefois été observée pour les CHC non interactifs et les gains dans le TGCL chez les étudiants de niveau avancé : plus de CHC non interactifs sont liés à plus de progrès dans le TGCL. Les résultats de cette étude suggèrent donc que ce n'est pas la quantité de CHC en L2, mais plutôt le type de CHC qui interagit avec le niveau de compétence pour prédire un changement dans les résultats du TGCL.

Dans son étude effectuée auprès de trente adultes de niveau débutant à avancé en espagnol L2 participant à un PIE de sept semaines en Espagne, Yager (1998) a aussi observé les effets des CHC interactifs et non interactifs sur les gains à l'oral. Un QPCL a été utilisé pour collecter les CHC en L2, puis pour mesurer les

gains à l'oral, Yager (1998) a tenu compte des critiques émises par Freed (1990) quant à l'efficacité de l'EPO pour les PIE de courte durée et s'est plutôt servi d'une tâche de narration (TN) évaluée par 32 juges LN. Ceux-ci ont reçu comme consigne de comparer le discours du participant à celui d'un LN, puis d'évaluer séparément les trois éléments suivants : l'espagnol L2 en général, la grammaire et la prononciation.

Des relations significatives ont émergé pour les apprenants débutants et avancés, mais aucune pour les étudiants de niveau intermédiaire. Pour les participants avancés et débutants, mais en particulier pour les débutants, plus de CHC interactifs sont liés à plus de progrès en espagnol L2 en général et en prononciation. Puis, pour les débutants et les avancés, plus de CHC non interactifs sont liés à moins de progrès en espagnol L2 en général et en grammaire.

Bien que pour l'étude de Freed (1990), la relation entre le niveau de compétence en L2 et les types de CHC ait été observée concernant le TGCL et non les progrès à l'oral, les résultats de Yager (1998) viennent en quelque sorte soutenir ceux de Freed (1990) en ce qui concerne les étudiants débutants. Toutefois, contrairement à Freed (1990), Yager (1998) a noté que la quantité de CHC non interactifs rapportée n'était pas reliée au développement de la compétence à l'oral, non seulement chez les étudiants débutants, mais aussi chez les avancés.

Comme les deux chercheurs précédents, Mendelson (2004) a également tenté d'examiner les effets des CHC interactifs et non interactifs sur les gains à l'oral, mais pour deux PIE de durée distincte : le programme Salamanca de 4 semaines ($n = 31$) et le programme Granada de 14 semaines ($n = 14$). Le niveau de compétence à l'oral initial de ces 45 étudiants se situait de novice à intermédiaire moyen. Les participants des deux PIE ont rempli un JDB ainsi que le QPCL, et leurs gains langagiers ont été évalués au moyen d'une EPO. Les données du QPCL ont révélé que seulement 25 % des participants du programme Salamanca et 50 % des étudiants du programme Granada avaient eu plus de quatre heures par jour de CHC en L2 en moyenne. Les étudiants intermédiaires de Salamanca ont rapporté plus de CHC interactifs et non interactifs en L2 que les novices, tandis que les étudiants intermédiaires de Granada ont déclaré légèrement plus de CHC non interactifs, mais moins de CHC interactifs que les novices.

Contrairement à l'étude de Yager (1998), les résultats de ces deux groupes n'ont indiqué aucune corrélation entre la quantité totale de CHC rapportée en L2 et les gains à l'oral, ni entre les types de CHC interactifs et non interactifs et les gains à l'oral. Mendelson (2004) a conclu que la plupart des CHC des étudiants dans la L2 avaient consisté en des « jets limités pour répondre à des fonctions très précises » avec des interlocuteurs tels que des chauffeurs d'autobus, des vendeurs, des agents de voyage ou des serveurs (p.51) et que ce type d'activité n'était probablement pas suffisamment productif pour contribuer aux progrès à l'oral des étudiants.

Le fait que Mendelson (2004) n'ait recruté que des participants de niveau novice à intermédiaire limite possiblement les résultats de son étude. En effet, comme le suggèrent les résultats des études de Freed (1990) et Yager (1998), le niveau initial de compétence à l'oral des apprenants semble susceptible d'influencer la manière dont ils bénéficient linguistiquement des CHC interactifs et non interactifs. Inclure à l'étude des participants de niveau avancé aurait permis à l'auteure de dresser un portrait plus complet de l'impact des CHC interactifs et non interactifs sur les gains à l'oral.

En somme, les résultats des études ayant observé la relation entre le développement des habiletés orales générales et les CHC pendant un PIE de longue et de courte durée sont plutôt divergents. Brecht et Robinson (1993), Hernández (2010), Isabelli-Garcia (2006) et Yager (1998) ont découvert une corrélation significative entre ces deux variables, tandis que Freed (1990), Magnan et Back (2007) et Mendelson (2004) n'en ont pas trouvé. Les résultats de Brecht et Robinson (1993) et Freed (1990) ont indiqué que les étudiants avancés bénéficiaient plus souvent des occasions de CHC, mais Mendelson (2004) a fait des observations différentes dans chacun des deux PIE : les étudiants intermédiaires du PIE de 4 semaines ont rapporté davantage de CHC interactifs que les novices, alors que l'inverse s'est produit chez les étudiants du PIE de 14 semaines. Dans les deux cas, les étudiants intermédiaires ont toutefois déclaré plus de CHC non interactifs que les novices. Les études de Freed (1990) et de Yager (1998) indiquent également que les différents types de CHC semblent interagir de diverses façons avec le processus d'apprentissage de la L2 à différentes étapes dans le processus d'acquisition. Cependant, pour pouvoir vérifier cette observation, il importe d'examiner de nombreux participants de niveaux de compétence langagière variés, ce que la plupart des études sur les CHC n'ont pas fait jusqu'à maintenant (Isabelli-Garcia, 2006 ; Hernández, 2010 ; Magnan et Back, 2007 ; Mendelson, 2004).

3.1.2 Les CHC et le développement de l'AAO en L2

Les recherches décrites dans cette section ont examiné le lien précis entre les CHC rapportés et le développement de l'aspect langagier sur lequel porte la présente étude, soit l'AAO en L2. Comme pour la section précédente, les écrits sont présentés en ordre chronologique et divisés en deux parties : les études issues de PIE de longue durée (3.1.2.1) et les études issues de PIE de courte durée (3.1.1.2).

Avant tout, il importe de souligner que très peu de recherches ont tenté d'examiner la relation entre les CHC rapportés et le développement de l'AAO. Pour les longs PIE, seulement deux groupes de chercheurs importants ont tenté d'observer le lien entre ces deux variables en utilisant le QPCL et en opérationnalisant l'AAO en matière de variables temporelles et quantifiables : Freed et coll. (2004b) ainsi que Segalowitz et Freed (2004). Pour ce qui est des PIE de courte durée, nous constatons que les études se font encore plus rares puisqu'une seule semble avoir observé le lien entre ces deux variables en utilisant des variables temporelles et quantifiables pour mesurer les gains en AAO et un JDB pour collecter les CHC, soit celle de

Llanes et Muñoz (2009). Vu cette pénurie d'études au sujet des CHC et le développement de l'AAO pendant un PIE de courte durée, nous avons également choisi d'inclure à cette section l'étude de Martinsen (2008) qui a, pour sa part, examiné l'AAO en L2 non pas énonciative, mais perçue. Ces quatre recherches offrent un aperçu complet de l'ensemble des études s'étant intéressées à l'impact des CHC sur le développement de l'AAO dans un contexte de PIE de longue et de courte durée.

3.1.2.1 Les CHC et le développement de l'AAO en L2 pendant un long PIE (plus de 8 semaines)

L'étude quantitative de Segalowitz et Freed (2004) est une recherche clé entreprise auprès de 40 participants anglophones, de niveau novice à avancé, étudiant l'espagnol L2 pendant un semestre dans un des deux contextes d'apprentissage suivants : une classe d'instruction formelle à domicile (IFD) ($n = 18$) aux États-Unis et un PIE ($n = 22$) en Espagne. Les chercheurs ont utilisé une EPO et le QPCL. Pour mesurer les progrès en AAO, ils ont tiré des extraits de deux minutes de l'EPO et ont opérationnalisé l'AAO en L2 sur le plan de quatre mesures temporelles et d'hésitation. Le nombre total de mots, la durée du discours, et la longueur du plus long énoncé ont également été mesurés.

Segalowitz et Freed (2004) en sont venus aux conclusions suivantes : (a) les participants du PIE ont obtenu des gains significatifs en AAO tandis que les participants de l'IFD n'en ont pas obtenu ; (b) la quantité de CHC rapportée en L2 semble n'avoir eu qu'un faible et indirect impact sur les gains en AAO ; et (c) le degré initial d'AAO semble avoir influencé la quantité et les types de CHC rapportés par les participants au cours du PIE.

Les auteurs ont tenté d'expliquer l'absence de relation entre les CHC en L2 et les gains en AAO par la supposition que bien que les étudiants du PIE aient rapporté avoir eu en moyenne 18 heures par semaine de CHC en L2, cette quantité était peut-être trop faible pour que des gains potentiels soient réalisés. Le fait que les chercheurs aient découvert une corrélation négative significative entre le temps passé à interagir avec la famille d'accueil dans la L2 et les gains dans la durée du plus long énoncé (l'habileté à maintenir la conversation) peut également apporter d'autres éléments explicatifs. Selon eux, cette corrélation négative suggère que les interactions des étudiants avec les membres de la famille d'accueil étaient probablement de nature banale et répétitive, et que les étudiants ont possiblement développé des stratégies pour pallier leurs lacunes langagières à l'oral.

Les chercheurs ont aussi découvert que le niveau de compétence initial en AAO semblait influencer les prédispositions de l'apprenant à saisir les occasions de CHC. En effet, chez les participants du PIE, la mesure de la longueur du plus long énoncé lors du prétest a corrélé significativement avec la quantité d'activités d'écoute rapportée, et la mesure de fluidité orale lors du prétest (discours sans hésitation) a corrélé avec la

quantité d'activités de lecture déclarée. En somme, bien que ces CHC ne soient pas liés à des gains en AAO, les étudiants avec un degré initial d'AAO plus élevé ont rapporté avoir eu davantage de CHC non interactifs en L2, plus précisément en écoute et en écriture.

Dans une étude quantitative subséquente, Freed et coll. (2004b) ont comparé le développement de l'AAO en FLS de 28 participants anglophones répartis dans trois contextes d'apprentissage distincts : une IFD de 12 semaines ($n = 8$), un programme intensif d'immersion domestique (PIID) de 7 semaines ($n = 12$) et un PIE de 12 semaines ($n = 8$). Une importante différence contextuelle à noter est que, contrairement à ceux des deux autres contextes, les étudiants du PIID devaient obligatoirement respecter une stricte politique d'utilisation du français seulement. Pour évaluer leur progrès en AAO, une entrevue (semblable à l'EPO) a été administrée aux participants des trois contextes et tous les étudiants ont également rempli le QPCL. Les chercheurs ont tiré des extraits de deux minutes de l'entrevue et ont opérationnalisé la notion d'AAO au moyen de six mesures quantifiables. Le nombre total de mots, la durée du discours, et la longueur du plus long énoncé ont également été pris en considération.

Les chercheurs ont fait trois découvertes principales : (a) le groupe du PIID a fait des gains significatifs dans plusieurs mesures d'AAO. En comparaison avec le groupe d'IFD, le groupe du PIE a fait des gains statistiquement significatifs seulement sur le plan de la fluidité du discours, mais moins de gains que le groupe du PIID. Le groupe d'IFD n'a, quant à lui, fait aucun gain significatif en AAO. (b) Le groupe du PIID a déclaré avoir eu significativement plus de CHC que les deux autres groupes (79,41 heures par semaine en moyenne). Le groupe du PIE a, pour sa part, rapporté avoir eu plus de CHC en L1 (31,06 heures par semaine en moyenne) que de CHC en L2 (26,38 heures par semaine en moyenne). (c) La quantité d'activités d'écriture hors classe en L2 était significativement associée aux gains en AAO.

En somme, ce sont les participants du PIID qui ont obtenu le plus de progrès en AAO et cette supériorité de gains dans ce contexte d'étude peut être interprétée en référence à la quantité significativement plus grande de CHC en L2 déclarée par les étudiants. En effet, les participants du PIID ont rapporté avoir eu au-dessus de quatre fois plus de CHC en écriture que les deux autres groupes et les chercheurs ont découvert que ce type de CHC était significativement associé aux progrès en AAO. Le fait que ce soit le groupe du PIID et non celui du PIE qui a fait le plus de gains a quelque peu surpris les chercheurs, puisque ce résultat contredit la croyance populaire selon laquelle le PIE est le contexte d'apprentissage le plus favorable au développement de la compétence orale en L2. Néanmoins, le peu de CHC rapportés en L2 par les étudiants du PIE concorde avec les observations d'autres études, notamment de celles de Magnan et Back (2007), Mendelson (2004) ainsi que de Segalowitz et Freed (2004). Freed et coll. (2004b) ont conclu cette étude en affirmant que : « ce n'est pas le contexte en soi qui soutient différents types d'apprentissage, mais plutôt [...] la nature des

interactions, la qualité des expériences, et les efforts déployés pour utiliser la L2 qui rendent un contexte supérieur à un autre en ce qui concerne les gains langagiers » (p.298).

Il importe de mentionner que dans cette dernière étude, le niveau de compétence initial des participants n'a pas été précisé. Toutefois, comme Segalowitz et Freed (2004) avaient observé que le degré initial d'AAO semblait, dans une certaine mesure, déterminer la quantité ainsi que les types de CHC rapportés en L2, il aurait été intéressant que Freed et coll. (2004b) intègrent aussi cette variable à leur étude des CHC. Un lien a été découvert entre la quantité d'écriture hors classe et les progrès en AAO, mais il aurait également été pertinent d'observer le lien entre les types de CHC rapportés et les gains en AAO en fonction du niveau initial d'AAO puisque celui-ci aurait pu être susceptible d'intervenir dans le développement de la compétence orale.

Ces deux études majeures ont contribué à fournir des informations pertinentes quant à l'impact des CHC sur les gains en AAO dans différents contextes d'apprentissage, mais il faut toutefois souligner que le nombre de participants pour chacune de ces recherches est très restreint. En effet, si nous examinons uniquement le nombre de participants des PIE, nous constatons que 22 étudiants ont été observés dans l'étude de Segalowitz et Freed (2004) et seulement 8 dans celle de Freed et coll. (2004b). Par conséquent, ces échantillons limités rendent difficile la généralisation des résultats de ces études à d'autres apprenants d'une L2, et un nombre supérieur de participants aurait peut-être permis aux auteurs d'obtenir des résultats plus significatifs.

3.1.2.2 Les CHC et le développement de l'AAO en L2 pendant un court PIE (8 semaines et moins)

Pendant un PIE de six semaines en Argentine, Martinsen (2008) a mené une recherche quantitative auprès de 45 étudiants anglophones, de niveau intermédiaire en espagnol L2, visant à observer le développement de leur production orale, puis à déterminer quels facteurs parmi la motivation, la sensibilité interculturelle préprogramme, la relation avec la famille d'accueil, et les interactions avec les LN prédisaient leurs progrès. Pour mesurer la quantité d'interactions avec les LN au cours du PIE, le chercheur a demandé aux participants de remplir le QPCL, mais a seulement tenu compte des données recueillies concernant ce type précis de CHC. Afin de mesurer les gains à l'oral en L2 des étudiants, Martinsen (2008) a utilisé le test des habiletés langagières à l'oral (THLO), semblable à l'EPO. Ensuite, trois juges entraînés ont évalué la performance à l'oral des participants à partir de cinq critères préétablis : l'AAO, la prononciation, la grammaire, le vocabulaire et la compréhension.

Les résultats ont indiqué que 35 des 45 étudiants avaient fait des gains significatifs à l'oral, mais que seule la sensibilité interculturelle préprogramme avait prédit ces gains. Martinsen (2008) a également évoqué des

raisons semblables à celles mentionnées par Mendelson (2004) et Segalowitz et Freed (2004) pour tenter de justifier l'absence de lien significatif entre les interactions avec les LN et les gains à l'oral : les interactions des étudiants avec les LN étaient probablement de nature trop répétitive ou simple pour les amener à progresser.

Il importe de rappeler que contrairement aux études de Segalowitz et Freed (2004) et de Freed et coll. (2004b), les juges de cette étude n'ont pas évalué l'AAO énonciative, mais bien l'AAO perçue chez les participants. De plus, quatre autres critères ont également été évalués, mais l'auteur a seulement rapporté une note globale compilée à partir de cinq critères d'évaluation. Il s'agit ici d'une limite méthodologique importante puisqu'en omettant de fournir les résultats obtenus pour chaque critère, nous ne pouvons savoir dans quelle mesure l'AAO des participants a évolué au cours des six semaines et l'influence qu'ont eu les interactions orales avec les LN sur cet aspect précis de la compétence orale. Enfin, l'échantillonnage était, encore une fois, seulement constitué d'étudiants intermédiaires ce qui limite possiblement l'étendue des observations.

Dans une recherche quantitative effectuée auprès de 24 participants espagnols âgés de 13 à 22 ans, de niveau débutant à avancé en anglais L2, Llanes et Muñoz (2009) ont aussi examiné le développement de l'AAO et de la précision à l'oral pendant un PIE de trois ou quatre semaines, puis ont également tenté de vérifier l'impact des CHC sur ces aspects langagiers. Pour mesurer les gains en AAO, les chercheuses ont utilisé une TN, puis l'AAO a ensuite été opérationnalisée sur le plan de six mesures quantifiables. La quantité de CHC a, quant à elle, été recueillie au moyen d'un JDB dans lequel les étudiants devaient noter quotidiennement le nombre de minutes passées en activités d'écoute, de production orale, de lecture et d'écriture, dans la L2 ainsi que dans leur L1.

Les résultats généraux suggèrent que la durée du PIE de l'étude a été suffisante pour observer une amélioration significative de la performance des participants dans la précision de leur production orale et dans quatre des six mesures de l'AAO analysées. En ce qui concerne la relation entre ces gains et les CHC en L2, quatre corrélations significatives ont été trouvées : deux positives, concernant la précision à l'oral, et deux négatives, liées à l'AAO. D'un côté, les corrélations positives indiquent que les participants qui ont passé plus de temps à écouter la L2 ont obtenu plus de gains dans le ratio d'énoncés sans erreurs, et les participants qui ont passé plus de temps à écrire et à lire en L2 ont démontré une plus grande diminution dans le ratio d'erreurs couvertes. D'un autre côté, les corrélations négatives indiquent que les participants qui ont passé moins de temps à lire en L2 ont le plus réduit le ratio de mots dans la L1, et les participants qui ont passé moins de temps à lire et à écrire en L2 ont davantage réduit leur nombre de pauses remplies par minute que ceux ayant passé plus de temps dans ces deux types d'activités. Ces résultats, qui suggèrent que les activités de lecture et d'écriture sont favorables au développement de la précision à l'oral, mais nuisibles au

développement de l'AAO, différent en partie de ceux de Freed et coll. (2004b) qui ont pour leur part observé que la quantité d'activités d'écriture hors classe était significativement associée aux gains en AAO.

Les chercheuses ont toutefois affirmé que les notes dans les JDB des étudiants n'étaient pas toujours complètes ou entièrement fiables, ce qui soulève des doutes importants quant aux données obtenues et leurs résultats correspondants. Elles ont également mentionné que l'utilisation d'un instrument plus fiable pour mesurer les CHC, tel que le QPCL, aurait été préférable. Llanes et Muñoz (2009) ont néanmoins observé que les étudiants avaient déclaré avoir eu quotidiennement, en moyenne, neuf heures de CHC en L2 et une grande quantité de CHC en L1, soit cinq heures par jour. Vu cette quantité de CHC rapportée en L1, les auteures ont affirmé que les participants ne semblaient pas avoir cherché très activement des occasions d'interagir dans la L2 et de fournir du output. Cependant, en comparaison avec les autres études, neuf heures de CHC en L2 quotidiennement représentent pourtant une grande quantité.

Par ailleurs, les participants de cette étude, bien que peu nombreux, étaient de différents niveaux de compétence orale en début de programme (débutant à avancé). Toutefois, Llanes et Muñoz (2009) n'ont pas examiné les CHC rapportés et les gains en AAO en fonction du degré initial d'AAO, ce qui aurait pu grandement enrichir les observations. L'utilisation du JDB pour collecter les CHC plutôt que le QPCL constitue une limite majeure à cette étude puisque des doutes quant à la fiabilité des données recueillies par cet outil ont été soulevés par les chercheuses.

