

## **Fluidité, précision et complexité dans l'appropriation et l'enseignement d'une L2.**

Van Daele, Siska, Housen, Alex, Pierrard, Michel  
Acquillang, Vrije Universiteit Brussel, Bruxelles

### **0. INTRODUCTION**

De nombreux chercheurs en acquisition des langues secondes (AL2) et des praticiens en langues étrangères (LE) assument que la maîtrise d'une L2 est compositionnelle de nature et que ses composantes linguistiques principales peuvent être appréhendées au moyen des notions de fluidité, de précision et de complexité. Autant dans les recherches en AL2 qu'en pédagogie des LE, ces termes ont été utilisés depuis longtemps pour étudier la production en L2. Cependant, malgré un nombre croissant de recherches empiriques dans ce domaine (cf. Dewaele & Furnham, 2000; Ellis & Yuan, 2005; Skehan & Foster, 1999), le rôle de ces composantes dans le développement des performances en L2 ainsi que leur lien avec les mécanismes psycholinguistiques sous-jacents sont loin d'avoir été clarifiés.

La présente étude fait partie d'un projet plus large qui examine les manifestations et le développement de la performance productive orale en termes de fluidité, de précision et de complexité en anglais et en français L2 sur un intervalle de trois, de six et de neuf mois. Cet article se limite à décrire les caractéristiques développementales générales du français L2 et, en particulier, la manière dont la fluidité, la précision et la complexité progressent. Dans un deuxième temps, il examinera comment les caractéristiques relevées peuvent être reliées à des modèles récents de traitement psycholinguistique sous-tendant l'acquisition d'une L2, tels que le rôle des différents types de mémoire ou les processus d'automatisation. Les questions traitées seront donc de deux ordres:

- 1) Comment la fluidité, la précision et la complexité de la production orale d'apprenants de FL2 évoluent-elles dans le temps ?
- 2) Comment les modèles psycholinguistiques récents de traitement et de développement de la L2 permettent-ils d'appréhender les caractéristiques développementales des trois dimensions examinées de la performance orale ?

### **1. DELIMITATION DES CONCEPTS**

Un aperçu des recherches concernant le triptique fluidité/ précision/ complexité montre que cette distinction trouve sa source dans les recherches concernant la pédagogie de la L2. Au cours des années 1980, la distinction entre l'emploi fluide et correct (précis) d'une L2 y était opérée dans le cadre de recherches visant à décrire la performance orale en classe de langue. Un des premiers à utiliser cette dichotomie a été Brumfit (1984). Celui-ci distinguait des activités orientées vers la *fluidité*, stimulant une production spontanée de la L2, et des activités orientées vers la *précision*, qui étaient centrées sur la forme linguistique et sur la production contrôlée en vue d'une performance orale grammaticalement correcte. Dans les années 1990, cette approche dichotomique de la performance orale en L2 a été élargie par l'adjonction d'une troisième dimension, la

complexité (voir par exemple Skehan, 1996, Skehan & Foster, 1997, 1999). Depuis lors, les trois notions de fluidité, de précision et de complexité ont été respectivement définies de la manière suivante : parler avec « une rapidité proche de celle d'un natif » (Lennon, 1990: 390), produire des énoncés « sans fautes » et « employer une large gamme de structures et de lexèmes » (Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, 1998:4). En tant que telles, ces trois concepts ont figuré de manière prédominante et fréquente comme des variables *dépendantes* dans de nombreuses études d'AL2, telles que les études sur les stades avancés d'acquisition, sur l'impact de facteurs individuels, contextuels ou instructionnels, sur le type de tâches ou les séjours en immersion. De manière générale, ces recherches suggèrent que la complexité, la précision et la fluidité sont des composants distincts de la performance en L2, qui peuvent se manifester différemment dans le cadre de types de tâches différents et qui peuvent se développer différemment selon le type d'apprenant et les conditions d'apprentissage.