Somme toute, comme pour les études portant sur le développement de la compétence orale générale, les résultats relatifs au lien entre les CHC et le développement de l'AAO pendant un PIE de longue et de courte durée sont très divergents. Freed et coll. (2004b) et Llanes et Muñoz (2009) ont découvert une relation entre certains types de CHC en L2 et le développement de l'AAO, tandis que Martinsen (2008) et Segalowitz et Freed (2004) n'ont trouvé aucune corrélation significative. Segalowitz et Freed (2004) ont observé que les participants avec un degré initial d'AAO plus élevé avaient déclaré davantage d'activités d'écoute et de lecture hors classe au cours du PIE, mais parmi ces quatre études, il s'agit de la seule ayant examiné l'influence du niveau initial d'AAO sur les CHC rapportés. Llanes et Muñoz (2009) ont, de leur côté, observé que la quantité d'activités d'écoute, de lecture, et d'écriture hors classe en L2 était associée aux progrès en précision orale, mais que la quantité d'activités de lecture et d'écriture rapportée en L2 était inversement proportionnelle aux gains en AAO. Ce dernier résultat est en partie contraire à celui obtenu par Freed et coll. (2004b) qui ont, quant à eux, observé que la quantité d'activités d'écriture hors classe déclarée en L2 était significativement associée aux gains en AAO. Par conséquent, les divergences de résultats de ces quatre études indiquent un important besoin de recherches additionnelles portant sur le lien entre les CHC rapportés et le développement

de l'AAO, employant des méthodologies plus homogènes et recrutant un plus grand nombre de participants de tous les niveaux de compétence langagière à l'oral en L2.

3.2 Résumé des résultats clés des études sur les CHC et le développement de la compétence orale en L2 pendant un PIE

Cette section consiste en une synthèse des résultats principaux des études décrites plus haut, relatifs à chacun de nos objectifs de recherche. Nous résumerons donc, d'abord, les résultats quant au lien entre les CHC rapportés en L2 et le développement de la compétence orale en L2 (3.2.1). Nous synthétiserons, ensuite, les observations concernant la quantité de CHC rapportée en L2 en fonction du niveau initial de compétence orale en L2 (3.2.3). Enfin, nous ferons un résumé des corrélations trouvées entre certains types de CHC en L2 et le développement de la compétence en L2 (3.2.3), puis nous terminerons cette section en résumant les informations concernant la relation entre la quantité de CHC rapportée en L1 et le développement de la compétence orale en L2 (3.2.4).

3.2.1 Le lien entre les CHC et le développement de la compétence orale en L2

En examinant les résultats des recherches présentées précédemment, nous constatons qu'il ne semble pas y avoir de consensus quant à l'existence d'un lien corrélationnel entre les CHC rapportés et le développement de la compétence orale en L2. En effet, pour les études ayant observé la relation entre ces deux variables, Brecht et Robinson (1993), Hernández (2010), Isabelli-Garcia (2006) et Yager (1998) ont trouvé une corrélation significative, tandis que Freed (1990), Magnan et Back (2007) et Mendelson (2004) n'en ont pas trouvé.

Puis, pour les études ayant examiné la relation entre les CHC rapportés et le développement de l'AAO, Freed et coll. (2004b) et Llanes et Muñoz (2009) ont trouvé une corrélation significative entre ces deux variables, tandis que Martinsen (2008) et Segalowitz et Freed (2004) n'en ont pas trouvé.

Ces résultats sont non seulement divergents, mais ils sont également difficiles à comparer puisque les recherches présentent certaines différences méthodologiques, notamment du point de vue des instruments utilisés pour mesurer les CHC et les gains à l'oral. De plus, plusieurs études sont basées sur un échantillonnage limité sur le plan de la quantité de participants et de la diversité de niveaux langagiers, ce qui restreint, de façon importante, l'étendue des résultats ainsi que la généralisation de ceux-ci à d'autres populations d'apprenants d'une L2.

Effectivement, pour les études portant sur les CHC et le développement de la compétence orale générale en L2, certaines ont utilisé le QPCL pour collecter les CHC (Freed, 1990; Hernández, 2010; Mendelson, 2004;

Yager, 1998), tandis que Brecht et Robinson (1993) ont employé un CDB, Isabelli-Garcia (2006) s'est servi d'un JDB ainsi que d'un CRS, et Magnan et Back (2007) ont utilisé un QPCL, mais abrégé. Pour mesurer les gains à l'oral, une plus grande homogénéité dans les instruments est toutefois observée puisque toutes les études ont employé l'EPO, à l'exception de Yager (1998) qui a utilisé une TN.

Quant aux quatre études ayant abordé les CHC et le développement de l'AAO, on retrouve également une disparité dans les instruments et les épreuves utilisés. Freed et coll. (2004b) ainsi que Segalowitz et Freed (2004) ont utilisé le QPCL, tandis que Llanes et Muñoz (2009) ont employé un JDB dont la fiabilité a sérieusement été mise en doute par les chercheuses. Martinsen (2008) a également utilisé le QPCL, mais pour observer uniquement la quantité d'interactions rapportée avec les LN. Pour mesurer les gains en AAO, Martinsen (2008) a choisi une évaluation subjective de l'AAO des participants à l'aide de juges entraînés, alors que Freed et coll. (2004b), Llanes et Muñoz (2009) et Segalowitz et Freed (2004) ont plutôt opté pour une évaluation objective de l'AAO en utilisant des variables temporelles et quantifiables de l'énoncé. Enfin, ces études diffèrent aussi sur le plan de l'épreuve choisie, soit la TN pour Freed et coll. (2004b) ainsi que Llanes et Muñoz (2009), puis l'entrevue pour Martinsen (2008) et Segalowitz et Freed (2004). Toutes ces différences méthodologiques ne sont pas négligeables, notamment en ce qui concerne la structure de la tâche de production puisqu'elle est reconnue comme pouvant grandement influencer le degré d'AAO démontré par les participants (v. discussion dans Skehan et Foster, 1997).

Ensuite, en ce qui concerne l'échantillonnage des participants observés dans les études sur les CHC et le développement de la compétence orale générale en L2, seuls Brecht et Robinson (1993), Freed (1990) et Yager (1998) ont observé plusieurs apprenants de tous les niveaux de compétence langagière en L2. De leur côté, Isabelli-Garcia (2006), Hernández (2010) et Magnan et Back (2007) ont observé entre 4 et 20 étudiants seulement, et ceux-ci étaient tous uniquement de niveau intermédiaire. Mendelson (2004) a pour sa part recruté 45 apprenants, mais de niveau novice à intermédiaire moyen seulement.

Enfin, en ce qui a trait aux participants des études sur les CHC et le développement de l'AAO, Segalowitz et Freed (2004) ont observé au total 40 étudiants de tous les niveaux, mais seulement 22 dans le contexte de PIE. Llanes et Muñoz (2009) ont observé des étudiants de tous les niveaux également, mais seulement 24. Martinsen (2008) a examiné une plus grande quantité de participants, soit 45, mais de niveau intermédiaire uniquement, puis 28 participants ont été recrutés pour l'étude de Freed et coll. (2004b), dont 8 seulement dans le contexte de PIE et leur niveau de compétence initial n'a pas été précisé.

Conséquemment, la divergence de résultats quant à l'existence d'un lien corrélationnel entre les CHC rapportés et le développement de la compétence orale en L2 peut en partie être attribuable aux disparités méthodologiques ainsi qu'à la taille d'échantillonnage restreinte de plusieurs de ces études. Toutefois, ce

manque de consensus suggère également que certains facteurs semblent susceptibles d'influencer les CHC en L2, les gains à l'oral ainsi que les connexions possibles entre les deux : notamment la quantité et les types de CHC en L2, le niveau de compétence initial en L2 et les CHC rapportés en L1.

3.2.2 La quantité de CHC rapportée et le niveau initial de compétence orale en L2

Tout d'abord, parmi les études ayant fourni une moyenne de la quantité de CHC en L2 rapportée par les participants, nous observons de grandes différences d'un PIE à l'autre. Les participants du PIE de l'étude de Freed et coll. (2004b) ont rapporté avoir eu en moyenne 26,38 heures de CHC en L2 par semaine et ceux du PIE de l'étude de Segalowitz et Freed (2004) en ont rapporté 18 heures par semaine. Les participants de l'étude d'Hernández (2010) en ont rapporté beaucoup plus, soit 60,68 heures par semaine, et ceux de l'étude de Llanes et Muñoz (2009) en ont également rapporté une grande quantité, soit 9 heures par jour. Mendelson (2004) a pour sa part noté que seulement 25 % des participants du PIE de quatre semaines et 50 % des étudiants du PIE de 14 semaines avaient déclaré avoir eu plus de 4 heures par jour de CHC en L2 en moyenne.

Ces données indiquent donc que la quantité moyenne de CHC en L2 qu'ont les étudiants au cours du PIE varie grandement d'un programme à l'autre. Contrairement aux autres recherches, Hernández (2010) a observé une corrélation significative entre la quantité totale de CHC rapportée et les gains à l'oral, et a notamment attribué celle-ci à la supériorité de CHC rapportés en comparaison aux quantités rapportées dans les autres études. Freed et coll. (2004b) et Llanes et Muñoz (2009) ont également observé des corrélations significatives, mais pour certains types de CHC en L2. Les résultats de certaines études suggèrent d'ailleurs que ce n'est pas la quantité totale de CHC en L2, mais plutôt le type de CHC en L2 qui semble susceptible de prédire les gains en L2 (Freed, 1990 ; Freed et coll., 2004b ; Llanes et Muñoz, 2009 ; Yager, 1998).

Une remarque commune à plusieurs chercheurs est que les étudiants des PIE semblent, de manière générale, avoir une quantité plutôt limitée de CHC en L2 et leurs interactions avec les LN semblent souvent être de nature superficielle (Magnan et Back, 2007 ; Mendelson, 2004 ; Segalowitz et Freed, 2004).

Il n'est toutefois pas déraisonnable de présumer que cette quantité restreinte de CHC rapportée en L2 pendant le PIE est possiblement due aux habiletés limitées de certains étudiants et que les plus compétents dans la L2 doivent profiter plus fréquemment des occasions de CHC au cours du PIE. Cette supposition a effectivement été confirmée par plusieurs études.

En effet, Brecht et Robinson (1993) ont observé que les apprenants avec un niveau élevé de compétences langagières initiales interagissaient plus dans la L2 et faisaient davantage de gains à l'oral. Freed (1990) a également noté que les étudiants avancés avaient déclaré avoir eu plus de CHC interactifs, mais aussi plus de

CHC non interactifs. Segalowitz et Freed (2004) ont observé que les étudiants avec un niveau initial d'AAO plus élevé avaient rapporté plus de CHC non interactifs, plus précisément en écoute et en lecture. Enfin, Mendelson (2004) a fait des observations différentes dans chacun des deux PIE : les étudiants intermédiaires du PIE de 4 semaines ont rapporté davantage de CHC interactifs que les novices, alors que l'inverse s'est produit chez les étudiants du PIE de 14 semaines, mais dans les deux contextes, les étudiants intermédiaires ont rapporté plus de CHC non interactifs que les novices.

En somme, bien que dans certaines études, il s'agisse de CHC interactifs, et dans d'autres, de CHC non interactifs, plusieurs chercheurs semblent s'entendre sur le fait que ce sont les participants de niveau de compétence initial plus élevé qui rapportent généralement davantage de CHC en L2 pendant le PIE.

3.2.3 Les types de CHC rapportés et le développement de la compétence orale en L2

Le niveau de compétence initial en L2 semble non seulement prédire la quantité de CHC rapportée au cours du PIE, mais il semble également interagir avec les types de CHC pour prédire les progrès en L2. Effectivement, Yager (1998) a observé que pour les étudiants avancés et débutants, mais en particulier pour les débutants, plus de CHC interactifs étaient liés à davantage de progrès à l'oral. Il a également observé que pour les débutants et les avancés, plus de CHC non interactifs étaient liés à moins de progrès à l'oral.

Freed (1990) a également examiné la relation entre les CHC interactifs et non interactifs et les progrès à l'oral ainsi que dans le TGCL, en fonction du niveau de compétence initial en L2. Des relations significatives ont aussi émergé, mais seulement en ce qui concerne le TGCL. Similairement à Yager (1998), Freed (1990) a observé que pour les étudiants débutants, plus de CHC interactifs étaient liés à plus de progrès dans le TGCL et plus de CHC non interactifs étaient liés à moins de progrès dans le TGCL. Contrairement à Yager (1998), Freed (1990) a observé que pour les avancés, plus de CHC non interactifs étaient liés à plus de progrès dans le TGCL. Malgré ces résultats significatifs, peu de chercheurs ont également tenté d'observer, à leur tour, le lien entre les types de CHC et les gains dans la L2 en fonction du niveau de compétence initial en L2.

D'autres chercheurs ont néanmoins trouvé des corrélations significatives positives, mais aussi négatives, entre certains types de CHC en L2 et les gains à l'oral. En effet, Brecht et Robinson (1993) ainsi qu'Isabelli-Garcia (2006) ont observé que la quantité d'interactions en L2 était liée aux progrès à l'oral, tandis que Magnan et Back (2007) ont, de leur côté, trouvé une corrélation négative entre la quantité d'interactions dans la L2 rapportée entre Américains et les gains à l'oral.

Pour ce qui est des études concernant le développement de l'AAO, Freed et coll. (2004b) ont découvert une corrélation positive entre la quantité d'activités d'écriture hors classe et les gains en AAO. Contrairement à ces

chercheurs, Llanes et Muñoz (2009) ont pour leur part observé des corrélations négatives entre la quantité d'activités d'écriture et de lecture et les gains en AAO. En revanche, elles ont aussi trouvé des corrélations positives entre la quantité d'activités d'écoute, d'écriture et de lecture et les gains en précision à l'oral. Enfin, Segalowitz et Freed (2004) ont découvert une corrélation négative entre le temps passé à interagir avec la famille d'accueil et les gains dans la durée du plus long énoncé (l'habileté à maintenir la conversation).

En résumé, les corrélations entre les types de CHC et les gains à l'oral ayant émergé de ces études sont très divergentes. À la lumière des résultats de Freed (1990) et de Yager (1998), il importe de considérer la possibilité que les différents types de CHC puissent interagir de diverses façons avec le processus d'apprentissage de la L2, à différentes étapes du processus d'acquisition. Considérant ces résultats divergents et l'influence possible du niveau initial de compétence langagière, davantage d'études empiriques menées auprès d'une large population statistique examinant le lien entre le niveau de compétence initial à l'oral, les types de CHC et les gains à l'oral devraient être entreprises.

3.2.4 Les CHC rapportés en L1 et le développement de la compétence orale en L2

En s'interrogeant sur les impacts des CHC en L2 sur les gains à l'oral, l'inverse de la question se pose aussi : comment la quantité de CHC en L1 influence-t-elle le développement de la performance à l'oral ?

Bien que le QPCL puisse également être employé pour mesurer les CHC des étudiants en L1, peu de chercheurs l'ont utilisé à cette fin. À notre connaissance, seuls Freed et coll. (2004b) et Llanes et Muñoz (2009) ont rapporté la quantité de CHC en L1 déclarée par les participants de leur étude, et ces données n'ont toutefois pas été soumises à des analyses statistiques afin de vérifier l'existence d'un lien corrélationnel entre la quantité de CHC rapportée en L1 et le développement de l'AAO.

Ce que ces recherches nous ont appris concernant les CHC en L1 est que les étudiants des PIE semblent en avoir relativement une grande quantité. En effet, les participants du PIE de l'étude de Freed et coll. (2004b) ont rapporté avoir eu en moyenne davantage de CHC en L1 par semaine (31,06 heures) que de CHC en L2 (26,38 heures). En comparaison avec les participants du PIID de cette étude, qui devaient obligatoirement respecter une stricte politique d'utilisation de la langue cible et qui ont rapporté avoir eu en moyenne beaucoup moins de CHC en L1 par semaine (6,06 heures), les étudiants du PIE ont fait beaucoup moins de progrès en AAO.

Dans leurs JDB, les participants de l'étude de Llanes et Muñoz (2009) ont rapporté avoir eu en moyenne une quantité de CHC en L1 beaucoup plus grande que celle rapportée dans l'étude de Freed et coll. (2004b), soit 5 heures par jour. Ce nombre était néanmoins inférieur à la quantité moyenne de CHC rapportée en L2 par les étudiants, c'est-à-dire 9 heures par jour.

Tout compte fait, les politiques relatives à l'interdiction de l'utilisation de la L1 pendant le PIE dont disposent plusieurs établissements semblent davantage reposer sur une croyance populaire selon laquelle l'utilisation de la L1 est nuisible au développement langagier que sur des preuves empiriques.

Pour conclure, ce qui ressort de l'ensemble des études ayant traité de l'impact des CHC sur les gains à l'oral, jusqu'à ce jour, est qu'il est difficile de se faire une idée claire et complète du sujet vu la disparité des résultats principalement causée par l'hétérogénéité des instruments utilisés et des échantillonnages souvent limités. Quelques études ont contribué à ajouter des éléments de compréhension à propos des facteurs qui semblent influencer la manière dont les CHC sont liés aux progrès à l'oral, notamment les types de CHC et le niveau de compétence initial à l'oral en L2, mais très peu d'entre elles sont parvenues à dresser un portrait complet de la situation. De plus, bien que le développement de l'AAO représente un objectif ultime pour la plupart des participants des PIE (Mendelson, 2004) et que cet élément langagier soit également considéré comme un des plus importants indicateurs de la maîtrise d'une L2 (Rossiter et coll., 2010), nous recensons très peu de recherches fiables s'étant intéressées précisément aux impacts des CHC sur l'AAO pendant un PIE, en particulier de courte durée. Une étude à grande échelle examinant le lien entre ces deux variables dans un tel contexte d'apprentissage doit donc être entreprise afin de contribuer à clarifier la question.

3.3 Tableau synthèse des études

Dans le tableau 1, nous présentons une synthèse des différentes études qui ont été exposées plus haut.

Tableau 1 : Synthèse des études présentées

Auteur (s) Année	Outils	Participants	Lien CHC et gains à l'oral trouvé	Observation(s)
Études sur les CHC et le développement de la compétence orale générale pendant un long PIE				
Brecht et Robinson 1993	-EPO -CDB	-658 adultes de débutant à avancé -L2 = russe	Oui	-Les étudiants avec un niveau initial de compétence langagière plus élevé ont davantage interagi dans la L2 que ceux avec un niveau initial plus bas. -Les étudiants avec un niveau semblable de compétence à l'oral qui ont davantage interagi dans la L2 ont fait plus de gains à l'oral que ceux ayant davantage utilisé la L1.
Isabelli- Garcia 2006	-EPO -CRS -JDB	-4 adultes intermédiaires -L2 = espagnol	Oui	-Les étudiants qui ont développé un réseau social grâce auquel ils ont interagi considérablement avec les LN ont obtenu davantage de gains à l'oral.
Magnan et Back 2007	-EPO -QPCL	-20 adultes intermédiaires -L2 = français	Non	-La quantité de temps passé à interagir en FLS avec d'autres Américains est inversement proportionnelle au développement langagier à l'oral.
Hernández 2010	-EPO -QPCL	-20 adultes intermédiaires -L2 = espagnol	Oui	-La quantité de CHC totale corrèle significativement avec les gains à l'oral des étudiants qui ont rapporté avoir eu en moyenne 60,28 heures par semaine de CHC en L2 dont 16,8 heures passées à discuter avec des LN.
Études sur les CHC et le développement de la compétence orale générale pendant un court PIE				
Freed 1990	-EPO -QPCL -TGCL	-38 adultes de débutant à avancé -L2 = français	Non	-Les étudiants plus avancés ont rapporté avoir eu une plus grande quantité de CHC interactifs et non interactifs. -Pour les débutants, la quantité de CHC interactifs est liée aux progrès dans le TGCL. -Pour les débutants, plus de CHC non interactifs sont liés à moins de progrès dans le TGCL. -Pour les avancés, la quantité de CHC non interactifs est liée aux progrès dans le TGCL.
Yager 1998	-TN -QPCL	-30 adultes de débutant à avancé -L2 = espagnol	Oui	-Pour les étudiants intermédiaires, aucune corrélation n'a été observée entre les CHC en L2 et les gains à l'oral. -Pour les avancés et les débutants, mais en particulier pour les débutants, la quantité de CHC interactifs est liée aux progrès à l'oral. -Pour les débutants et les avancés, plus de CHC non interactifs sont liés à moins de progrès à l'oral.
Mendelson 2004	-EPO -QPCL -JDB	- 45 adultes (4 sem. : 31 14 sem. : 14) de novice à intermédiaire -L2 = espagnol	Non	-25 % des participants du PIE de 4 semaines et 50 % des participants du PIE de 14 semaines ont déclaré avoir eu plus de 4 h par jour de CHC en L2 en moyenne. -Les étudiants intermédiaires du PIE de 4 semaines ont rapporté plus de CHC interactifs et non interactifs en L2 que les novices, tandis que les étudiants intermédiaires du PIE de 14 semaines ont rapporté un peu plus de CHC non interactifs et moins de CHC interactifs que les novices.

Études sur les CHC et le développement de l'AAO pendant un long PIE				
Segalowitz et Freed 2004	-EPO -QPCL	-40 adultes (IFD : 18 PIE : 22) de novice à avancé -L2 = espagnol	Faible	Pour les étudiants du PIE, le niveau initial d'AAO a influencé les types et la quantité de CHC rapportée : -La mesure de la longueur du plus long énoncé lors du prétest a corrélé avec la quantité d'écoute rapportée. -La mesure de fluidité orale lors du prétest a corrélé avec la quantité de lecture rapportée. -Une corrélation négative significative a été trouvée entre le temps passé à interagir avec la famille d'accueil et les gains dans la durée du plus long énoncé (l'habileté à maintenir la conversation). -Les étudiants du PIE ont rapporté en moyenne 18 h de CHC en L2 par semaine.
Freed, Segalowitz et Dewey 2004	-EPO -QPCL	-28 adultes *niveau initial non précisé (IFD : 8 PIE : 8 PIID : 12) -L2 = français	Oui	-Les étudiants du PIID ont rapporté significativement plus de CHC en L2 (moy. : 79,41 h/sem.) que les deux autres groupes et ce sont eux qui ont fait le plus de progrès. -Les étudiants du PIE ont rapporté plus de CHC en L1 (moy. : 31,6 h/sem.) qu'en L2 (moy. : 26,38 h/sem.). -La quantité d'écriture hors classe en L2 est significativement associée aux gains en débit de parole.
Études sur les CHC et le développement de l'AAO pendant un court PIE				
Martinsen 2008	-THLO -QPCL	-45 adultes intermédiaires -L2 = espagnol	Non	-Les étudiants ont pour la plupart démontré des progrès significatifs à l'oral, mais seul le niveau de sensibilité interculturelle en début de programme a prédit ces gains.
Llanes et Muñoz 2009	-TN -JDB	-24 étudiants (13 à 22 ans) de débutant à avancé -L2 = anglais	Oui	-La quantité d'écoute hors classe en L2 est liée aux progrès dans le ratio d'énoncés sans erreurs (précision). -La quantité de lecture et d'écriture hors classe est liée aux progrès dans la diminution du ratio d'erreurs couvertes (précision). -La quantité de lecture hors classe est inversement proportionnelle aux progrès en ratio de mots en L1 (AAO). -La quantité de lecture et d'écriture hors classe est inversement proportionnelle aux progrès en pauses remplies par minute (AAO). -Les étudiants ont rapporté 9 h/jour de CHC en L2 et 5 h/jour de CHC en L1 en moyenne.

Note. CRS : Carnet de réseau social ; EPO : Entrevue de performance à l'oral ; JDB : Journal de bord ; QPCL : Questionnaire du profil des contacts langagiers ; TN : Tâche de narration ; TGCL : Test grammatical et de compréhension de lecture ; THLO : Test des habiletés langagières à l'oral.

3.4 Questions de recherche

Considérant les observations des études précédentes, nous pensons que pour mener une solide recherche permettant de dresser un portrait le plus complet possible de la relation entre les CHC et les gains en AAO pendant un court PIE, les quatre éléments suivants doivent être pris en compte : premièrement, puisqu'il est possible que les différents types de CHC interagissent de diverses façons avec le développement de l'AAO, à différentes étapes du processus d'acquisition, les participants observés doivent être nombreux et de niveaux d'AAO distincts en début de programme. Deuxièmement, comme certaines études ont aussi noté que le

niveau initial d'AAO des participants semblait être prédictif de la quantité et des types de CHC rapportés en L2, il serait également pertinent de vérifier la relation entre ces variables dans notre recherche. Troisièmement, puisque certaines études suggèrent que ce n'est pas la quantité totale de CHC en L2 en général qui semble influencer les progrès en AAO, mais plutôt la quantité de temps rapportée dans des types de CHC précis, il importe que l'impact de chaque type de CHC soit examiné. Enfin, étant donné que certaines études ont indiqué que les participants des PIE semblaient rapporter une grande quantité de CHC dans leur L1, mais qu'aucune d'entre elles n'a, jusqu'à maintenant, observé le lien précis entre ceux-ci et le développement de l'AAO, inclure cette analyse à notre recherche permettrait d'obtenir une compréhension plus globale de l'impact des CHC sur les gains en AAO.

La présente étude vise donc à répondre aux trois questions de recherche suivantes :

1. Le degré initial d'AAO en L2 des étudiants est-il un facteur prédictif de la quantité de CHC rapportée en L2 pendant un court PIE ?
2. Existe-t-il un lien corrélationnel entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L2 (interaction orale, écoute, lecture) et les gains en AAO en L2 chez les participants d'un court PIE ?
3. Existe-t-il un lien corrélationnel entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L1 (interaction orale, écoute, lecture) et les gains en AAO en L2 chez les participants d'un court PIE ?

Cette recherche se construit sur le travail des chercheurs mentionnés précédemment, en combinant leurs forces et leur expérience afin de tenter de créer une analyse du phénomène plus complète que ce qui a été fait jusqu'à maintenant. Les résultats de notre étude permettront non seulement de fournir de l'information relative au lien existant entre les CHC rapportés et les gains en AAO chez les adultes anglophones, mais permettront également d'ajouter des éléments de compréhension aux connaissances existantes à propos de l'influence du contexte d'étude en L2 sur le développement de la compétence discursive.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les études empiriques qui nous ont amenés à formuler nos trois questions de recherche. Nous pouvons maintenant exposer l'approche méthodologique utilisée pour répondre à celles-ci.

Chapitre 4 : Méthodologie

Le chapitre précédent visait à présenter une recension des écrits en vue d'en arriver à la formulation des questions de recherche. Nous décrivons, dans ce chapitre, l'origine de l'étude (4.1), les composantes du PIE à l'étude (4.2) et le profil des participants (4.3). Nous exposerons ensuite les différents éléments de l'approche méthodologique retenus dans le cadre de notre étude, soit la tâche de production orale (4.4), les mesures d'AAO (4.5), l'analyse acoustique et la transcription orthographique (4.6), les mesures de CHC (4.7), puis finalement, la saisie et le traitement des données (4.8) qui nous permettront de répondre à nos questions de recherche.

4.1 Origine de l'étude

La présente étude est issue d'un projet de recherche à grande échelle, intitulé *Projet French (2008)*, subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada et traitant du développement de la compétence orale en L2 ainsi que des différences individuelles. La cueillette des données a eu lieu à la session d'été 2008. Tous les participants de ce projet ont été soumis à diverses évaluations afin de permettre aux chercheurs de dresser un portrait complet de leur profil psycholinguistique et de leur expérience pendant le PIE. Pour cette étude, nous présenterons seulement les outils utilisés pour répondre à nos questions de recherche, soit la TN d'une histoire imagée et le QPCL.

4.2 Composantes du PIE à l'étude

Puisque les composantes d'un PIE sont variables, il importe de faire une description détaillée du PIE à l'étude afin de faciliter la compréhension des résultats qui en découlent ainsi que la comparaison de ceux-ci avec ceux d'autres études. Selon Engle et Engle (2003), les composantes suivantes s'imbriquent et interagissent de façon variable et complexe avec le contexte d'étude et constituent un point de départ essentiel pour la classification des programmes : la description et la durée du PIE (4.2.1), le lieu d'enseignement (4.2.2), les cours de FLS (4.2.3), le type d'hébergement (4.2.4) et les activités socioculturelles offertes par le programme (4.2.5).

4.2.1 Description et durée du PIE

Le PIE auquel les participants de notre étude ont pris part, le programme Explore, est un PIE de cinq semaines, créé par le gouvernement fédéral et les provinces et territoires en 1971 pour favoriser l'étude du français et de l'anglais L2 chez les jeunes au Canada. Les étudiants qui participent au programme Explore reçoivent une bourse de 2 200 \$ qui couvre les droits de scolarité pour les cours, le matériel didactique, les repas et l'hébergement, les ateliers, ainsi que les autres activités obligatoires.

De nombreuses universités et de nombreux collèges au Canada reçoivent des boursiers du programme Explore, mais l'établissement sélectionné pour la cueillette de données de la présente étude est l'École de langue française et de culture québécoise (ELFCQ) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). À leur arrivée, tous les étudiants signent un contrat d'utilisation du français qui les oblige à ne parler que cette langue pendant la durée du programme. Le non-respect de cette règle à plus de deux reprises peut mener l'étudiant à l'expulsion du programme.

4.2.2 Lieu d'enseignement

L'UQAC est une université francophone située au cœur de la ville de Saguenay où 98,9 % de la population parle uniquement français à la maison (Statistique Canada, 2011). Par conséquent, la langue française est utilisée par défaut dans la communication de tous les jours, à l'extérieur de la salle de classe. Les cours de FLS et les activités socioculturelles du programme se tiennent principalement à l'intérieur de l'UQAC, à l'exception de certaines excursions organisées par les animateurs. Les cours sont offerts par des maîtres de français possédant une formation universitaire de premier, deuxième ou troisième cycle ainsi que l'expérience professionnelle requise pour enseigner le FLS. L'encadrement parascolaire complémentaire est assuré par des animateurs issus de formations universitaires et collégiales variées.

4.2.3 Cours de FLS

Le programme Explore de l'UQAC offre sept crédits universitaires, soit l'équivalent de 105 heures de cours. Les cours de FLS sont obligatoires et ont lieu du lundi au vendredi, en matinée. Un à deux après-midis par semaine, un cours de 15 heures portant sur la culture québécoise est également offert par les maîtres de français. Afin de recevoir des cours adaptés à leur niveau de compétence en L2, les étudiants sont répartis dans les différents groupes en fonction de leur résultat obtenu au test de classement linguistique, qui consiste en un test écrit comportant trois parties (phonétique, grammaire et vocabulaire) combiné à une entrevue orale. Les cours offerts par l'ELFCQ mettent davantage l'accent sur l'acquisition de la compétence de communication orale, tout en s'attardant également à l'enseignement explicite des aspects généraux de la langue tels que la grammaire, le vocabulaire, la phonétique, etc. Comme l'effectif des groupes est de maximum 18 étudiants, les occasions de s'exprimer oralement en salle de classe sont nombreuses.

4.2.4 Type d'hébergement

Les administrateurs du programme Explore de l'ELFCQ encouragent fortement les étudiants à vivre avec une famille francophone afin de maximiser leur apprentissage du français et de la culture québécoise. Il leur est également possible de réserver une chambre dans les résidences sur le campus, mais le nombre de places

est limité. La majorité des participants de notre étude (88 %) étaient donc logés dans des familles d'accueil francophones.

4.2.5 Activités socioculturelles

Les étudiants du programme Explore doivent obligatoirement participer à 90 heures d'ateliers et d'activités socioculturelles. Ceux-ci sont sous la supervision de l'équipe d'animation et sont de nature très variée : excursions touristiques, improvisation, chant choral, danse traditionnelle, cinéma québécois, etc. Ces activités sont destinées à stimuler d'une manière expressive et spontanée l'utilisation de la langue cible, mais également à faire découvrir la culture francophone. Des excursions ainsi que des activités facultatives sont aussi offertes aux étudiants les soirs et les fins de semaine.

4.3 Profil des participants

Dans le cadre du *Projet French* (2008), tout près de 200 apprenants adultes de l'ELFCQ ont été recrutés sur une base volontaire. La présente étude visait 60 participants (17 hommes et 43 femmes) dont l'âge variait entre 18 et 53 ans et dont la moyenne était de 22,05 ans. Selon le test de classement de l'ELFCQ, leur niveau de compétence en FLS au début du programme variait de débutant à avancé. La plupart des participants provenaient des provinces anglophones du Canada et bien que certains aient déclaré parler plusieurs langues, ils ont tous défini l'anglais comme L1, ou comme langue la plus utilisée sur une base quotidienne.

Un groupe de 23 LN du français formé de 6 hommes et de 17 femmes d'origine québécoise a également participé à l'étude afin de permettre aux chercheurs de comparer les mesures d'AAO des participants avec celles de LN. Ceux-ci 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

Tous les participants du projet ont effectué une TN à partir d'une série de huit images, au début (T1) et à la fin (T2) du PIE de cinq semaines. La décision d'utiliser cette tâche a été motivée par un désir de maintenir un certain contrôle sur le langage produit, tout en donnant suffisamment de flexibilité aux locuteurs pour fournir aux chercheurs un extrait relativement réaliste de leur degré d'AAO en L2 (Rossiter, Derwing et Jones, 2008).

L'histoire imagée utilisée pour cette TN a pour titre « The Suitcase Story » (v. Annexe 1) et est tirée d'une étude de Derwing et coll. (2004). Elle illustre l'histoire d'un homme et d'une femme transportant une valise verte identique et entrant en collision sur le coin d'une rue. Après l'incident, ils échangent leurs valises par mégarde et une fois arrivés dans leur chambre d'hôtel respective, ils découvrent l'erreur. Cette histoire imagée

a été retenue puisque son histoire, son contenu culturel et ses images répondent aux 33 critères proposés par Rossiter et coll. (2008) pour sélectionner une histoire imagée efficace pour la recherche en L2.

Après la narration de l'histoire imagée, les participants se sont également fait poser la question suivante : « Que pensez-vous qu'il s'est passé par la suite ? » Leur réponse à cette question a aussi été incluse dans les analyses vu la courte durée de certaines narrations. Par conséquent, l'ajout de cette question nous a permis d'obtenir un plus long extrait de parole pour chaque participant au T1 et au T2.

4.4.1 Procédure pour la tâche de narration (TN)

Pour effectuer l'enregistrement de la TN, les participants étaient invités à se présenter au local qui leur avait été assigné lors de leur inscription au *Projet French* (French, 2008) où un assistant de recherche était présent. Afin de limiter l'influence de ce dernier et de s'assurer d'une uniformité dans la transmission des directives, celles-ci ont été présentées sur ordinateur, en anglais. Une minute de temps de préparation a été accordée aux participants pour leur permettre de se familiariser aux images de l'histoire avant de la raconter et aucune limite de temps n'a été imposée pour la narration afin d'éviter toute pression additionnelle pouvant nuire à la production des locuteurs. La même procédure pour l'enregistrement de la TN a été utilisée au T2.

Toutes les narrations (T1 et T2) ont été enregistrées en format wave (44 000 Hz ; 16 bits) à l'aide de l'enregistreur numérique portable Zoom H2, puis elles ont été sauvegardées sur différents ordinateurs à des fins d'analyses acoustiques et de transcriptions orthographiques.

4.5 Mesures d'AAO en L2

Afin de mesurer l'AAO énonciative en L2 des participants et de les regrouper selon leur degré d'habileté initial en AAO en L2, nous avons utilisé un index d'AAO (IAAO). Cet IAAO était notamment inspiré du travail de Mora et Valls-Ferrer (2012) et était composé des trois mesures de l'AAO en L2 qui, d'après ces auteurs et plusieurs autres (p.ex. Freed, 1995 ; Lennon, 1990 ; Towell et coll., 1996 ; Kormos et Dénes, 2004), représentent les plus puissants indicateurs du degré d'AAO d'un locuteur, soit *le débit de parole ajusté* (DPA) (4.5.1), *la longueur moyenne de l'énoncé ajustée* (LMEA) (4.5.2) et *le pourcentage de temps de production* (PTP) (4.6.3). Dans les lignes qui suivent, nous décrivons ces trois mesures de l'AAO en L2 ainsi que l'IAAO créé à partir de celles-ci (4.5.4).

4.5.1 Le débit de parole ajusté (DPA)

Comme les narrations ne sont pas toutes de même durée, le débit de parole a été exprimé en nombre de syllabes par minute afin de permettre une comparaison fiable entre les participants et aussi avec les LN. Pour le calculer, nous avons choisi la méthode décrite par Kormos et Dénes (2004) qui consiste à diviser le nombre

total de syllabes produites par la durée totale de la narration, puis à multiplier le quotient par 60. Nous qualifions cette mesure d'*ajustée* puisqu'au moyen des transcriptions orthographiques, les syllabes répétées, les reformulations et les mots d'une autre langue ont été exclus du calcul.

4.5.2 La longueur moyenne de l'énoncé ajusté (LMEA)

D'abord, dans le cadre de notre étude, un *énoncé* est défini comme étant un segment de parole qui n'est pas entrecoupé d'une pause silencieuse ou remplie (p.ex. Freed, 2000 ; Kormos et Dénes, 2004 ; Lennon, 1990). La LMEA a donc été obtenue en divisant le nombre total de syllabes contenu dans la narration par le nombre total d'énoncés produits par le locuteur. Comme pour le DPA, nous avons qualifié cette mesure d'*ajustée* puisque nous avons également éliminé du calcul les syllabes qui constituaient des phénomènes d'hésitation afin d'obtenir une mesure plus précise du degré d'AAO des locuteurs.

4.5.3 Le pourcentage de temps de production (PTP)

Cette mesure a été obtenue en divisant la durée totale des énoncés produits par un participant par la durée totale de la narration, puis en multipliant le quotient par 100 pour obtenir un pourcentage (Kormos et Dénes, 2004 ; Lennon, 1990 ; Towell et coll., 1996). Le PTP a permis d'avoir une représentation en pourcentage du temps passé en parole (énoncés) et en hésitation (pauses silencieuses et remplies) pour chaque participant.

4.5.4 L'index d'AAO (IAAO)

Selon Mora et Valls-Ferrer (2012), le débit de parole (DP), la longueur moyenne de l'énoncé (LME) et le pourcentage de temps de production (PTP) sont généralement fortement corrélés entre eux et englobent trois aspects distincts de l'AAO en L2 : la *rapidité* du discours pour le DP, la *densité* du discours pour la LME et le *temps passé en hésitation* pour le PTP. L'IAAO a donc été constitué de la moyenne de ces trois mesures de l'AAO, normalisées à l'aide d'une formule statistique présentée à la figure 1. La normalisation s'est faite en intégrant à la formule les résultats obtenus par les LN pour chacune des trois mêmes mesures.

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

Figure 1 : Formule utilisée pour normaliser le débit de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et le pourcentage de temps de production (Mora et Valls-Ferrer, 2012)

Selon cette formule statistique, pour chacune des trois mesures d'AAO, le résultat le plus bas au T1 est d'abord soustrait du résultat du participant. Ensuite, la différence est divisée par un autre nombre obtenu en soustrayant le résultat le plus bas au T1 du résultat moyen des LN, puis en divisant la différence par 0,9.

Enfin, le quotient de la division finale est additionné à 0,1. Pour obtenir un IAAO pour chaque participant, les résultats obtenus pour les trois mesures d'AAO ont été additionnés et divisés par 3.

Mora et Valls-Ferrer (2012) ont observé que cette formule statistique donnait toujours un résultat moyen de 1 lors de la normalisation des 3 mesures d'AAO chez les LN. Ainsi, les participants les plus fluides ont obtenu un IAAO se rapprochant de 1 et à l'inverse, les participants les moins fluides s'en sont éloignés.

4.6 Analyse acoustique et transcription orthographique

Le logiciel d'analyse de la parole PRAAT (Boersma et Weenink, 2012) a été utilisé. Un script PRAAT, conçu par Kawahara (2010), nous a permis d'extraire automatiquement la durée exacte de la narration et des différents segments qui la composaient (énoncé, pause silencieuse ou pause remplie).

L'utilisation d'un script PRAAT pour détecter les syllabes et calculer automatiquement le débit de parole a également été envisagée, mais cette option a été rejetée en raison du manque de qualité de certains enregistrements. Conséquemment, une assistante de recherche a effectué les transcriptions orthographiques, et celles-ci ont toutes été vérifiées par un autre assistant de recherche afin d'assurer leur uniformité ainsi que leur validité. Ces transcriptions ont donc permis de comptabiliser le nombre de syllabes contenues dans chaque narration pour calculer le DPA et la LMEA.