Depuis la moitié des années 1990, sous l'influence des progrès de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique (cf. Anderson, 1993; Levelt, 1989), la fluidité, la précision et la complexité ont de plus en plus figuré à l'avant-plan des recherches, c'est-à-dire comme variables *indépendantes* (voir Skehan, 1996, 1998; Segalowitz, 2003; Towell, Hawkins & Bazergui, 1996). La fluidité, la précision et/ ou la complexité constituent ici les épiphénomènes primaires de mécanismes psycholinguistiques sous-tendant l'acquisition, la représentation et le traitement de la connaissance en L2. Il est généralement considéré aujourd'hui que la complexité et la précision sont tous les deux liées à l'état actuel de la connaissance interlangagière de l'apprenant. La complexité est vue comme « the scope of expanding [...] second language knowledge » et la précision comme « the conformity of second language knowledge to target language norms » (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998:4). La complexité et la précision renvoient donc en premier lieu à la représentation de la connaissance en L2 ou au niveau d'analyse de l'information linguistique intégrée. En opposition à cela, la fluidité est fondamentalement liée au contrôle de l'apprenant sur sa connaissance linguistique en L2, ce qui s'exprime par la rapidité et l'efficacité avec laquelle il a accès à l'information pertinente en L2 afin de communiquer des opinions en temps réel (Skehan, 1996).

La recherche présentée dans ce texte poursuit l'exploration des pistes évoquées ci-dessus en décrivant et en interprétant les caractéristiques et le développement de la performance orale productive en français L2 en termes de fluidité, précision et complexité. La fluidité est définie ici comme la fluidité performative, c'est-à-dire comme l'accès relatif à la connaissance en L2 dans la mémoire. L'hypothèse sous-jacente est que les unités de la connaissance linguistique du système de l'interlangue se situent dans un rapport variable d'automatisation par rapport à d'autres informations en L2 et que ceci a un impact sur la rapidité avec laquelle elles peuvent être convoquées pour la production L2 en temps réel. Contrairement à d'autres chercheurs (Bachman, 1990; Freed, 2000; Leeson, 1975) qui assimilent la fluidité à une compétence langagière générale sous-jacente et qui incluent donc aussi la précision et la complexité de la connaissance linguistique et/ ou leur emploi pragmatiquement correct dans leur définition, la fluidité renvoie ici à la compétence à activer la connaissance en L2 plutôt qu'au système de la connaissance lui-même. La dimension de la précision renvoie pour sa part à la correspondance de la connaissance en L2 stockée dans la mémoire avec la norme de la langue cible. D'un point de vue cognitif, cette dimension est définie comme le degré d'automatisation quantitatif et qualitatif des

règles et des items lexicaux en L2. D'un point de vue productif, nous reprenons une délimitation normative de la précision en tant que performance sans erreurs (Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, 1998). Une telle définition de la précision grammaticale et lexicale s'oppose donc nettement à d'autres approches alternatives qui visent plutôt la précision du système de l'interlangue (à un certain point du développement séquentiel de celui-ci) et qui tentent d'éviter dans ce cadre toute comparaison avec la norme de la langue cible (Bartning & Schlyter, 2004; Brindley, 1998; Pienneman, 1998, 2005; Granfeldt et al, 2006; Gunnarsson, 2006; Thomas, 1994). Enfin, la dimension de la complexité tente effectivement de représenter la structuration intrinsèque du système de l'interlangue. D'un point de vue psycholinguistique, on la définira à nouveau comme le degré d'automatisation quantitatif et qualitatif des règles et des items lexicaux en L2 mais d'un point de vue productif, l'accent sera mis ici sur la variété et l'ampleur de la connaissance en L2 et non pas sur la correspondance avec la norme de la langue cible.