4.7 Mesures de CHC

Les données sur les CHC rapportés par les participants de notre étude ont été recueillies à l'aide d'un QPCL rédigé dans la langue anglaise (v. Annexe 2) et inspiré de la version du QPCL élaborée par Freed et coll. (2004a). Au T2, le QPCL a été remis aux participants, qui devaient répondre à treize questions portant sur leur langagière en L2 et en L1 pendant les cinq semaines du PIE.

Notre version du QPCL contenait quatre sections : (1) Utilisation langagière ; (2) Interaction orale ; (3) Lecture ; et (4) Écoute. Dans la section traitant de l'utilisation langagière, les étudiants devaient indiquer le pourcentage de temps accordé à l'utilisation des langues suivantes sur une base quotidienne : français, anglais et autre. Ensuite, dans chacune des autres sections, les étudiants devaient cocher le nombre de jours par semaine (1 à 7), et l'intervalle correspondant au nombre d'heures par semaine (0-1, 2-3, 4-5, plus de 5) consacrées habituellement à ce type d'activité langagière en français ainsi qu'en anglais. La section portant sur l'interaction orale a interrogé les étudiants sur la quantité de temps passé à *parler en français avec des LN ou fluides du français*, ainsi que sur la quantité de temps passé à *parler en anglais avec des LN ou fluides de l'anglais*. La troisième section du questionnaire les a interrogés sur la quantité de temps consacré à des activités de lecture hors classe en L2 et en L1, puis la quatrième section a questionné les participants sur la

quantité de temps alloué à des activités d'écoute hors classe (incluant la radio, les chansons, la télévision, les films et les vidéos) en L2 et en L1.

Comme le programme Explore offert par l'ELFCQ de l'UQAC est principalement axé sur le développement des habiletés orales et que peu d'attentes sont formulées à l'égard de l'écriture, nous n'avons pas inclus à notre QPCL une section portant sur la fréquence des activités d'écriture hors classe.

4.8 Saisie et traitement des données

Les données obtenues au QPCL ont été saisies au moyen du chiffrier électronique Excel. Pour l'intervalle du nombre d'heures par semaine passées dans chacune des activités, la pondération suivante a été utilisée : 0-1 (1), 2-3 (2), 4-5 (3) et *plus de 5* (4).

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons soumis nos données à des analyses statistiques descriptives et inférentielles (p.ex. écarts-types, comparaison des moyennes et corrélations) à l'aide du logiciel SPSS version 22. Ces analyses nous ont permis de vérifier si le degré initial d'AAO était prédictif de la quantité de CHC rapportés en L2 au cours du PIE, et s'il existait un lien corrélationnel, d'une part, entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L2 et les gains en AAO, puis, d'autre part, entre la quantité de CHC rapportée en L1 et les gains en AAO.

Dans ce chapitre, nous avons fait une description détaillée des différents éléments de l'approche méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche empirique quantitative incluant : le profil des participants ($N = 60$), les composantes du court PIE à l'étude, les instruments sélectionnés pour collecter nos données (la TN et le QPCL), les mesures ciblées relatives aux CHC (parler avec des LN, lire et écouter) et à l'AAO (l'IAAO, le DPA, la LMEA et le PTP), la formule employée pour la création de l'IAAO nous ayant permis de former nos deux groupes de niveaux initiaux d'AAO distincts (les moins fluides et les plus fluides) de même que les moyens utilisés pour analyser les données (analyses statistiques descriptives et inférentielles), puis ainsi répondre à nos trois questions de recherche. Le chapitre suivant présente les résultats obtenus concernant chacune d'elle.

Chapitre 5 : Résultats

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté le cadre théorique dans lequel s'inscrit la présente recherche, les études pouvant appuyer nos questions de recherche ainsi que l'approche méthodologique convenue pour y répondre. Dans ce chapitre, nous exposerons les statistiques descriptives de même que les résultats des tests d'inférence statistique (tests *t* et corrélations) que nous avons effectués afin de répondre à nos trois questions de recherche :

1. Le degré initial d'AAO en L2 des étudiants est-il un facteur prédictif de la quantité de CHC rapportée en L2 pendant un court PIE ?
2. Existe-t-il un lien entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L2 (interaction orale, écoute, lecture) et les gains en AAO en L2 chez les participants d'un court PIE ?
3. Existe-t-il un lien entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L1 (interaction orale, écoute, lecture) et les gains en AAO en L2 chez les participants d'un court PIE ?

Nous présenterons, d'abord, nos observations quant à la relation entre le niveau initial d'AAO en L2 des étudiants et la quantité de CHC rapportée en L2 au cours du PIE (5.1), nous exposerons, ensuite, les résultats des tests corrélationnels nous ayant permis de vérifier l'existence d'un lien corrélationnel, d'une part, entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L2 et le développement de l'AAO en L2 (5.2), puis, d'autre part, entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L1 et le développement de l'AAO en L2 (5.3). Enfin, nous terminerons ce chapitre par une synthèse des résultats (5.4).

5.1 Les CHC rapportés en L2 et le niveau initial d'AAO en L2

Nous entamons cette section en présentant les statistiques descriptives des 60 participants de notre étude, pour chaque mesure de CHC rapportés en L2, c'est-à-dire la quantité d'heures rapportée à *parler en français avec des LN ou fluides du français*, à *lire en français*, et à *écouter le français (incluant la radio, les chansons, la télévision, les films et les vidéos)* pendant le PIE (v. tableau 2).

Tableau 2 : Statistiques descriptives des mesures de CHC rapportés en L2 par tous les participants

Mesures	Moy.	É.-T.	Min.	Max.
Parler	2,68	1,151	1	4
Lire	1,75	0,863	1	4
Écouter	2,41	1,131	1	4

Note. N = 60

Les statistiques descriptives présentées au tableau 2 indiquent que le type de CHC en L2 rapporté en plus grande quantité par les 60 étudiants du PIE est *parler en français avec des LN ou fluides du français* et que celui rapporté en moins grande quantité est *lire en français*. Comme exposé dans la section méthodologique, nous rappelons que pour l'intervalle du nombre d'heures passées par semaine dans chacune de ces activités, la pondération suivante a été utilisée : 0-1 heure (1), 2-3 heures (2), 4-5 heures (3) et plus de 5 heures (4). Les étudiants ont donc rapporté approximativement, en moyenne, avoir *parlé en français avec des LN ou fluides du français* entre 4 et 5 heures par semaine, avoir *écouté le français à l'extérieur de la salle de classe* entre 2 et 3 heures par semaine, et avoir *lu en français à l'extérieur de la salle de classe* entre 2 et 3 heures par semaine également. En additionnant ces nombres, nous obtenons une moyenne totale hebdomadaire d'entre 8 et 11 heures de CHC en L2 rapportés par les étudiants du court PIE.

Notre première question de recherche visait à découvrir si le niveau initial d'AAO était prédictif de la quantité de CHC rapportée en L2 au cours du PIE. Pour ce faire, nous avons d'abord divisé les participants en deux groupes de niveaux d'AAO distincts en début de programme, en utilisant la formule de calcul de l'IAAO décrite plus haut (v. figure 1). Plus la valeur calculée se rapprochait de 1, plus l'IAAO des étudiants se rapprochait de celui d'un LN, et à l'inverse, plus la valeur calculée s'en éloignait, plus l'IAAO des étudiants était faible. C'est donc sur cette base que nous avons formé nos deux groupes d'AAO distincts au T1, soit les moins fluides ($n = 30$) et les plus fluides ($n = 30$), qui nous ont permis de vérifier si leur quantité de CHC rapportée en L2 au cours du PIE différait significativement (v. tableau 3).

Tableau 3 : Mesures de CHC rapportés en L2 par les participants les moins fluides et les plus fluides : moyenne, écart-type et test t pour des échantillons indépendants

Mesures	Les moins fluides		Les plus fluides		t	p
	Moy.	É.-T.	Moy.	É.-T.		
Parler	2,83	1,136	2,53	1,167	0,981	0,331
Lire	1,83	0,848	1,67	0,884	0,713	0,479
Écouter	2,59	1,119	2,23	1,135	1,202	0,234

Note. Les moins fluides ($n = 30$) ; les plus fluides ($n = 30$).

Le tableau 3 montre que les étudiants les moins fluides ont déclaré avoir eu une quantité légèrement plus grande de CHC en L2 pour chaque type d'activité. Toutefois, les résultats des tests t pour des échantillons indépendants que nous avons effectués ont révélé que cette différence n'était pas statistiquement significative.

Nous pouvons donc affirmer que les participants les moins fluides et les plus fluides ont déclaré avoir eu, au cours du PIE, une quantité semblable de CHC en L2, mais qu'une tendance non significative à rapporter plus de CHC en L2 pour chacune des trois mesures a été notée chez les étudiants les moins fluides.

5.2 Le lien entre les CHC rapportés en L2 et le développement de l'AAO en L2

Afin d'être en mesure de vérifier l'existence d'un lien corrélationnel entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L2 et le développement de l'AAO, puis ainsi, répondre à notre deuxième question de recherche, nous devons, avant toute chose, déterminer si la performance moyenne des étudiants s'était bel et bien améliorée de façon significative de T1 à T2 pour l'IAAO ainsi que pour chacune des mesures d'AAO.

Nous avons, en premier lieu, observé les statistiques descriptives des 60 participants du PIE au T1 et au T2 pour l'IAAO ainsi que pour chacune de ses mesures composantes, soit le débit de parole ajusté (DPA), la longueur moyenne de l'énoncé ajustée (LMEA) et le pourcentage de temps de production (PTP) (v. tableau 4).

Tableau 4 : Statistiques descriptives de tous les participants au T1 et au T2 pour l'IAAO et les mesures d'AAO

Mesures	Participants au T1				Participants au T2			
	Moy.	É.-T.	Min.	Max.	Moy.	É.-T.	Min.	Max.
IAAO ^a	0,443	0,184	0,181	0,895	0,580	0,178	0,229	0,991
DPA ^b	90,652	44,898	30,814	199,24	120,40	43,168	39,80	225,80
LMEA ^c	4,409	2,183	1,579	11,00	6,047	2,785	1,935	14,462
PTP ^d	40,252	15,728	6,971	76,404	54,064	16,902	21,89	89,747

Note. N = 60 ; ^aIAAO = indice d'aisance à l'oral ; ^bDPA = débit de parole ajusté ; ^cLMEA = longueur moyenne de l'énoncé ajustée ; ^dPTP = pourcentage de temps de production.

Le tableau 4 indique une tendance positive vers l'amélioration moyenne de l'AAO au début et à la fin du PIE pour l'IAAO ainsi que pour chacune des mesures d'AAO.

En second lieu, afin de vérifier si le changement au T2 était significatif, nous avons effectué une série de tests *t* pour des échantillons appariés (v. tableau 5). Le seuil de significativité statistique a été établi à 5 %.

Tableau 5 : IAAO et mesures d'AAO chez tous les participants au T1 et au T2 : moyenne, écart-type et test *t* pour des échantillons appariés

<i>Mesures</i>	T1		T2		<i>t</i>	<i>p</i>
	Moy.	É.-T.	Moy.	É.-T.		
IAAO	0,443	0,184	0,580	0,178	-10,444	0,000**
DPA	90,652	44,898	120,40	43,168	-10,011	0,000**
LMEA	4,409	2,183	6,047	2,785	-7,707	0,000**
PTP	40,252	15,728	54,064	16,902	-6,496	0,000**

Note. *N* = 60. **Significatif au niveau *p* < 0,01

Les résultats des tests *t* présentés au tableau 5 démontrent que la performance moyenne des 60 participants s'est améliorée significativement de T1 à T2 pour l'IAAO ainsi que pour chacune des mesures d'AAO (toutes les valeurs *p* < 0,01).

En troisième lieu, comme nous souhaitons observer l'impact des CHC chez les étudiants les moins fluides ainsi que chez les plus fluides, nous voulions également vérifier si les progrès réalisés par ces deux groupes d'apprenants différaient significativement. Pour calculer les gains effectués en IAAO ainsi que pour chaque mesure d'AAO, nous avons, pour chacun des groupes, soustrait les valeurs observées au T2 de celles observées au T1. Cette formule est présentée à la figure 2 :

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

Figure 2 : Formule utilisée pour le calcul des gains en IAAO et pour chaque mesure d'AAO en L2

Le tableau 6 présente les statistiques descriptives des gains obtenus par les deux groupes d'apprenants pendant le PIE de 5 semaines en IAAO ainsi que pour chaque mesure d'AAO.

Tableau 6 : Statistiques descriptives des participants les moins fluides et les plus fluides pour les gains observés en IAAO et pour chaque mesure d'AAO

<i>Mesures</i>	Les moins fluides				Les plus fluides			
	Moy.	É.-T.	Min.	Max.	Moy.	É.-T.	Min.	Max.
IAAO	0,164	0,083	-0,008	0,346	0,110	0,113	-0,090	0,401
DPA	35,128	20,132	-18,225	72,037	24,381	24,766	-25,759	97,027
LMEA	1,443	1,057	-0,636	3,926	1,833	2,078	-1,667	6,499
PTP	18,864	15,406	-18,00	57,376	8,762	16,181	-12,634	55,976

Note. Les moins fluides (*n* = 30) ; les plus fluides (*n* = 30).

Le tableau 6 montre que des valeurs semblables sont observables dans les gains effectués par les participants les moins fluides et les plus fluides pour l'IAAO et pour toutes les mesures d'AAO. Nous remarquons également une grande variabilité dans les gains obtenus par les deux groupes. De plus, les valeurs négatives observées dans les deux groupes indiquent que pour les mesures d'AAO ainsi que pour l'IAAO, la performance de certains participants ne s'est pas améliorée et s'est même détériorée pendant le PIE. Ces observations surprenantes seront discutées dans le prochain chapitre.

Enfin, dans le but de déterminer si les gains obtenus en IAAO et pour chaque mesure d'AAO par les étudiants les moins fluides et par les étudiants les plus fluides différaient significativement, nous avons utilisé une série de tests *t* pour des échantillons indépendants (v. tableau 7).

Tableau 7 : Gains en IAAO et pour chaque mesure d'AAO chez les participants les moins fluides et les plus fluides : moyenne, écart-type et test *t* pour des échantillons indépendants

<i>Mesures</i>	Les moins fluides		Les plus fluides		<i>t</i>	<i>p</i>
	Moy.	É.-T.	Moy.	É.-T.		
IAAO	0,164	0,083	0,110	0,113	2,097	0,041*
DPA	35,128	20,132	24,381	24,766	1,844	0,070
LMEA	1,443	1,057	1,833	2,078	-0,914	0,366
PTP	18,864	15,406	8,762	16,181	2,477	0,016*

Note. Les moins fluides ($n = 30$) ; les plus fluides ($n = 30$). *Significatif au niveau $p < 0,05$

Les résultats des tests *t* présentés au tableau 7 démontrent que les gains obtenus par les deux groupes d'apprenants, qui avaient un niveau initial distinct d'AAO, sont significativement différents pour la moitié des mesures d'AAO ($p < 0,05$), soit l'IAAO et le PTP. En effet, les résultats indiquent que les participants qui étaient les moins fluides au T1 ont fait davantage de gains en IAAO et en PTP. En somme, ces résultats semblent suggérer que les apprenants qui étaient les moins fluides en début de programme ont amélioré leur degré d'AAO pendant le PIE de façon globalement plus significative que ceux qui étaient les plus fluides.

Comme nos analyses ont révélé que les participants du PIE avaient bel et bien réalisé des gains en AAO au cours du PIE et que les étudiants les moins fluides avaient obtenu davantage de gains pour la moitié des mesures d'AAO, nous pouvions ensuite vérifier l'impact des CHC en L2 sur ces gains. Pour ce faire, nous avons calculé les corrélations de Pearson. Nous avons non seulement vérifié si les gains en IAAO corrôlaient avec la quantité de temps déclarée par les étudiants pour chaque mesure de CHC en L2, mais nous avons également vérifié si, de manière plus précise, les gains obtenus pour chaque composante de l'IAAO, soit le DPA, la LMEA et le PTP corrôlaient également avec la quantité d'heures rapportée pour chaque type de CHC en L2 (v. tableau 8).

Tableau 8 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L2 chez tous les participants

<i>Mesures</i>	Gains en IAAO	Gains en DPA	Gains en LMEA	Gains en PTP
Parler	0,272*	0,278*	0,212	0,157
Lire	0,125	0,205	0,089	0,138
Écouter	0,207	0,254	0,097	0,126

Note. N = 60. *Significatif au niveau $p < 0,05$.

Le tableau 8 indique que deux liens significatifs de faible intensité ont été observés : d'une part, une corrélation entre les gains en IAAO et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN (0,272*) et, d'autre part, une corrélation entre les gains en DPA et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN (0,278*), pour les 60 participants à l'étude. Autrement dit, les résultats suggèrent que plus l'ensemble des participants ont interagi dans la L2 avec des LN ou fluides du français au cours du PIE, plus ils ont fait de progrès en IAAO et en DP.

Afin de vérifier si des liens corrélationnels plus marqués pouvaient être observés en tenant compte du niveau d'AAO initial en L2 des étudiants, nous avons à nouveau calculé les corrélations de Pearson entre les CHC rapportés en L2 et les gains en IAAO ainsi que pour chaque mesure d'AAO pour les deux groupes d'apprenants : les moins fluides (v. tableau 9) et les plus fluides (v. tableau 10).

Tableau 9 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L2 chez les participants les moins fluides

<i>Mesures</i>	Gains en IAAO	Gains en DPA	Gains en LMEA	Gains en PTP
Parler	0,413*	0,410*	0,496**	-0,026
Lire	-0,105	-0,033	-0,085	0,048
Écouter	0,186	0,235	0,170	0,068

Note : n = 30. *Significatif au niveau $p < 0,05$, **Significatif au niveau $p < 0,01$.

Pour les étudiants les moins fluides, le tableau 9 indique que deux liens significatifs d'intensité modérée ont été trouvés : premièrement, une corrélation entre les gains en IAAO et la quantité d'heures rapportée à parler le français avec des LN (0,413*), puis, deuxièmement, une corrélation entre les gains en DPA et la quantité d'heures rapportée à parler le français avec des LN (0,410*). Nos résultats indiquent également l'existence d'une forte corrélation entre les gains dans la LMEA et la quantité d'heures rapportée à parler français avec des LN (0,496**). En d'autres mots, nos résultats suggèrent que plus les participants les moins fluides ont interagi avec des LN ou fluides du français au cours du PIE, plus ils ont fait de progrès en IAAO, en DP, et plus particulièrement, en LMEA. Selon nos calculs, la quantité de CHC rapportée en interactions orales avec

des LN de la L2 a, plus précisément, prédit 17 % des gains en IAAO et en DPA, et 25 % des gains en LMEA chez les étudiants les moins fluides.

Tableau 10 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L2 chez les participants les plus fluides

<i>Mesures</i>	Gains en IAAO	Gains en DPA	Gains en LMEA	Gains en PTP
Parler	0,139	0,143	0,122	0,260
Lire	0,250	0,360	0,198	0,175
Écouter	0,170	0,223	0,103	0,096

Note : n = 30.

Toutefois, pour les étudiants les plus fluides, le tableau 10 indique qu'aucune corrélation significative entre les gains en IAAO, les gains dans les différentes mesures d'AAO et la quantité d'heures rapportée par les étudiants pour chaque type de CHC en L2 pendant le PIE n'a été trouvée.

5.3 Le lien entre les CHC rapportés en L1 et le développement de l'AAO en L2

Notre dernière question de recherche visait à découvrir s'il existait une relation négative significative entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L1 et les gains obtenus en AAO.

Dans un premier temps, nous avons examiné les statistiques descriptives des 60 participants pour les mesures de CHC rapportés en L1 (v. tableau 11). Puis, nous avons effectué une série de tests *t* pour des échantillons indépendants afin de vérifier, d'une part, s'il existait une différence significative entre la quantité de CHC rapportée en L1 et la quantité de CHC rapportée en L2 par l'ensemble des participants (v. tableau 12), et, d'autre part, si la quantité de CHC rapportée en L1 par les étudiants les moins fluides et par les étudiants les plus fluides différait significativement (v. tableau 13).