## **2. METHODOLOGIE**

### **2.1 Participants**

La performance productive orale de 25 apprenants de FLE a été enregistrée pendant une période d'une année et demi et confrontée à la production orale en français de 25 locuteurs natifs, qui ont servi de point de référence. Les participants à l'étude étaient 25 adolescents néerlandophones de 14 à 16 ans, qui apprennent le FLE dans une école secondaire traditionnelle en Flandre et 25 francophones natifs provenant d'une école secondaire traditionnelle à Bruxelles. Au début de l'étude, les sujets étaient en troisième année d'enseignement secondaire et avaient bénéficié de 390 heures d'instruction en FLE à l'école. Ce niveau correspond grosso modo au niveau A2 du Cadre commun de référence du Conseil de l'Europe (Morrow; 2004).

### **2.2 Procédure**

La production orale des apprenants a été élicitée à partir d'une tâche de narration orale d'une des diverses versions d'une bande dessinée sans paroles, appelée *Monsieur O* (Trondheim, 2002). La tâche orale de narration a été effectuée quatre fois par les apprenants FLE et une fois par les natifs. A partir du moment où les apprenants entraient dans le local d'enregistrement, la parole leur était adressée en français. Après une brève introduction, les apprenants étaient invités à regarder la bande dessinée devant eux et à décrire immédiatement l'histoire représentée, et ceci dans un temps maximum de cinq minutes (Ellis & Yuan, 2005).

### **2.3 Codage et analyse**

Chaque enregistrement a été transcrit en format CHAT (Mac Whinney, 2000) et les divers types d'erreurs ont été codés. La fluidité, la précision et la complexité de chaque enregistrement ont été déterminées à partir de huit mesures linguistiques. La fluidité orale a été calculée au moyen des mesures *Speech Rate A* (e.g. Dewaele & Furnham, 2000) et *Speech Rate B* (e.g. Ellis & Yuan 2005). Les deux mesures sont basées sur le nombre

moyen de syllabes prononcées par minute. *Speech Rate A* reprend la totalité des syllabes produites, tandis que *Speech Rate B* se limite au syllabes signifiantes et dès lors exclut les hésitations ou d'autres phénomènes liés à la performance. Pour les dimensions de la complexité et de la précision, une différence a été introduite entre des variables liées au lexique de l'interlangue et celles rattachées à la grammaire de celle-ci. La complexité lexicale a été mesurée au moyen de l'*Index de Guiraud* et l'*Index Uber* (Vermeer, 2000), deux variantes du coefficient lemmes/ occurrences, qui mesurent la diversité lexicale et tentent de neutraliser l'effet de la longueur du texte produit. Pour la complexité syntaxique, le coefficient subordonnée/ phrase a été utilisé (ou *Subclause Ratio* (Ortega, 2003)), de même qu'une version adaptée de ce dernier (*Weighted Subclause Ratio*), où le nombre total de propositions subordonnées, 'pondéré' d'après le type de subordonnée, est divisé par le nombre total de phrases. La dimension de la précision a également été mesurée au moyen de deux coefficients : un coefficient de *précision lexicale* et un coefficient de *précision grammaticale*. Les deux mesures sont le produit d'une formule qui place le nombre total d'erreurs (respectivement lexicales et grammaticales) dans le numérateur de la fraction et le nombre total de phrases dans le dénominateur (Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, 1998).

Une analyse de variance ANOVA (*two ways*) à mesures répétées a été exécutée afin d'évaluer comment la fluidité, la précision et la complexité orales se développent dans le temps et comment elles se situent par rapport à la production des natifs. Les mesures linguistiques et les différents moments d'enregistrement sont considérés comme des variables indépendantes, tandis que la variable *apprenant* est introduite comme un effet arbitraire afin de rendre compte du fait que les mesures produites par le même apprenant ne sont pas statistiquement indépendantes (Verbeke & Molenberghs, 2000). Les degrés de liberté ont été calculés au moyen de la méthode de Kenward-Roger (Kenward & Roger, 1997).