Tableau 11 : Statistiques descriptives des mesures de CHC rapportés en L1 par tous les participants

<i>Mesures</i>	Moy.	É.-T.	Min.	Max.
Parler	2,07	1,081	1	4
Lire	1,88	0,911	1	4
Écouter	1,83	1,085	1	4

Note. N = 60

Les statistiques descriptives présentées au tableau 11 démontrent que le type de CHC en L1 rapporté en plus grande quantité par les 60 étudiants du PIE est *parler en anglais avec des LN ou fluides de l'anglais* et que

celui rapporté en moins grande quantité est *écouter l'anglais* (incluant la radio, les chansons, la télévision, les films et les vidéos). Nous rappelons que pour l'intervalle du nombre d'heures passées par semaine dans chacune de ces activités, la pondération suivante a été utilisée : 0-1 heure (1), 2-3 heures (2), 4-5 heures (3) et plus de 5 heures (4). Pour chaque type de CHC en L1, soit *parler en anglais avec des LN ou fluides de l'anglais*, *lire en anglais*, et *écouter l'anglais*, les étudiants ont donc rapporté avoir passé approximativement, en moyenne, entre 2 et 3 heures par semaine dans chacune de ces activités. En additionnant ces nombres, nous obtenons une moyenne totale hebdomadaire d'entre 6 et 9 heures de CHC en L1 rapportés par les étudiants du court PIE.

Tableau 12 : Mesures de CHC rapportés en L2 et en L1 par tous les participants : moyenne, écart-type et test *t* pour des échantillons indépendants

<i>Mesures</i>	CHC rapportés en L2		CHC rapportés en L1		<i>t</i>	<i>p</i>
	Moy.	É.-T.	Moy.	É.-T.		
Parler	2,68	1,151	2,07	1,081	2,787	0,007*
Lire	1,75	0,863	1,88	0,911	-0,871	0,387
Écouter	2,41	1,131	1,83	1,085	2,695	0,009*

Note. *N* = 60.*Significatif au niveau $p < 0,01$

Le tableau 12 montre qu'en comparant la moyenne de la quantité de CHC rapportée en L1 par les 60 étudiants à leur moyenne de CHC rapportés en L2 au cours du PIE, nous constatons que les participants ont déclaré avoir davantage parlé en français avec des LN (2,68) que parlé leur L1 (2,07) et avoir également plus écouté le français (2,41) que l'anglais (1,83). Nous remarquons cependant qu'ils ont rapporté une quantité de lecture en anglais (1,88) légèrement plus grande qu'en français (1,75), mais, contrairement aux deux autres mesures, les tests *t* ont indiqué que la différence de ces moyennes n'était pas statistiquement significative. En somme, les étudiants ont donc rapporté significativement plus de CHC en L2 qu'en L1, à l'exception de la quantité d'activités de lecture, qui s'est avérée être légèrement supérieure en L1, mais de façon non significative.

Tableau 13 : Mesures de CHC rapportés en L1 par les participants les moins fluides et les plus fluides : moyenne, écart-type et test *t* pour des échantillons indépendants

<i>Mesures</i>	Les moins fluides		Les plus fluides		<i>t</i>	<i>p</i>
	Moy.	É.-T.	Moy.	É.-T.		
Parler	2,07	1,033	2,07	1,143	0,008	0,994
Lire	1,86	0,875	1,90	0,960	-0,158	0,875
Écouter	1,90	1,145	1,77	1,040	0,456	0,650

Note. Les moins fluides ($n = 30$) ; les plus fluides ($n = 30$).

Le tableau 13 démontre qu'en comparant la quantité de CHC en L1 rapportée en moyenne par les étudiants les moins fluides et par les étudiants les plus fluides, nous constatons que les deux groupes en ont déclaré une quantité semblable. En effet, les étudiants les plus fluides ainsi que les moins fluides ont rapporté avoir eu, en moyenne, une quantité identique d'interaction orale dans la L1 (2,07). Les étudiants les plus fluides ont rapporté avoir eu légèrement plus de lecture en anglais (1,90) que les moins fluides (1,86), mais moins d'écoute en anglais (1,77) que les moins fluides (1,90). Toutefois, comme l'indiquent les résultats des tests *t* pour des échantillons indépendants que nous avons effectués, cette différence n'est pas statistiquement significative.

Dans un second temps, afin de vérifier l'existence d'une relation significative négative entre la quantité d'heures rapportée par les étudiants pour chaque type de CHC en L1 et le développement de l'AAO, puis répondre à notre dernière question de recherche, nous avons également calculé les corrélations de Pearson. Encore une fois, nous avons d'abord vérifié si la quantité de temps déclarée par les 60 étudiants pour chaque mesure de CHC en L1 corrélait négativement avec les gains en IAAO de même qu'avec les gains pour chaque composante de l'IAAO en L2, soit le DPA, la LMEA et le PTP (v. tableau 14).

Tableau 14 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L1 chez tous les participants

<i>Mesures</i>	Gains en IAAO	Gains en DPA	Gains en LMEA	Gains en PTP
Parler	-0,111	-0,168	0,003	-0,173
Lire	0,128	0,107	0,087	-0,177
Écouter	-0,009	0,028	0,000	-0,138

Note. *N* = 60.

Comme l'indique le tableau 14, aucune relation négative significative n'a été observée entre les gains en IAAO, les gains dans les différentes mesures d'AAO et la quantité de CHC rapportée en L1 chez les 60 participants de la présente étude.

Finalement, afin de vérifier si la quantité de CHC rapportée en L1 pouvait être associée négativement au développement de l'AAO des participants en fonction de leur niveau initial d'AAO, nous avons également répété les mêmes analyses corrélationnelles pour le groupe d'étudiants les moins fluides (v. tableau 15), puis pour le groupe d'étudiants les plus fluides (v. tableau 16).

Tableau 15 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L1 chez les participants les moins fluides

Mesures	Gains en IAAO	Gains en DPA	Gains en LMEA	Gains en PTP
Parler	-0,089	-0,072	0,030	0,047
Lire	0,262	0,290	0,176	0,085
Écouter	0,014	0,140	0,045	0,051

Note : $n = 30$.

Pour les participants les moins fluides, le tableau 15 démontre qu'aucune relation négative n'a été observée entre les gains en IAAO, les gains dans les différentes mesures d'AAO et les CHC rapportés en L1 pendant le PIE.

Tableau 16 : Corrélations entre les gains en IAAO, les gains pour chaque mesure d'AAO et les mesures de CHC rapportés en L1 chez les participants les plus fluides

Mesures	Gains en IAAO	Gains en DPA	Gains en LMEA	Gains en PTP
Parler	-0,132	-0,245	-0,008	-0,376*
Lire	0,059	-0,011	0,048	-0,404*
Écouter	-0,058	-0,093	-0,012	-0,388*

Note : $n = 30$. *Significatif au niveau $p < 0,05$.

En revanche, pour les participants les plus fluides, les résultats des analyses corrélationnelles présentés au tableau 16 indiquent que trois corrélations négatives d'intensité modérée entre les CHC rapportés en L1 et les progrès en AAO ont été trouvées. Premièrement, nous avons observé une relation négative significative entre la quantité d'heures rapportée à parler l'anglais avec des LN ou fluides de l'anglais et les gains en PTP (-0,376*), deuxièmement, une relation négative entre la quantité d'heures rapportée à lire l'anglais et les gains en PTP (-0,404*), puis, troisièmement, une relation négative entre la quantité d'heures rapportée à écouter l'anglais et les gains en PTP (-0,388*). En d'autres termes, plus les étudiants les plus fluides ont rapporté de CHC en L1 dans chacune des activités, moins ils ont fait de progrès en temps de phonation. Selon nos calculs, la quantité de CHC rapportée en L1 a, plus exactement, prédit entre 14 % et 16 % de la diminution des gains en PTP chez les étudiants les plus fluides.

5.4 Synthèse des résultats

En somme, les principaux résultats présentés dans cette section peuvent se résumer ainsi :

- Le degré initial d'AAO des participants ne semble pas être un facteur prédicteur de la quantité de CHC rapportée en L2 au cours du PIE.

b) Des liens corrélacionnels ont été observés entre la quantité de temps rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français et les gains en AAO chez l'ensemble des étudiants, mais particulièrement chez les moins fluides :

– Chez tous les étudiants du PIE, deux liens corrélacionnels d'intensité faible ont été trouvés : (1) entre les gains en IAAO et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français (0,272*), et (2) entre les gains en DPA et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français (0,278*).

– Chez les étudiants les moins fluides, trois liens corrélacionnels ont aussi été découverts : (1) une corrélation modérée entre les gains en IAAO et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français (0,413*) (2) une autre corrélation modérée entre les gains en DPA et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français (0,410*), puis (3) une forte corrélation entre les gains en LMEA et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français (0,496**).

c) Des liens corrélacionnels négatifs ont également été découverts entre la quantité de temps rapportée pour chaque type de CHC en L1 et les gains en AAO chez les étudiants les plus fluides :

– Trois relations négatives significatives modérées ont été trouvées : (1) entre la quantité d'heures rapportée à parler la L1 avec des LN ou fluides de l'anglais et les gains en PTP (-0,376*) (2) entre la quantité d'heures rapportée à lire la L1 et les gains en PTP (-0,404*), puis (3) entre la quantité d'heures rapportée à écouter la L1 et les gains en PTP (-0,388*).

Dans le chapitre suivant, ces résultats seront discutés plus en profondeur et comparés à ceux observés dans les études présentées dans la revue des écrits. Nous dégagerons également les limites de ce projet, de même que les implications pédagogiques et de recherches futures qui peuvent en découler.

Chapitre 6 : Discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous offrons, d'abord, une interprétation des résultats (6.1) présentés au chapitre précédent, et ce, en lien avec les informations exposées dans les chapitres de la problématique, du cadre théorique ainsi que de la recension des écrits. Ensuite, nous décrivons les limites de cette étude (6.2), puis nous proposerons des implications de recherche (6.3) de même que des implications pédagogiques (6.4).

6.1 Interprétation des résultats

La présente étude avait comme objectif d'examiner la relation entre les CHC rapportés en L2 et en L1 et le développement de l'AAO des participants d'un court PIE, en fonction de leur degré initial d'AAO. Notre travail porte sur un échantillonnage de 60 étudiants et nos résultats sont basés sur des mesures de CHC recueillies à l'aide d'un QPCL distribué au T2, ainsi que sur des mesures d'AAO extraites d'une TN effectuée au T1 et au T2.

Nos résultats seront discutés plus en détail dans cette section, relativement à chacune des trois questions de recherche auxquelles ils nous ont permis de répondre. Nous présenterons, d'abord, l'interprétation des résultats des analyses statistiques à propos de la relation entre les CHC rapportés en L2 et le niveau initial d'AAO en L2 (6.1.1), puis, nous exposerons l'interprétation des résultats des analyses concernant le lien entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L2 et le développement de l'AAO en L2 (6.1.2) ainsi que le lien entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L1 et le développement de l'AAO en L2 (6.1.3)

6.1.1 Les CHC rapportés en L2 et le niveau initial d'AAO en L2

Dans un premier temps, il importe de souligner que les 60 participants du PIE de la présente étude ont rapporté, en moyenne, avoir *parlé en français avec des LN ou fluides du français* entre 4 et 5 heures par semaine, avoir *écouté le français à l'extérieur de la classe (incluant la radio, les chansons, la télévision, les films et les vidéos)* entre 2 et 3 heures par semaine, et avoir *lu le français à l'extérieur de la salle de classe* entre 2 et 3 heures par semaine également. En additionnant ce nombre d'heures, nous obtenons une moyenne hebdomadaire totalisant entre 8 et 11 heures de CHC rapportés en L2 par les participants.

En tenant compte du fait que les participants de notre étude avaient signé un contrat d'utilisation du français les obligeant à n'utiliser que cette langue pendant toute la durée du programme, et en comparaison avec les autres recherches ayant fourni une moyenne de la quantité de CHC en L2 rapportée par leurs participants, nous constatons que cette moyenne totale de CHC rapportés en L2 est très faible. Effectivement, tel que présenté dans la section 3.2.2, les participants des PIE des autres études ont rapporté des moyennes

hebdomadaires de CHC en L2 très différentes : Freed et coll. (2004) : 26,38 heures ; Segalowitz et Freed (2004) : 18 heures ; Hernández (2010) : 60,68 heures, puis Llanes et Muñoz (2009) : 63 heures. Bien qu'il existe une grande variabilité de quantité moyenne de CHC rapportés en L2 d'une étude à l'autre, les participants de ces recherches ont déclaré avoir obtenu en moyenne 42 heures de CHC en L2 par semaine. La moyenne d'heures de CHC en L2 rapportée par les participants de notre étude, soit entre 8 et 11 heures par semaine, est plus près de celle notée par Segalowitz et Freed (2004) (18 heures par semaine), mais elle se situe très loin de la moyenne de ces quatre études. Cette étonnante infériorité de CHC rapportés en L2 est possiblement en partie attribuable à l'instrument de mesure des CHC que nous avons utilisé dans notre étude, dont les limites seront discutées plus en détail dans la section 6.2.1, mais est surtout probablement due aux différences entre les PIE étudiés. En effet, le programme Explore offert à l'UQAC est un PIE très encadrant qui comporte obligatoirement 120 heures d'enseignement formel ainsi qu'un minimum de 90 heures d'ateliers et d'activités socioculturelles. Par conséquent, cet horaire chargé laisse beaucoup moins de temps aux étudiants pour obtenir des CHC en L2 que les horaires des autres PIE.

Ensuite, en ce qui a trait plus précisément à la relation entre le niveau initial d'AAO des participants et la quantité de CHC rapportée en L2, les résultats de nos analyses statistiques ont indiqué que les étudiants les moins fluides et les étudiants les plus fluides avaient rapporté une quantité semblable de CHC en L2 au cours du PIE. Par conséquent, le niveau initial d'AAO ne s'est pas avéré être un prédicteur significatif de la quantité de CHC interactifs ou non interactifs rapportée en L2 par les participants du présent contexte.

Ces résultats n'appuient donc pas ceux d'autres chercheurs, notamment de Brecht et Robinson (1993), Freed (1990) et Segalowitz et Freed (2004) qui soutiennent que les étudiants avec un niveau initial avancé, étant mieux outillés et notamment plus habiles à gérer le flux continu de input en L2 (Rivers, 1998), rapportent en général une plus grande quantité de CHC en L2 pendant le PIE.

Cette absence de relation significative observée entre le niveau initial d'AAO des participants de notre étude et leur quantité de CHC rapportée en L2 peut, encore une fois, peut-être s'expliquer par le QPCL utilisé, dont les limites seront mentionnées plus loin, mais aussi par le fait que tous les étudiants du programme Explore, peu importe leur niveau initial, doivent obligatoirement respecter le même horaire. Celui-ci étant chargé, il n'est pas surprenant de constater que les étudiants les plus fluides n'aient guère pu obtenir davantage de CHC en L2 que les moins fluides.

Nos résultats nous ont tout de même permis de dégager certaines tendances en ce qui concerne les comportements de CHC en L2 des participants les moins fluides et les plus fluides pendant le PIE. En effet, les deux groupes ont déclaré s'être adonnés à des activités de communications orales avec des LN ou fluides du français plus souvent qu'aux activités de type non interactif, soit la lecture et l'écoute du français. De plus,

pour les deux groupes également, les activités de lecture dans la langue française se sont avérées être les moins populaires. Enfin, bien que non significative, une tendance à rapporter plus de CHC en L2 de type interactif et non interactif, c'est-à-dire davantage d'heures pour chacun des trois types de CHC, a aussi été notée chez les étudiants les moins fluides. Cette tendance non significative rejoint partiellement les observations de Mendelson (2004) qui a noté, pendant un PIE de 14 semaines, que les étudiants novices avaient déclaré davantage de CHC interactifs que les intermédiaires, mais moins de CHC non interactifs que ces derniers. Cette tendance non significative observée étant contraire à la plupart des résultats rapportés par les autres recherches, qui ont noté que les étudiants avancés déclaraient habituellement davantage de CHC, il nous est difficile de tenter une explication. Il se pourrait néanmoins que les étudiants les moins fluides aient fait le choix, à l'extérieur de la salle de classe, de participer à plus d'activités extrascolaires facultatives organisées par le programme Explore. Ces activités structurées peuvent avoir procuré une certaine sécurité aux apprenants ayant des compétences plus limitées et par le fait même, davantage de CHC en L2. Avoir accès à un emploi du temps extrascolaire détaillé des étudiants, au moyen par exemple d'un journal d'activités langagières informatisé comme celui de Ranta et Meckelborg (2013), aurait pu nous permettre d'éclaircir davantage la question.

6.1.2 Le lien entre les CHC rapportés en L2 et le développement de l'AAO en L2

Notre deuxième question de recherche visait à vérifier l'existence d'un lien corrélational entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L2 et le développement de l'AAO. Les résultats de nos analyses statistiques suggèrent effectivement la présence de relations significatives entre ces deux variables.

Avant toute chose, il fallait tout d'abord déterminer si les participants avaient bel et bien réalisé des gains significatifs en AAO. Nos résultats indiquent que la performance moyenne des 60 participants à l'étude s'est positivement développée au cours du PIE pour chacune des quatre mesures observées, soit l'IAAO, le DPA, la LMEA et le PTP. Ces résultats appuient donc les résultats d'autres études ayant également démontré qu'un PIE de courte durée était propice au développement de l'AAO (p.ex. Allen et Herron, 2003 ; Llanes et Muñoz, 2009; Martinsen, 2008). Ceux-ci sont encourageants puisque comme mentionné dans l'introduction, 60 % des étudiants qui étudient à l'étranger le font pendant une courte période (Institute of International Education, 2013). Par ailleurs, nos résultats ont également indiqué que les participants qui étaient les moins fluides au T1 ont fait plus de gains dans la moitié des mesures d'AAO observées, soit l'IAAO et le PTP. Ces résultats suggèrent donc que les apprenants qui sont les moins fluides à l'oral en L2 à leur arrivée au PIE augmentent leur IAAO ainsi que leur temps de phonation de manière plus marquée que les apprenants les plus fluides. Enfin, un dernier fait intéressant observé concernant le développement de l'AAO est que certains participants n'ont toutefois pas fait de gains en AAO du T1 au T2 et en ont même perdu (v. tableau 6). Martinsen (2008) a notamment rapporté des observations semblables. Une des explications possibles, selon lui, est que le

développement du système interlangue d'un apprenant (sa propre grammaire mentale basée sur sa meilleure théorie, à un moment donné, pour comprendre et produire le langage) (Gass et Selinker, 2001) n'étant pas complètement linéaire, l'étudiant peut rejeter une théorie pendant qu'il en cherche une autre, ce qui peut entraîner un retour en arrière. Les étudiants dans ce processus font, d'une certaine façon, des progrès, mais leurs habiletés visibles peuvent stagner ou diminuer. Par conséquent, si les étudiants sont testés pendant une période de retour en arrière, il se peut qu'ils soient incapables de démontrer les gains qu'ils ont obtenus (Gass et Selinker, 2001). D'autres facteurs peuvent possiblement être impliqués (p.ex. la motivation, les capacités cognitives, etc.), mais les causes de l'absence de progrès observée chez certains participants des PIE ont fait l'objet de peu d'études jusqu'à maintenant.

Ensuite, pour vérifier l'existence d'un lien corrélationnel entre ces gains obtenus en AAO par les participants et leurs CHC rapportés en L2, nous avons, dans un premier temps, calculé les corrélations de Pearson entre la quantité d'heures rapportée pour chaque type de CHC en L2 (parler la L2 avec les LN, lire et écouter la L2) et les gains dans les quatre mesures d'AAO (l'IAAO, le DPA, la LMEA et le PTP) pour les 60 participants de l'étude. Nos résultats ont indiqué la présence de deux corrélations significatives faibles, d'une part, entre les gains en IAAO et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français (0,272*) et, d'autre part, entre les gains en DPA et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français (0,278*). En d'autres termes, ces résultats suggèrent que plus les 60 étudiants ont passé de temps à interagir dans la L2 avec des LN ou fluides du français au cours du PIE, plus ils ont fait de progrès en AAO, plus précisément en IAAO, ainsi qu'en DP.

Bien que ces corrélations observées soient de faible intensité, elles suggèrent néanmoins que la quantité de temps investie par les étudiants à interagir dans la L2 avec des LN ou fluides du français semble constituer un facteur favorable au développement de l'AAO pour l'ensemble des participants d'un PIE. Ces résultats concordent notamment avec ceux de Brecht et Robinson (1993), d'Hernández (2010), ainsi que d'Isabelli-Garcia (2006) qui ont, eux aussi, observé que la quantité d'interactions en L2 semblait être liée aux progrès à l'oral des participants en général. À l'opposé, Segalowitz et Freed (2004) ont, pour leur part, trouvé une corrélation négative entre le temps passé à interagir avec la famille d'accueil et les gains dans la durée du plus long énoncé (une mesure semblable à la LMEA dans notre étude). Bien que notre questionnaire n'ait pas, précisément, sondé les participants sur la quantité de temps passé à interagir avec les membres de la famille d'accueil, nos résultats semblent être en contradiction avec cette observation. Magnan et Back (2007) ont, de leur côté, également trouvé une corrélation négative, mais entre la quantité d'interactions dans la L2 rapportée entre Américains et les gains à l'oral. Nous n'avons toutefois pas été en mesure de vérifier ce résultat dans notre étude puisque nous avons uniquement interrogé les participants sur la quantité d'heures passées à

interagir avec des LN ou fluides du français. Il s'agit ici d'une limite importante du QPCL utilisé pour notre recherche qui sera également discutée dans la section 6.2.1.

Ensuite, comme certaines études ont démontré que le niveau de compétence initial en L2 semblait interagir avec les différents types de CHC pour prédire les progrès en L2 (Freed, 1990; Yager, 1998), nous avons, dans un second temps, également observé le lien entre les CHC rapportés en L2 et les gains en AAO en fonction du niveau initial d'AAO des participants.

Pour chacun des deux groupes étudiés, des résultats différents ont été obtenus : aucune corrélation n'a été trouvée chez les participants les plus fluides, mais en revanche, trois liens corrélationnels ont été découverts chez les participants les moins fluides. En effet, chez ceux-ci, deux corrélations modérées ont été notées : d'une part, entre les gains en IAAO et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français (0,413*), et, d'autre part, entre les gains en DPA et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français (0,410*). Puis, une troisième corrélation, de forte intensité, a aussi été observée entre les gains en LMEA et la quantité d'heures rapportée à parler la L2 avec des LN ou fluides du français (0,496**). Bref, ces résultats suggèrent que plus les participants les moins fluides ont interagi dans la L2 avec des LN ou fluides du français au cours du PIE, plus ils ont amélioré leur IAAO, leur vitesse de production des unités linguistiques (le DPA), et, plus particulièrement, la densité de leur discours (la LMEA).

Par conséquent, les analyses corrélationnelles, effectuées pour chacun des deux groupes, suggèrent l'existence d'un lien corrélationnel entre la quantité de CHC rapportée en L2, plus exactement en ce qui concerne les CHC de nature interactive, soit *parler en français avec des LN ou fluides du français*, et les gains en AAO, mais seulement chez les étudiants les moins fluides. Nous savons que cette corrélation ne semble pas être liée à des comportements de CHC en L2 différents entre les deux groupes, c'est-à-dire à une quantité significativement supérieure de CHC déclarée en L2, puisque comme discuté dans la section précédente, nos résultats ont démontré que les étudiants les moins fluides et les plus fluides avaient rapporté une quantité semblable de CHC en L2. Il est donc intéressant de constater que pour une même quantité de CHC interactifs rapportée en L2, cette utilisation de la langue a produit des liens corrélationnels de différentes natures : les étudiants les moins fluides en ont retiré des gains sur le plan de l'AAO, tandis que les plus fluides n'en ont pas retiré.

Ces résultats soutiennent donc l'hypothèse émise par Yager (1998) et Freed (1990) selon laquelle le niveau initial de compétence langagière semble influencer la manière dont les étudiants bénéficient linguistiquement des différents types de CHC.

Freed et coll. (2004b) et Llanes et Muñoz (2009), qui n'ont toutefois pas tenu compte du niveau d'AAO initial des participants, ont, contrairement à notre étude, observé certaines relations significatives entre les CHC en L2 de nature non interactive et les gains en AAO. Effectivement, Freed et coll. (2004b) ont découvert une faible corrélation positive entre la quantité d'activités d'écriture hors classe et les gains en DP. À l'opposé, Llanes et Muñoz (2009) ont, quant à elles, observé des corrélations négatives entre la quantité d'activités de lecture hors classe et les progrès en ratio de mots en L1, ainsi qu'entre la quantité d'activités d'écriture et de lecture hors classe et les progrès en pauses remplies par minute. Pour ce qui est de l'impact de l'écriture en L2 sur le développement de l'AAO, nous n'avons malheureusement pas été en mesure de l'examiner dans la présente étude puisque ce type d'activité de CHC a été exclu de notre version du QPCL. Cette omission constitue une autre limite majeure du QPCL utilisé qui sera aussi discutée plus loin.

En résumé, une relation entre les CHC en L2 et les gains en AAO a été établie. Cette relation se situe, plus précisément, entre la quantité de CHC rapportée en L2 de nature interactive, soit *parler en français avec des LN ou fluides du français*, et les gains en AAO pour l'ensemble des participants du PIE, mais, plus particulièrement, pour les étudiants les moins fluides. Ces résultats appuient donc l'importance de l'interaction orale dans le développement de la compétence orale, telle que soulignée par d'autres chercheurs, notamment Brecht et Robinson (1993), Freed (1990), Hernández (2010), Isabelli-Garcia (2006) et Yager (1998).

Il est également important de noter qu'à quantité égale d'interactions avec des LN rapportée, seuls les étudiants les moins fluides en ont retiré des gains sur le plan de l'AAO. Ces résultats viennent en quelque sorte contredire une croyance implicite dans plusieurs études sur les PIE selon laquelle le contexte de PIE génère naturellement l'apprentissage de la L2 chez les étudiants qui, comme des éponges, absorbent simplement le langage des LN qui les entourent. Pour tenter de comprendre ce phénomène, il peut s'avérer nécessaire, avant toute chose, de revenir à la base et de repenser la notion d'*input*. Alors que dans plusieurs théories en acquisition des L2, la primauté est donnée à l'*input* transmis à l'apprenant dans l'environnement d'apprentissage, la linguistique écologique privilégie plutôt la notion d'*affordance*, c'est-à-dire « une propriété particulière de l'environnement qui est significative... pour un organisme actif qui le perçoit dans cet environnement [...] si l'apprenant du langage est actif et engagé, il percevra des *affordances* linguistiques et les utilisera comme action linguistique [notre traduction] » (van Lier, 2000, p. 252). En d'autres mots, les *affordances* offrent des potentialités linguistiques que l'apprenant peut ou non percevoir et utiliser pour lui permettre d'atteindre un plus haut niveau d'interaction. Ainsi, l'accent n'est pas uniquement mis sur l'apprenant ou l'environnement, mais sur la relation entre les deux. À la lumière des résultats de notre étude, la notion d'*affordance* semble davantage convenir pour nous permettre d'obtenir une meilleure compréhension de l'aspect cognitif (interne) et contextuel (externe) du phénomène de contact.

Par conséquent, dans la présente étude, nos résultats suggèrent que les interactions avec les LN semblent offrir davantage d'affordances aux étudiants les moins fluides qu'aux plus fluides. Comme nous n'avons collecté aucune information d'ordre qualitatif sur les CHC interactifs des participants au cours du PIE, il nous est difficile de nous prononcer sur les raisons pour lesquelles les interactions orales rapportées en L2 avec des LN ou fluides du français ne sont pas liées à des gains en AAO chez les étudiants les plus fluides de notre étude. Néanmoins, les remarques émises par d'autres chercheurs peuvent toutefois nous fournir quelques éléments de réponse.

En effet, une observation commune à plusieurs chercheurs est que les étudiants des PIE semblent, de manière générale, avoir une quantité limitée d'interactions avec les LN et celles-ci semblent souvent être de nature trop répétitive ou superficielle pour les amener à progresser (Magnan et Back, 2007 ; Mendelson, 2004 ; Segalowitz et Freed, 2004 ; Wilkinson, 1998). Par exemple, Mendelson (2004) a noté que la plupart des interactions des participants de son étude avec des LN avaient consisté en des « jets limités pour répondre à des fonctions très précises » (p.51). Ces interactions sont donc linguistiquement très pauvres et ne permettent pas à l'apprenant d'opérer dans sa zone proximale de développement (l'espace métaphorique où l'apprenant parvient à un plus haut niveau de performance grâce au soutien venant d'un interlocuteur un peu plus compétent). Pour les étudiants débutants, ces interactions peuvent constituer des pratiques appropriées à leur niveau de compétence leur permettant d'automatiser les structures de base et gagner en confiance, mais pour les étudiants plus avancés, elles ne semblent pas être suffisamment soutenues pour être liées à des progrès en AAO.

Pour qu'un apprenant puisse tirer profit des affordances que lui procure un contact interactif et ainsi l'amener à repousser les limites de ses mesures temporelles de parole, non seulement le langage utilisé par le LN doit être approprié à son niveau linguistique, mais comme observé dans l'étude de Freed et coll. (2004) et appuyé par la théorie de l'output de Swain (1985, 1988), il semble que l'apprenant doit également être amené à produire de l'output qui le force à traiter le langage plus profondément. Freed et coll. (2004), s'appuyant notamment sur le travail de Segalowitz et Gatbonton (1995) et de Skehan (1998) ajoutent également que la production et la rencontre fréquente de constructions linguistiques importantes et d'unités de langue formulaïques (*chunks*) (c.-à-d. des unités multilexicales de haute fréquence, par exemple, *rendre visite*, *passer un examen*) favoriseraient leur automatisation, puis résulteraient en une plus grande certitude à propos de quand les utiliser, ainsi qu'en une plus grande fluidité dans leur production orale. Celle-ci se refléterait par un discours moins hésitant et plus libre d'interruptions autogénérées. En somme, lors d'un contact interactif, les affordances se construisent, non seulement par l'initiative de l'apprenant, mais également par les intentions de son interlocuteur et son langage utilisé.

Des éléments peuvent évidemment influencer l'évolution de l'apprentissage du participant et sa motivation à continuer d'utiliser la L2 pendant le PIE. Allen (2010) explique que ceux-ci peuvent être à la fois internes (p.ex. les motifs et les objectifs d'apprentissage de la langue, les croyances liées à la L2 et la culture hôte, des facteurs liés à la personnalité, la capacité à prendre des risques, les perceptions de l'environnement linguistique, etc.), et externes (p.ex. la réception par les membres de la famille d'accueil et les membres de la communauté, les relations avec les pairs, etc.).

En somme, pour tenter de comprendre comment les CHC interactifs des apprenants peuvent être liés à leur développement de l'AAO dans un contexte de PIE, il faut voir au-delà de la transmission de l'input du LN à l'apprenant et plutôt considérer la notion d'*affordances* : la relation entre les possibilités linguistiques dans l'environnement et les dispositions de l'apprenant à les percevoir, puis à les utiliser comme ressources d'apprentissage. D'autres études, considérant la notion d'*affordances*, seront nécessaires pour nous permettre de mieux définir où se situent les occasions de gains en AAO lors des CHC interactifs et ce qui diffère chez les apprenants dans leur aptitude à percevoir et à tirer profit de ces occasions.

Finalement, une dernière hypothèse à considérer, pouvant expliquer l'absence de relation observée entre les CHC interactifs rapportés par les étudiants les plus fluides de notre étude et leurs progrès en AAO, est la possibilité qu'il y ait une limite à ce que les interactions puissent apporter aux étudiants d'une L2 et que les étudiants les plus fluides aient tout simplement déjà atteint cette limite. En effet, les études comparent le degré d'AAO des apprenants par rapport à des normes natives d'AAO. Toutefois, comme il n'est guère possible de redevenir un LN d'une deuxième langue, il serait peut-être plus approprié de comparer le degré d'AAO des apprenants à des locuteurs bilingues très compétents. Ainsi, nous pourrions obtenir une représentation plus réaliste de ce que constitue un locuteur fluide qui doit gérer deux langues dans son cerveau. En d'autres mots, il se pourrait que les étudiants les plus fluides soient plus fluides que l'on pourrait le penser, c'est-à-dire plus près de s'approcher de la performance d'un locuteur bilingue très compétent, et que l'on s'attend, en vain, à de plus grands gains.

6.1.3 Le lien entre les CHC rapportés en L1 et le développement de l'AAO en L2

Enfin, notre dernière question de recherche visait à vérifier l'existence d'un lien corrélationnel négatif entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L1 et le développement de l'AAO. Les résultats de nos analyses statistiques suggèrent effectivement la présence de relations négatives significatives entre ces deux variables.

Tout d'abord, les 60 participants du PIE de notre étude ont rapporté, pour chaque mesure de CHC en L1, soit *parler en anglais avec des LN ou fluides de l'anglais, lire en anglais, et écouter l'anglais (incluant la radio, les*

chansons, la télévision, les films et les vidéos), avoir passé en moyenne entre 2 et 3 heures par semaine dans chacune de ces activités. En additionnant ce nombre d'heures, nous obtenons une moyenne hebdomadaire totalisant entre 6 et 9 heures de CHC rapportés en L1 par les participants.

Afin de comparer la quantité de CHC rapportée en L1 avec celle rapportée en L2 au cours du PIE par les 60 participants, nous avons effectué une série de tests *t* pour des échantillons indépendants. Ceux-ci ont indiqué que les étudiants avaient rapporté une plus grande quantité de CHC en L2 qu'en L1. En effet, les étudiants ont rapporté significativement plus d'interactions orales ainsi que d'activités d'écoute en L2 qu'en L1. Ils ont toutefois rapporté légèrement plus d'activités de lecture en L1 qu'en L2, mais la différence n'est pas statistiquement significative. Cette légère supériorité de CHC rapportés en L1 en lecture peut peut-être s'expliquer par la possibilité que cette activité soit pour les étudiants une habitude automatique, notamment compte tenu de la popularité des textos, et qu'ils ne réalisent pas sur le coup qu'il s'agit d'une activité de CHC en L1. Enfin, dans l'ensemble, ces résultats rejoignent ceux de Llanes et Muñoz (2009) qui ont aussi noté que les étudiants de leur court PIE avaient rapporté avoir eu davantage de CHC en L2 qu'en L1, mais ils sont cependant contraires à ceux de Freed et coll. (2004b) qui ont souligné que les étudiants de leur long PIE avaient rapporté davantage de CHC en L1 qu'en L2. L'encadrement offert aux participants des PIE de courte durée, tel que le programme Explore, à l'extérieur de la salle de classe (les ateliers, les activités socioculturelles, les excursions, etc.), combiné à la politique d'utilisation de la L2 peut possiblement expliquer le fait que l'utilisation de la L2 ait prédominé sur celle de la L1 dans ce contexte.

De plus, nous avons également employé une série de tests *t* pour vérifier si la quantité de CHC rapportée en L1 par les étudiants les moins fluides différait significativement de celle rapportée par les étudiants les plus fluides. Les résultats n'ont indiqué aucune différence significative. Nous pouvons donc affirmer que, similairement à la quantité de CHC rapportée en L2, les participants les moins fluides et les plus fluides ont rapporté une quantité statistiquement semblable de CHC en L1.

Il importe de souligner la nature délicate de cette section du questionnaire compte tenu du fait que les participants du PIE à l'étude avaient, en début de programme, signé un contrat d'utilisation du français les obligeant à n'utiliser que cette langue pendant toute la durée du PIE. Pour cette raison, il est donc possible que les étudiants aient rapporté une quantité de CHC en L1 moindre.

En effet, la faible quantité totale de CHC rapportée L1, mais aussi en L2, soulève effectivement des doutes quant à la véracité des déclarations des étudiants. Par exemple, en additionnant la quantité moyenne totale de CHC rapportés en L2 par semaine (entre 8 et 11 heures) à celle rapportée en L1 (entre 6 et 9 heures), nous obtenons une somme hebdomadaire totalisant entre 14 et 20 heures de CHC rapportés en L2 et en L1 par les

participants. Nos résultats donnent donc matière à s'interroger sur ce que font les étudiants, à l'extérieur de la salle de classe, pendant un court PIE. Rappelons toutefois qu'il s'agit ici de CHC rapportés, représentatifs de la perception des sujets, et compte tenu de la nature très encadrante du programme Explore offert à l'UQAC, il est possible que les étudiants aient effectivement disposé de peu de temps pour s'adonner à des activités de CHC en L2 ou en L1.

Cette moyenne hebdomadaire de CHC rapportés en L1 est par ailleurs semblable à celle rapportée par les participants du PIID de l'étude de Freed et coll. (2004b), soit 6,06 heures. Cependant, ces derniers ont, en revanche, rapporté une moyenne de CHC en L2 beaucoup plus grande (79,41 heures par semaine). Les participants du long PIE de cette étude ont, quant à eux, rapporté une moyenne hebdomadaire de CHC en L1 beaucoup plus élevée, soit 31,06 heures, ce qui est légèrement supérieur à leur moyenne rapportée en L2 (26,38 heures par semaine). De leur côté, les participants du court PIE de l'étude de Llanes et Muñoz (2009) ont rapporté la moyenne de CHC en L1 la plus élevée, soit 35 heures par semaine, mais celle-ci est tout de même nettement inférieure à leur moyenne rapportée en L2 (63 heures par semaine).

Il est cependant nécessaire de mentionner que les instruments utilisés pour collecter la quantité de CHC dans ces deux études présentent des différences importantes. En effet, Llanes et Muñoz (2009) ont utilisé un JDB tandis que Freed et coll. (2004b) ont aussi employé un QPCL, mais considérablement différent du nôtre. Par conséquent, cette variété d'instruments utilisés rend la comparaison des résultats difficile.

Ensuite, contrairement aux deux études citées précédemment, nous avons poussé plus loin nos observations en soumettant nos données recueillies à des analyses corrélationnelles afin de vérifier l'existence d'une relation négative significative entre la quantité de CHC rapportée en L1 et le développement de l'AAO. Nous avons, dans un premier temps, examiné la relation entre les CHC rapportés en L1 et les gains en AAO chez les 60 participants du PIE, puis nous avons vérifié, dans un second temps, le lien entre les CHC rapportés en L1 et les gains en AAO chez les participants les moins fluides et les plus fluides. Les résultats n'ont révélé aucun lien direct entre les CHC rapportés en L1 et les gains en AAO pour l'ensemble des participants du PIE, ni entre les CHC rapportés en L1 et les gains en AAO chez les étudiants les moins fluides. En revanche, trois corrélations négatives significatives d'intensité modérée ont été trouvées du côté des étudiants les plus fluides : premièrement, entre la quantité d'heures rapportée à parler l'anglais avec des LN ou fluides de l'anglais et les gains en PTP (-0,376*), deuxièmement, entre la quantité d'heures rapportée à lire l'anglais et les gains en PTP (-0,404*), puis, troisièmement, entre la quantité d'heures rapportée à écouter la L1 et les gains en PTP (-0,388*). En somme, ces résultats suggèrent que plus les étudiants les plus fluides ont rapporté de temps à parler, lire et écouter la L1, moins ils ont fait de progrès en AAO, plus précisément en temps passé en hésitation (le pourcentage de temps de production).

En résumé, une relation négative significative entre les CHC en L1 et les gains en AAO a été établie. Cette relation se situe, plus exactement, entre la quantité de CHC en L1 de nature interactive et non interactive rapportée par les étudiants les plus fluides et leurs gains en temps de phonation. Il est intéressant de noter que chez les étudiants les moins fluides, une quantité statistiquement semblable de CHC en L1 a été rapportée, mais qu'aucune corrélation négative entre celle-ci et leurs gains en AAO n'a été trouvée chez ce groupe d'apprenants. Comme les CHC interactifs en L2 des étudiants plus avancés semblent devoir être de niveau soutenu afin d'être liés à des progrès en AAO, il se pourrait, notamment, que le temps passé à utiliser la L1 les ait privés d'occasions de créer des liens avec des LN, puis d'interagir avec eux de façon plus intensive. Quoi qu'il en soit, les raisons pour lesquelles parler la L1 pourrait potentiellement nuire au développement de l'AAO, particulièrement chez les étudiants plus fluides, sont méconnues et davantage d'études seront nécessaires pour confirmer cette relation puis faire la lumière sur la question. L'existence de cette corrélation négative semble néanmoins confirmer la nécessité des programmes de se munir de politiques relatives à l'utilisation de la langue cible.