### 3. EVOLUTION DES COMPOSANTES EN FL2.

Les résultats des analyses seront présentés en considérant le développement de chacune des dimensions de la performance en L2 séparément. Ils seront cadrés en les situant par rapport aux performances des locuteurs natifs et en comparant les progressions avec celles réalisées en anglais langue seconde (AL2) pour chacune des dimensions.

#### 3.1 La fluidité

Les analyses des données observées révèlent une lente croissance du nombre de syllabes produites par minute. En effet, à l'exception de la différence entre les périodes 2 et 3 ( $p=0.239$ ) et 3 et 4 ( $p=0.225$ ), toutes les autres valeurs croissent de manière significative (pour toutes,  $p<0.05$ ). Par ailleurs, aucune différence significative n'apparaît entre les deux types de mesure de fluidité orale ( $p > 0.05$ ).

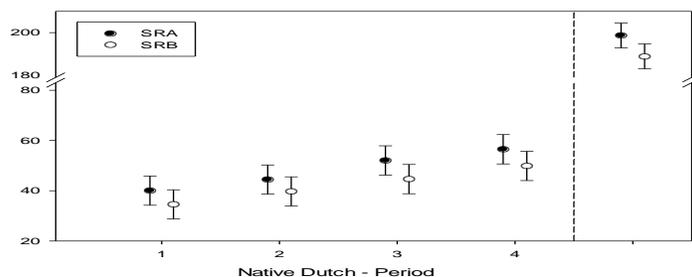


Figure 1: Fluidité en français L1 et L2 (SRA = Speech Rate A, SRB= Speech Rate B).

Les apprenants FL2 produisent 37 syllabes/ minute lors de la période 1 et 52 syllabes/ minute à la fin de l'étude, soit une augmentation de la production de 40%. La fluidité de l'interlangue française des apprenants observés progresse donc systématiquement pendant les 18 mois de l'étude et la progression est significative. Malgré cette progression, les valeurs enregistrées ne correspondent cependant qu'à environ 27% du niveau de production des locuteurs natifs (195 syllabes/ minute) et la différence est bien entendu hautement significative ( $F_{4,168}=104.25$ ,  $p<0.001$ ). Des tests *Tukey a posteriori* ont montré que les valeurs pour SRA et SRB étaient systématiquement bien plus élevées pour les locuteurs natifs que pour les apprenants (pour tous,  $p<0.001$ ). Ceci indique que les apprenants FL2 sont encore loin d'atteindre le niveau de fluidité des natifs.

### 3.2 La précision

Nous distinguerons ici la précision grammaticale et lexicale que nous avons définies comme le degré d'écart du système de l'IL par rapport respectivement à la grammaire ou au lexique de locuteurs natifs. Nous assumons en effet que ces derniers produisent un minimum d'erreurs systémiques (cf. Corder (1967) qui affirmait sans doute un peu abusivement que les locuteurs natifs ne faisaient pas d'erreurs systémiques).

#### 3.2.1 Précision grammaticale

En moyenne, les discours produits par les apprenants de FL2 contenaient 40% d'erreurs grammaticales dans les deux premières séquences enregistrées et environ 27% à la fin de l'étude. Seules les valeurs obtenues lors de la période d'observation n° 2 diffèrent significativement des périodes n° 3 ( $p=0.044$ ) et n° 4 ( $p=0.016$ ). Aucun des scores obtenus dans les autres périodes n'est significativement différent ( $p>0.05$ ).

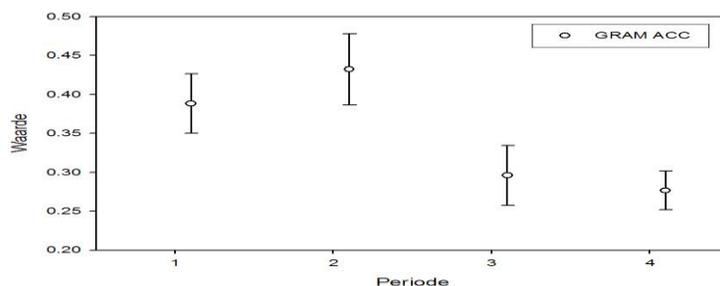


Figure 2: Précision grammaticale en FL2 (Gram acc = nombre d'erreurs grammaticales par phrase).