6.2 Limites de cette recherche

Dans le cadre de notre étude, malgré notre volonté de contrôler le plus de variables possible, nous avons tout de même observé quelques limites liées à l'instrument de mesure des CHC (6.2.1) ainsi qu'au choix des variables pouvant expliquer les CHC rapportés et le développement de l'AAO en L2 (6.2.2).

6.2.1 Limites de l'instrument de mesure des CHC

Nous considérons qu'il existe des limites relatives à la version du QPCL utilisée pour notre recherche en ce qui concerne les mesures de CHC sélectionnées, la formulation des questions, ainsi que le choix de réponses proposé.

D'abord, bien que le programme Explore offert à l'ELFCQ de l'UQAC mise principalement sur le développement de la compétence orale, nous savons que certains enseignants assignent tout de même des devoirs écrits aux étudiants et que ceux-ci peuvent également prendre l'initiative de s'adonner à des activités d'écriture hors classe en L2. Par conséquent, cette activité aurait aussi dû faire partie de notre questionnaire, d'autant plus que dans l'étude de Freed et coll. (2004a), la quantité d'écriture hors classe en L2 a significativement corrélée avec les gains en AAO. Malheureusement, nous n'avons pas été en mesure de vérifier ce résultat dans la présente étude.

De plus, pour ce qui est des CHC de type interactif, nous avons uniquement questionné les participants sur leur quantité de temps passé à parler le français et l'anglais avec des LN ou fluides de ces langues. En limitant leurs interlocuteurs de la sorte, le nombre d'heures passées à interagir en français avec d'autres apprenants

de la L2 ou à parler la L1 avec des membres de la communauté peu à l'aise avec l'anglais n'a pas été pris en considération. Nous pensons toutefois, selon notre expérience sur le terrain, que la fréquence des interactions avec ces interlocuteurs au cours d'un PIE n'est pas négligeable et qu'il aurait donc été important de les inclure à notre questionnaire afin de connaître leur apport dans le développement de l'AAO. Cet ajout nous aurait peut-être également permis d'observer une quantité de CHC déclarée plus près de celle rapportée dans les autres études ainsi que de la réalité des participants d'un PIE.

Ensuite, dans le QPCL traditionnel, les questions sont généralement formulées selon la figure 3 :

For the following items, please specify:

- (i) How many *days per week* you typically used Spanish in the situation indicated, and
- (ii) on average how many *hours per day* you did so.

Circle the appropriate numbers.

2. On average, how much time did you spend speaking, *in Spanish*, outside of class with native or fluent Spanish speakers during this semester?

Typically, how many *days per week*?

0 1 2 3 4 5 6 7

On those days, typically how many *hours per day*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 more than 5

Figure 3 : Exemple de question utilisée dans la version du QPCL élaborée par Freed et coll. (2004a)

Cependant, dans la version du QPCL utilisée pour notre recherche, plutôt que de questionner les étudiants sur le nombre d'heures par jour passé à pratiquer l'activité de CHC, nous les avons interrogés sur le nombre d'heures par semaine. De plus, nous leur avons offert un choix de réponses plus restreint : *0-1 heure ; 2-3 heures ; 4-5 heures ; ou plus de 5 heures* (v. annexe 2). Par conséquent, ces deux différences méthodologiques ne nous ont pas permis d'obtenir des réponses avec une aussi grande précision, et ces résultats imprécis peuvent en partie expliquer la raison pour laquelle nous n'avons pas été en mesure d'observer des corrélations très marquées entre les CHC rapportés et les gains en AAO, ni des différences significatives entre la quantité de CHC rapportée par les étudiants les moins fluides et les plus fluides. La conception d'une nouvelle version du QPCL, mieux adaptée au contexte du programme Explore ou à un PIE semblable, devrait donc sérieusement être envisagée pour les recherches futures.

6.2.2 Limites quant aux variables de notre étude

Pour notre recherche, nous avons pris en considération le niveau d'AAO initial en L2 des participants comme variable pouvant avoir une influence sur la quantité de CHC en L2 rapportée par les étudiants au cours du PIE. Toutefois, d'autres facteurs auraient également pu être examinés afin de nous permettre d'obtenir une compréhension plus entière de ce qui diffère chez les apprenants dans leur aptitude à bénéficier des occasions de contacts extracurriculaires avec la langue cible pendant un court PIE. En effet, certains chercheurs soutiennent que la motivation (p.ex. Hernández, 2010 ; Isabelli-Garcia, 2006 ; Yager, 2006), le degré d'empressement à communiquer (p.ex. MacIntyre, Baker, Clément et Conrod, 2001), le type

d'hébergement (p.ex. Hernández, 2010 ; Magnan et Back, 2007 ; Segalowitz et Freed, 2004), le niveau de sensibilité culturelle préprogramme (Martinsen, 2008), le nombre d'heures d'IFD reçues avant le PIE (p.ex. Brecht et Robinson, 1993 ; Magnan et Back, 2007) ainsi que les habiletés cognitives (Segalowitz et Freed, 2004) sont quelques-unes des variables susceptibles de jouer un rôle important dans la quantité de CHC en L2 rapportée par les participants au cours du PIE. Ces différences individuelles, comme démontré par d'autres recherches empiriques, peuvent, par le fait même, avoir également un impact marqué sur le développement de l'AAO en L2 (pour une discussion, v. Segalowitz, 2010). Conséquemment, il est probable que de telles variables, n'ayant pas été prises en compte dans la présente étude, aient pu influencer nos résultats.

6.3 Implications de recherche

Les informations présentées dans ce chapitre nous permettent de proposer quelques pistes de recherches futures concernant des variables à intégrer ainsi que des éléments méthodologiques à considérer.

Tout d'abord, les résultats de notre étude suggèrent qu'à quantité égale d'interactions orales rapportées en L2, une relation significative a été observée entre celles-ci et le développement de l'AAO chez les étudiants débutants en particulier, et qu'à l'inverse, à quantité égale de CHC rapportés en L1, une relation négative a été trouvée entre ceux-ci et les gains en AAO chez les étudiants les plus avancés uniquement. Le niveau initial d'AAO semble donc jouer un rôle clé dans la manière dont les participants des PIE bénéficient linguistiquement des CHC et, par conséquent, toute recherche future traitant de l'impact des CHC devrait également inclure cette variable.

Pour notre étude, la création d'un IAAO en L2, calculé à l'aide de mesures quantifiables et temporelles (le DPA, la LMEA et le PTP), puis normalisé avec des valeurs natives en français L1, nous a permis d'observer l'impact des CHC chez deux groupes d'étudiants de niveaux d'AAO distincts à leur arrivée au PIE, soit les moins fluides et les plus fluides. Cet outil s'est avéré fort efficace et utile dans le présent contexte. Par conséquent, nous sommes d'avis que d'autres chercheurs traitant de l'AAO pourraient, à leur tour, bénéficier de la création d'un IAAO semblable au nôtre afin de faciliter la comparaison entre les études.

Par ailleurs, le niveau initial d'AAO ne s'est pas avéré être un prédicteur de la quantité de CHC rapportée en L2 au cours du PIE dans la présente étude. Quelques-unes des raisons pour lesquelles certains participants semblent davantage saisir les occasions de CHC avec la langue cible pendant le PIE résident possiblement dans les différences individuelles entre les apprenants énumérées dans la section précédente, comme le degré de motivation et d'empressement à communiquer. Certains facteurs pourraient également expliquer le fait que les étudiants choisissent d'utiliser la L1 plutôt que la L2, même si la décision d'étudier à l'étranger semble démontrer leur intérêt à apprendre la langue. Par exemple, le besoin des étudiants de maintenir un

sentiment de sécurité ou de préserver leur propre identité culturelle (p.ex. Wilkinson, 1998), ou leur désir de projeter un *ideal self*, c'est-à-dire une image d'eux-mêmes idéale, ce qui peut être difficilement réalisable avec des compétences limitées dans la L2 (p.ex. Pellegrino Aveni, 2005). De tels problèmes d'identité et d'anxiété peuvent donc affecter l'empressement à communiquer des étudiants (p.ex. MacIntyre et coll. 2001) et, par conséquent, possiblement la quantité de CHC rapportée en L2 au cours du PIE. Pour les recherches futures, il serait fort pertinent d'explorer ces variables, ainsi que d'autres variables mentionnées dans la section 6.2.2, afin de tenter d'acquérir une compréhension plus approfondie de ce qui peut pousser les apprenants à éviter ou à saisir les occasions de CHC avec la L2 dans un contexte de court PIE.

Nos analyses suggèrent également que l'utilisation de la L1 au cours du PIE semble être négativement associée au développement de l'AAO chez les participants de niveau avancé. Cependant, puisque notre recherche est la seule, à notre connaissance, à avoir observé les impacts des CHC en L1 sur le développement de l'AAO dans un contexte de court PIE, d'autres études seront nécessaires afin de confirmer et d'approfondir ce résultat.

Ensuite, la qualité des communications interactives avec les LN semble être un autre facteur crucial à considérer. En effet, puisque nos résultats suggèrent que la quantité d'interactions rapportée avec les LN semble avoir été profitable au développement de l'AAO chez les étudiants débutants seulement, il se pourrait, tel qu'expliqué précédemment et observé également par plusieurs chercheurs, que pour les étudiants de niveau avancé, leurs interactions avec les LN aient été linguistiquement trop pauvres pour être directement liées à leurs progrès en AAO. Un outil comme le QPCL, servant à mesurer la quantité de temps passé à utiliser la L2, n'est toutefois pas suffisamment précis pour capturer la qualité des interactions orales, qui semble être encore plus importante que la simple quantité d'interactions, du moins, en ce qui concerne les étudiants plus avancés. Dans les recherches futures, il serait donc essentiel d'utiliser un outil permettant de découvrir la nature des interactions qu'ont les étudiants avec les LN pendant le PIE en recueillant, notamment, des informations concernant le niveau de complexité linguistique, la profondeur, l'authenticité et la durée des échanges ainsi que la quantité réelle de production orale qu'une interaction requiert de l'étudiant.

Enfin, bien que l'AAO représente l'objectif ultime de la plupart des participants des PIE (Mendelson, 2004) et qu'elle soit également perçue comme étant un des plus importants indicateurs de la maîtrise d'une L2 (Rossiter et coll., 2010), peu d'études ont, jusqu'à ce jour, examiné les facteurs pouvant influencer positivement ou négativement le développement de cette compétence dans un contexte de PIE de courte durée. Nos résultats suggèrent que les CHC en L2 et en L1 semblent avoir un impact significatif sur les gains en AAO, mais il serait important que davantage d'études se penchent sur la relation entre ces variables. Pour faciliter la comparaison des résultats, les mesures d'AAO sélectionnées dans la présente étude, soit le PTP, la

LME et le DP, qui se sont avérées adéquates pour tracer le développement de l'AAO des apprenants, pourraient également être utilisées de façon constante dans les recherches futures.

6.4 Implications pédagogiques

Puisqu'une relation entre les CHC rapportés et les gains en AAO a été établie, des implications pédagogiques peuvent en découler, spécialement compte tenu du fait qu'un type de CHC précis a été identifié comme jouant un rôle clé dans le développement de l'AAO.

En effet, nos résultats suggèrent que les interactions orales avec les LN ou fluides du français semblent être un facteur favorisant le développement de l'AAO au cours du PIE chez tous les participants, mais plus particulièrement chez les étudiants les moins fluides. Par conséquent, afin d'aider les étudiants à maximiser leur PIE, en particulier s'il s'agit d'un séjour de courte durée, l'intervention la plus cruciale serait de les diriger activement vers des occasions d'interactions soutenues avec les membres de la communauté locale ou des pairs plus compétents. Pour ce faire, les enseignants, même ceux ayant des classes de niveau débutant, peuvent, dès le début du programme, assigner aux étudiants des tâches de contact (*contact assignments*), à l'extérieur de la salle de classe, les poussant à interagir avec des LN et à surmonter leur peur de parler à des étrangers dans leur L2. Afin que ces interactions avec les LN soient également profitables aux étudiants plus avancés, l'enseignant doit s'assurer que les tâches de contact demandées soient de niveaux de difficulté croissants et suffisamment complexes pour permettre à l'apprenant de pousser les limites de son interlangue.

Archangeli (1999) et Cadd (2012) décrivent les expériences positives vécues par des étudiants devant obligatoirement, à plusieurs reprises au cours du PIE, interviewer différents types de LN avec une liste de questions précises, puis faire un compte rendu en classe. À titre d'exemple, quelques-unes de ces tâches consistaient à identifier un événement d'actualité controversé, à comparer les informations sur celui-ci provenant de deux sources médiatiques différentes, puis à interroger des membres de la communauté sur l'importance de cet événement, sur ces impacts, etc., ou encore, à téléphoner à un commerce local, puis à s'informer des heures d'ouverture ainsi que de son emplacement. Les participants de ces études ont rapporté que ces tâches de CHC leur avaient permis d'augmenter leur confiance en eux et de diminuer leur anxiété liée aux interactions avec des LN, ce qui les avait amenés à se sentir plus enclin à entamer la conversation avec eux, à l'extérieur des contextes requis. Dans l'étude de Cadd (2012), les participants ont également affirmé qu'ils avaient l'impression que ces tâches de contact les avaient rendus plus fluides à l'oral.

Par ailleurs, après chaque tâche de contact comme celles mentionnées précédemment, DeKeyser (2007) insiste également sur l'importance d'animer une discussion en salle de classe sous la supervision d'un enseignant expérimenté, notamment sur la base de reconstitutions de dialogues. Selon lui, cette rétroaction

offrirait aux apprenants une occasion de procéduralisation des règles, c'est-à-dire qu'elle faciliterait la transformation de leurs connaissances déclaratives (le savoir théorique) en connaissances procédurales (le savoir-faire). En effet, la disponibilité des connaissances linguistiques de l'enseignant pendant la reproduction de l'exécution d'une tâche cible très réaliste fournirait, d'après DeKeyser (2007), les circonstances idéales pour la transformation des connaissances liées à l'exécution de cette tâche.

Ensuite, nous avons également observé que les CHC rapportés en L1 semblaient être associés négativement au développement de l'AAO chez les étudiants les plus fluides. Ce résultat peut en quelque sorte appuyer la nécessité pour les établissements de disposer d'une politique relative à l'utilisation de la langue cible pendant la durée du PIE. Informer les étudiants des raisons de son utilisation en insistant sur le fait qu'elle soit basée, non pas sur des croyances populaires, mais bien sur des résultats empiriques, pourrait possiblement ajouter de la crédibilité à celle-ci, puis sensibiliser davantage l'apprenant au fait que ses comportements à l'extérieur de la salle de classe peuvent significativement affecter son développement langagier ainsi que celui des autres participants.

Toutefois, bien que ces politiques langagières puissent constituer un outil utile pour encourager les participants à faire la plus grande utilisation possible de la L2, nous sommes d'avis qu'elles possèdent d'importantes limites et qu'elles constituent, à elles seules, une solution insuffisante pour stimuler les CHC en L2 et les progrès langagiers des participants. En effet, pour les étudiants avancés, même si un environnement d'apprentissage est maintenu dans la L2, ceux-ci sont le plus souvent en interaction avec les autres participants, étant pour la plupart moins compétents qu'eux, ce qui les force fréquemment à ralentir leur DP et à utiliser des phrases plus simples pour se faire comprendre. Aussi, Du (2013), ayant observé de près 29 étudiants du mandarin pendant un PIE d'un semestre en Chine muni d'une politique d'utilisation du mandarin seulement, a noté que pour certains participants, respecter cette règle signifiait carrément éviter les situations d'interaction dans la L2, comportement qui, évidemment, détourne les étudiants de l'objectif. Selon elle, c'est plutôt la quantité de CHC interactifs des étudiants avec les LN, dans une variété de contextes, qui fait une différence dans leur développement de l'AAO, comportement qui reflète leur engagement intérieur aux intentions de la règle plutôt que leur engagement à la règle comme tel.

Par conséquent, en ce qui concerne les implications pédagogiques découlant de la relation négative observée entre la quantité de CHC rapportée en L1 et les progrès en AAO des étudiants les plus fluides de notre étude, les enseignants peuvent, bien sûr, encourager les étudiants à respecter la politique d'utilisation de la L2, mais nous pensons, encore une fois, que la solution la plus efficace est d'offrir aux étudiants avancés une variété d'occasions de discuter avec des locuteurs plus compétents qu'eux et, surtout, des occasions de production

dans lesquelles ils ne peuvent se fier à des stratégies de communication, mais bien à leurs ressources linguistiques.

Afin d'aider les étudiants, même les plus avancés, à repousser les limites de leurs mesures temporelles de parole, sans avoir recours à des stratégies de communication, les enseignants peuvent adopter en classe des pratiques pédagogiques qui, selon la recherche, permettent d'améliorer certains aspects de l'aisance de l'énoncé. Parmi celles-ci, l'instruction focalisée des unités de langue formulaïques semble grandement favoriser l'amélioration du DP et de la LME (Wood, 2009). Les unités de langue formulaïques (*formulaic sequences* ou *chunks*) sont définies comme une séquence, continue ou discontinue, de mots ou d'autres éléments, qui est, ou semble être, préfabriquée ; elle est emmagasinée et récupérée entière de la mémoire au moment de l'utilisation, plutôt que d'être soumise à la génération ou à l'analyse grammaticale (Wray, 2002). Les enseignants peuvent aider les étudiants à identifier les unités de langue formulaïques auxquelles ils sont exposés pour les amener à développer leur répertoire, puis utiliser des tâches de mémorisation, de répétition et d'automatisation les menant à une production libre.

La technique 4/3/2 de Nation (1989) favorise l'automatisation en imposant des contraintes de vitesse sur la performance, et en nécessitant la répétition, ainsi qu'en forçant la production du discours en unités de langue formulaïques. Cette technique consiste d'abord à donner à l'apprenant quelques minutes pour se préparer mentalement à parler d'un sujet donné sans prendre de notes. L'apprenant est ensuite jumelé à un camarade de classe et doit livrer son discours en quatre minutes pendant que son partenaire écoute. Puis, le locuteur est jumelé à un autre étudiant et doit livrer le même discours en trois minutes. Finalement, le locuteur est jumelé à un troisième étudiant et doit livrer le discours en seulement deux minutes. L'étude de Nation (1989) a démontré que, à mesure que les étudiants livraient le même discours à une série d'interlocuteurs sous des contraintes de temps croissantes, leur DP augmentait peu à peu et le nombre de faux départs, d'hésitations et de mots répétés diminuait. Avec chaque répétition, les apprenants gagnaient à la fois de la confiance et, par extension, un accès plus facile au langage requis pour exécuter la tâche.

Une autre tâche de répétition, utilisée notamment pour l'enseignement de la prononciation, mais qui, comme l'explique Wood (2010), a également un potentiel important pour l'amélioration de l'AAO, est l'activité d'imitation (*shadowing*). Pendant celle-ci, l'étudiant répète ou lit à voix haute la transcription d'un extrait du discours oral spontané d'un LN en même temps qu'il l'entend. Ce processus est répété plusieurs fois, jusqu'à ce que l'apprenant ait le sentiment d'avoir le contrôle sur la vitesse, le rythme, la prononciation, les pauses et le vocabulaire de l'extrait. L'étudiant peut ensuite s'enregistrer et recevoir une rétroaction de la part de l'enseignant sur les éléments bien réussis et ceux à corriger. Lors de l'écoute de l'extrait en classe, l'enseignant peut diriger l'attention des apprenants vers des aspects des caractéristiques de l'AAO :

l'emplacement et la durée des pauses, les pauses respiratoires, les phénomènes de réparation, etc. Les unités de langue formulaïques dans le modèle peuvent également être identifiées afin que les apprenants les ajoutent à leur répertoire, par la répétition.

En somme, pour pratiquer l'AAO en salle de classe, deux éléments clés doivent être intégrés : les unités de langue formulaïques et l'automatisation du traitement. Des tâches comme l'activité d'imitation (*shadowing*) et la technique 4/3/2 permettent de se concentrer sur les unités de langue formulaïques en nécessitant leur utilisation dans une performance répétitive favorisant leur automatisation. De plus, les extraits de discours spontanés de LN utilisés servent de modèles des phrases et d'aspects procéduraux de l'AAO, tels que la vitesse, les profils de pauses et l'enchaînement des propositions (Wood, 2010).

Finalement, l'instruction explicite de l'AAO en salle de classe permettra à l'apprenant d'augmenter sa fluidité ainsi que sa confiance, le rendant ainsi mieux outillé pour accomplir les tâches de contact lui offrant l'occasion d'interagir de façon linguistiquement riche avec des LN au cours du PIE, puis, possiblement, d'obtenir davantage de gains en AAO.

Ce chapitre consistait en une interprétation de nos résultats obtenus, reliée aux informations présentées dans les chapitres de la problématique, du cadre théorique ainsi que de la revue de la littérature. Nous avons également souligné les limites de notre étude de même que les implications pédagogiques et de recherches futures qui en découlent. Le prochain chapitre boucle notre mémoire, en offrant une conclusion englobant toutes les composantes de notre étude.

Chapitre 7 : Conclusion

L'objectif principal de cette recherche était d'examiner la relation entre les CHC rapportés et le développement de l'AAO en FLS chez des apprenants anglophones adultes participant à un PIE de cinq semaines. Plus précisément, notre étude visait à vérifier, d'une part, si le niveau initial d'AAO en L2 des étudiants était un facteur prédicteur de la quantité de CHC rapportée en L2 au cours du PIE, puis, d'autre part, s'il existait un lien corrélationnel entre la quantité de temps rapportée pour certains types de CHC en L2 ainsi qu'en L1 et les gains en AAO des participants, en fonction de leur degré initial d'AAO.

Dans le cadre de cette étude, les CHC ont été définis comme toutes activités interactives ou non interactives, impliquant l'utilisation (output) et la réception (input) de la langue cible, incluant les activités de communication orale, d'écriture, de lecture et d'écoute (Taguchi, 2008; Yager, 1998). L'AAO en L2, quant à elle, fait référence à la fluidité du discours et correspond au nombre d'unités linguistiques produites ou comprises dans un laps de temps déterminé (Gierski et Ergis, 2004). Notre étude s'est plus précisément intéressée à l'AAO en L2 de type énonciatif, basé sur des caractéristiques observables des énoncés produits par un locuteur (Segalowitz, 2010). Enfin, le PIE a été décrit comme étant une période de résidence dans un autre pays ou province où la langue cible est utilisée par la communauté, combinée à de l'instruction formelle de la L2 en salle de classe (Freed, 1995).

L'exploration de la littérature existante à propos des impacts des CHC sur les progrès à l'oral pendant un PIE nous ayant amené à constater une étonnante divergence des résultats combinée à une pénurie d'études abordant le lien précis entre les CHC et les gains en AAO pendant un court PIE, nous souhaitons, par l'entremise de la présente étude, tenter de contribuer à faire la lumière sur la question.

Contrairement à la plupart des recherches ayant traité de notre sujet d'étude jusqu'à maintenant, notre recherche quantitative était basée sur un grand nombre de participants ($N = 60$), de niveaux d'AAO distincts à leur arrivée au PIE : les moins fluides ($n = 30$) et les plus fluides ($n = 30$), classés selon leur IAAO au T1. À des fins de collecte de données, ceux-ci ont participé à une TN d'une histoire imagée, au T1 et au T2 du PIE, et ont également répondu à un questionnaire portant sur leur utilisation langagière (le QPCL) au T2. Trois mesures temporelles et quantifiables reconnues comme étant de puissants indicateurs du degré d'AAO en L2 ont été employées : la LMEA, le DPA et le PTP, ainsi qu'un indice composite regroupant ces trois mesures, soit l'IAAO. Puis, pour les CHC rapportés, la fréquence de trois types d'activités a été mesurée en L2 de même qu'en L1 : les interactions orales avec des LN ou fluides, la lecture et l'écoute. À ce jour, nous sommes les seuls à avoir intégré des mesures de CHC rapportés en L1 afin d'examiner, de façon systématique, le lien entre ceux-ci et les gains en AAO en FLS pendant un court PIE. Ces données ont par la suite été soumises à

des analyses statistiques descriptives et inférentielles nous ayant permis de répondre à nos trois questions de recherche.

Les résultats obtenus suggèrent que : (a) le niveau initial d'AAO ne semble pas être prédicteur de la quantité de CHC rapportée en L2 pendant le PIE, (b) les étudiants du PIE — particulièrement les moins fluides — qui rapportent plus d'interactions orales en français avec des LN ou fluides font davantage de gains en AAO, et (c) les étudiants les plus fluides qui rapportent davantage de CHC en L1 obtiennent moins de gains en AAO.

Le niveau initial d'AAO ne s'est peut-être pas avéré être un facteur prédicteur de la quantité de CHC déclarée en L2 au cours du PIE, mais en revanche, tel qu'observé également par Freed (1990) et Yager (1998), nos résultats suggèrent que cette variable semble interagir avec les différents types de CHC rapportés pour prédire les gains. En effet, à quantité égale d'interactions orales rapportées en L2, une relation significative a été observée entre celles-ci et les gains en AAO chez les étudiants les moins fluides en particulier, et à l'inverse, à quantité égale de CHC rapportés en L1, une relation négative a été trouvée entre ceux-ci et les gains en AAO chez les étudiants les plus fluides seulement. D'autres études seront toutefois nécessaires pour confirmer ces observations, mais celles-ci soulignent l'importance d'examiner les types de CHC en fonction du niveau de compétence initial des apprenants pour réussir à dresser un portrait le plus complet possible de l'impact des CHC sur les gains à l'oral pendant un PIE. Des recherches futures parvenant également à documenter qualitativement les interactions des étudiants avec des LN en milieu naturel nous permettront de mieux comprendre ce qui fait en sorte qu'elles soient liées ou non aux gains en AAO.

À la question brûlante soulevée en introduction : si développer la L2 est un objectif, comment une si courte période de temps à l'étranger devrait-elle être la mieux investie ? (Magnan et Back, 2007), nous sommes maintenant en mesure, à la lumière des résultats, de fournir quelques éléments de réponse. Effectivement, une relation significative ayant été établie entre la quantité d'interactions orales rapportée avec des LN et les gains en AAO, les enseignants peuvent activement guider les étudiants en ce sens, notamment en leur assignant fréquemment des tâches de contact structurées, appropriées à leur niveau de compétence à l'oral, les poussant à interagir de manière soutenue avec des LN ou fluides. Par ailleurs, le lien corrélationnel négatif observé entre la quantité de CHC rapportée en L1 par les étudiants les plus fluides et leurs gains en AAO renforce également, selon nous, la nécessité d'offrir davantage d'occasions aux apprenants avancés d'interagir avec des LN ou plus compétents qu'eux, dans une variété de contextes, pendant lesquelles ils pourront exploiter leurs ressources linguistiques. Pour préparer davantage les étudiants à ces CHC interactifs, les enseignants peuvent offrir en classe de l'instruction explicite, axée sur le développement de l'AAO, par exemple, en aidant les apprenants à construire un répertoire d'unités de langue formulaires (*chunks*) et en utilisant des tâches répétitives favorisant leur automatisation, telles que des activités d'imitation (*shadowing*) et

la technique 4/3/2 de Nation (1989). Ces recommandations pourront être affinées et renforcées à mesure que d'autres recherches seront effectuées sur cette question. Connaître l'existence de relations entre les CHC rapportés et les progrès en AAO n'est pas suffisant : parvenir à appliquer ces connaissances sur le terrain est la clé.

Enfin, nous espérons que les résultats présentés dans cette étude stimuleront l'intérêt pour de nouvelles recherches relatives à l'impact des CHC. Nous espérons aussi que notre recherche puisse avoir contribué, si minime soit-elle, à la compréhension du lien entre les CHC rapportés et le développement de l'AAO en FLS et par le fait même, à l'acquisition d'une L2 pendant un court PIE.

Références

- ACTFL (2012). *Proficiency Guidelines*. Repéré à <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/french/expression-orale>
- Allen, H. W. (2010). Interactive contact as linguistic affordance during short-term study abroad: Myth or reality? *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 19, 1–26.
- 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(3), 370–385. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02120.x>
- Archangeli, M. (1999). Study Abroad and Experiential Learning in Salzburg, Austria. *Foreign Language Annals*, 32(1), 115–122. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1999.tb02380.x>
- Boersma, P., et Weenink, D. (2012). Praat: Doing phonetics by computer [logiciel informatique], version 5.3.21. Repéré à <http://www.praat.org/>
- Bosker, H. R., Pinget, A.-F., Quené, H., Sanders, T., et Jong, N. H. de. (2013). What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing*, 30(2), 159–175. <http://doi.org/10.1177/0265532212455394>
- Brecht, R. D., et Robinson, J. L. (1993). Qualitative Analysis of Second Language Acquisition in Study Abroad: The ACTR/NFLC Project. NFLC Occasional Papers. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=ED365096>
- Brooks, N. (1964). *Language and Learning, Theory and Practice*. 2^e éd. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=ED020698>
- Cadd, M. (2012). Encouraging Students to Engage With Native Speakers During Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 45(2), 229–245. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01188.x>
- Coleman, J. A. (1998). Language Learning and Study Abroad: The European Perspective. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 167–203.
- Collentine, J. (2009). Study Abroad Research: Findings, Implications, and Future Directions. *The handbook of language teaching*, 218–233.
- Collentine, J., et Freed, B. F. (2004). Learning Context and its Effects on Second Language: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02), 153–171. <http://doi.org/10.1017/S0272263104262015>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), 161–170.
- Cucchiari, C., Strik, H., et Boves, L. (2000). Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 107(2), 989–999.
- Cucchiari, C., Strik, H., et Boves, L. (2002). Quantitative assessment of second language learners' fluency : Comparisons between read and spontaneous speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 111(6), 2862–2873.
- Day, R. (1985). The use of the target language in context and second language proficiency. *Input in second language acquisition*, 257–271.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge University Press.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., et Thomson, R. I. (2008). A Longitudinal Study of ESL Learners' Fluency and Comprehensibility Development. *Applied Linguistics*, 29(3), 359–380. <http://doi.org/10.1093/applin/amm041>

- 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.
- Du, H. (2013). The Development of Chinese Fluency During Study Abroad in China. *The Modern Language Journal*, 97(1), 131–143. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.01434.x>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition* (1^e éd.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2^e éd.). Oxford: Oxford University Press.
- Engle, L., et Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 9(1), 1–20.
- Freed, B. F. (1990). Language Learning in a Study Abroad Context: The Effects of Interactive and Noninteractive Out-of-Class Contact on Grammatical Achievement and Oral Proficiency. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 459–477.
- Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent. *Second language acquisition in a study abroad context*, 9, 123–148.
- Freed, B. F. (1998). An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 4(2), 31–60.
- Freed, B. F. (2000). Is fluency, like beauty, in the eyes (and ears) of the beholder. *Perspectives on fluency*. 243–265.
- Freed, B. F., Dewey, D. P., Segalowitz, N., et Halter, R. (2004a). The Language Contact Profile. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02), 349–356. <http://doi.org/10.1017/S027226310426209X>
- Freed, B. F., Segalowitz, N., et Dewey, D. P. (2004b). Context of Learning and Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02), 275–301. <http://doi.org/10.1017/S0272263104262064>
- Gass, S. M., et Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (2^e éd.). Mahwah, N.J: Routledge.
- Gass, S. M., et Torres, M. J. A. (2005). Attention when? : An investigation of the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(01), 1–31.
- Gautier, R., et Chevrot, J.-P. (2012). Influence des réseaux sociaux sur l'usage et l'acquisition du français langue seconde par des Américains lors de séjour d'étude en France : une étude exploratoire. Dans S. T.-B., V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klinger, P. Ligas, S. Peévost F. Neveu (Ed.), *Congrès Mondial de Linguistique Française — CMLF 2012* (p. ISBN : 978-2-7598-0780-2). Lyon, France : EDP Sciences. <http://doi.org/10.1051/shsconf/20120100161>
- Gierski, F., et Ergis, A. M. (2004). Les fluences verbales : aspects théoriques et nouvelles approches. *L'année psychologique*, 104(2), 331-359.
- Ginther, A., Dimova, S., 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. <http://doi.org/10.1177/0265532210364407>
- Harley, B., et Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. *Interlanguage*, 291–311.
- Hernández, T. A. (2010). The Relationship Among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context. *The Modern Language Journal*, 94(4), 600–617. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x>
- Hilton, H. (2008). Connaissances, procédures et production orale en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (27), 63–89.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. *Anthropology and human behavior*, 13(53), 11–74.
- Institute of International Education (2013). *Open Doors Report on International Educational Exchange*. Repéré à <http://www.iie.org/opendoors>

- Isabelli-Garcia, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition, 231–258.
- Kahng, J. (2014). Exploring Utterance and Cognitive Fluency of L1 and L2 English Speakers: Temporal Measures and Stimulated Recall. *Language Learning*, 64(4), 809–854. <http://doi.org/10.1111/lang.12084>
- Kawahara, S. (2010). *The duration of all intervals of all the files in a specified folder*.
- Kinginger, C. (2008). Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92, 1–124. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x>
- Koponen, M., et Riggensbach, H. (2000). Overview: Varying perspectives on fluency. *Perspectives on fluency*, 5–24.
- Kormos, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. Psychology Press.
- Kormos, J., et Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145–164. <http://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- Le conseil des ministres. (2011). Communiqué de presse. Repéré à http://www.cmec.ca/277/Communiqués-de-presse/Explore-un-programme-d-immersion-en-langue-seconde-de-premier-ordre-celebre-ses-40-ans.html?id_article=126
- Lennon, P. (1990). Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. *Language Learning*, 40(3), 387–417. <http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Lightbown, P., et Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford [england]; New York: Oxford University Press.
- Llanes, À., et Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37(3), 353–365. <http://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.001>
- Long, M. H. (1981). Input, Interaction, and Second-Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259–278. <http://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. *WC Ritchie et TK Bhatia. Handbook of research on language acquisition*. San Diego: Academic Press.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., et Conrod, S. (2001). Willingness to Communicate, Social Support, and Language-Learning Orientations of Immersion Students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(03), 369–388. <http://doi.org/null>
- Magnan, S. S., et Back, M. (2007). Social Interaction and Linguistic Gain During Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), 43–61. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02853.x>
- Martinsen, R. A. (2008). Short-Term Study Abroad: Predicting Changes in Oral Skills. *Foreign Language Annals*, 43(3), 504–530. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01095.x>
- McCormick, D. E., et Donato, R. (2000). Teacher Questions as Scaffolded Assistance. *Second and foreign language learning through classroom interaction*, 183–202.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning* (p. 109–147). London: Edward Arnold.
- Mendelson, V. G. (2004). *Spain or bust? Assessment and student perceptions of out-of-class contact and oral proficiency in a study abroad context* (Ph.D.). Ann Arbor, United States. Repéré à <http://search.proquest.com.sbioproxy.uqac.ca/pqdtglobal/docview/305176052/abstract/F4162A3E6E488C/PQ/1?accountid=14722>
- Milroy, L. (1987). *Language and Social Networks*. Wiley.
- Mora, J. C., et Valls-Ferrer, M. (2012). Oral Fluency, Accuracy, and Complexity in Formal Instruction and Study Abroad Learning Contexts. *TESOL Quarterly*, 46(4), 610–641. <http://doi.org/10.1002/tesq.34>

- Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377–384. [http://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90010-9](http://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90010-9)
- 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(04), 557–581. <http://doi.org/10.1017/S027226310707043X>
- Pellegrino, V. A. (1998). Student Perspectives on Language Learning in a Study Abroad Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 91–120.
- Pellegrino Aveni, V. (2005). *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Préfontaine, Y., Kormos, J., et Johnson, D. E. (2016). How do utterance measures predict raters' perceptions of fluency in French as a second language? *Language Testing*, 33(1), 53–73. <http://doi.org/10.1177/0265532215579530>
- Ranta, L., et Meckelborg, A. (2013). How Much Exposure to English Do International Graduate Students Really Get? Measuring Language Use in a Naturalistic Setting. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 69(1), 1–33. <http://doi.org/10.3138/cmlr.987>
- Rivers, W. P. (1998). Is Being There Enough? The Effects of Homestay Placements on Language Gain During Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 31(4), 492–500. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00594.x>
- 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.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manintim, L. G., et Thomson, R. I. (2010). Oral Fluency: The Neglected Component in the Communicative Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 66(4), 583–606.
- Schwartz, B. D. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in second language acquisition*, 15(02), 147–163.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. Routledge.
- Segalowitz, N., et Freed, B. F. (2004). Context, Contact, and Cognition in Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02), 173–199. <http://doi.org/10.1017/S0272263104262027>
- Segalowitz, N., et Gatlinton, E. (1995). Automaticity and Lexical Skills in Second Language Fluency: Implications for Computer Assisted Language Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2–3), 129–149. <http://doi.org/10.1080/0958822940080203>
- Seliger, H. W. (1977). Does Practice Make Perfect? : A Study of Interaction Patterns and L2 Competence. *Language Learning*, 27(2), 263–78.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. OUP Oxford.
- Skehan, P., et Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1(3), 185–211. <http://doi.org/10.1177/136216889700100302>
- Spada, N. (1986). The interaction between type of contact and type of instruction: Some effects on the L2 proficiency of adult learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 8(02), 181–199.
- Statistique Canada (2011). *Région métropolitaine de recensement de Saguenay*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-cmafra.cfm?LANG=FraetGK=CMAetGC=408>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, 15, 165–179.

- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), 68–83.
- Taguchi, N. (2008). Cognition, Language Contact, and the Development of Pragmatic Comprehension in a Study-Abroad Context. *Language Learning*, 58(1), 33–71. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00434.x>
- Towell, R., Hawkins, R., et Bazergui, N. (1996). The Development of Fluency in Advanced Learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84–119. <http://doi.org/10.1093/applin/17.1.84>
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Dans J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 245–259). Oxford: Oxford UP.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wilkinson, S. (1998). Study Abroad from the Participants' Perspective: A Challenge to Common Beliefs. *Foreign Language Annals*, 31(1), 23–39. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01330.x>
- Wood, D. (2009). Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 12(1), 39–57.
- Wood, D. (2010). *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency: Background, Evidence and Classroom Applications*. A et C Black.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press.
- Yager, K. (1998). Learning Spanish in Mexico: The Effect of Informal Contact and Student Attitudes on Language Gain. *Hispania*, 81(4), 898–913. <http://doi.org/10.2307/345798>

Annexe 1 : Histoire imagée

The Suitcase Story, Derwing et coll., 2004



Annexe 2 : Questionnaire de profil des contacts langagiers (QPCL)

Adapté de Freed et coll., 2004a

6. Language Use

Please answer the following questions regarding your personal language use during the 5-week immersion program.

1. Evaluate the percentage of time that you use these languages on a daily basis.

	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
French	<input type="radio"/>									
English	<input type="radio"/>									
Other	<input type="radio"/>									

7. Speaking

1. Overall, how much time do you actually spend speaking French with native or fluent speakers of French?

	0	1	2	3	4	5	6	7
Typically, how many days per week?	<input type="radio"/>							

2. Overall, how much time do you actually spend speaking French with native or fluent speakers of French?

	0-1	2-3	4-5	more than 5
On those days, typically, how many hours per week?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Overall, how much time do you actually spend speaking English with native or fluent speakers of English?

	0	1	2	3	4	5	6	7
Typically, how many days per week?	<input type="radio"/>							

4. Overall, how much time do you actually spend speaking English with native or fluent speakers of English?

	0-1	2-3	4-5	more than 5
On those days, typically, how many hours per week?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Reading

1. Overall, how much time do you actually spend reading in French outside class?

	0	1	2	3	4	5	6	7
Typically, how many days per week?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

2. Overall, how much time do you actually spend reading in French outside class?

	0-1	2-3	4-5	more than 5
On those days, typically, how many hours per week?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Overall, how much time do you actually spend reading in English outside class?

	0-1	2-3	4-5	more than 5
Typically, how many days per week?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Overall, how much time do you actually spend reading in English outside class?

	0-1	2-3	4-5	more than 5
On those days, typically, how many hours per week?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Listening

1. Overall, how much time do you spend listening to French (including radio, songs, TV, movies and videos) outside class?

	0	1	2	3	4	5	6	7
Typically, how many days per week?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

2. Overall, how much time do you spend listening to French (including radio, songs, TV, movies and videos) outside class?

	0-1	2-3	4-5	more than 5
On those days, typically, how many hours per week?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Overall, how much time do you spend listening to English (including radio, songs, TV, movies and videos) outside class?

	0-1	2-3	4-5	more than 5
Typically, how many days per week?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Overall, how much time do you spend listening to English (including radio, songs, TV, movies and videos) outside class?

	0-1	2-3	4-5	more than 5
On those days, typically, how many hours per week?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. End of Survey. Thank you.