La précision grammaticale des apprenants de FL2 progresse incontestablement durant les 18 mois de l'étude (plus de 30% de réduction du taux d'erreurs grammaticales). Toutefois, cette progression démarre avec retard (période d'observation n° 2) et ne progresse plus significativement entre les périodes n° 3 et n° 4.

### 3.2.2 Précision lexicale

Le développement de la précision lexicale révèle des caractéristiques particulières. Le taux d'erreurs lexicales par phrase chez les apprenants de FL2 passe d'environ 60% lors de la période d'observation n° 1 à 40% pendant les périodes 2 et 3 et à 25% pendant la dernière période. D'un point de vue statistique, seules les valeurs obtenues lors de la période n° 1 diffèrent de manière significative des périodes n° 2 ( $p=0.045$ ), n° 3 ( $p=0.028$ ) et n° 4 ( $p<0.001$ ).

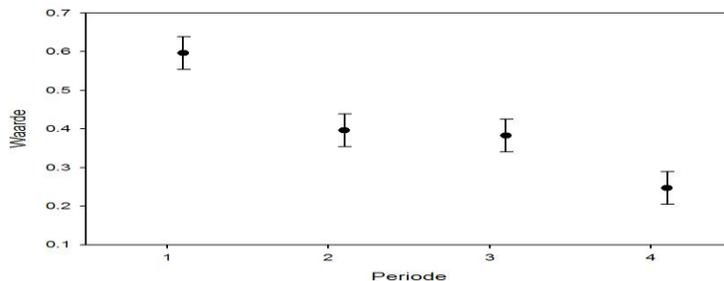


Figure 3: Précision lexicale en FL2 (Lex acc = nombre d'erreurs lexicales par phrase).

La précision lexicale de l'interlangue des apprenants FL2 effectue un bon en avant spectaculaire dès le début de la période d'observation (-33% d'erreurs lexicales) pour progresser de manière beaucoup moins importante (et statistiquement non significative) par après.

## 3.3 La complexité

### 3.3.1 Complexité syntaxique

Elle est définie comme le degré de sophistication du système de l'IL, l'ampleur du répertoire syntaxique d'un locuteur donné. Pour la complexité syntaxique, seuls les écarts entre les périodes n° 1 et n° 2 ( $p=0.985$ ) d'une part et entre les périodes 3 et 4 ( $p=0.823$ ) de l'autre ne sont pas significatifs. Toutes les autres périodes présentent des écarts statistiquement significatifs (toutes  $p<0.001$ ). Aucune différence d'évolution n'est constatée entre le coefficient subordonnée/ phrase (ou *Subclause Ratio*) et sa version pondérée ( $p > 0.05$ ). Par contre, l'écart entre les scores des apprenants FL2 et les locuteurs natifs reste considérable et statistiquement significatif ( $F_{4,162}=32.30$ ,  $p<0.001$ ).

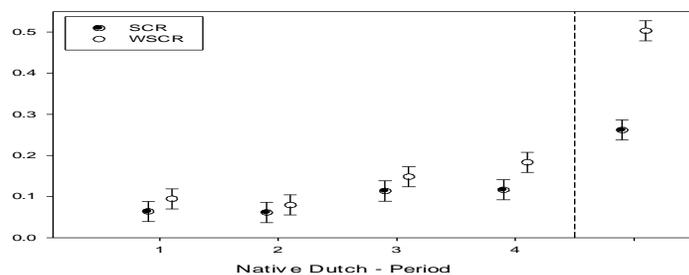


Figure 4 : Complexité syntaxique en FL1 et FL2 (SCR = Subclause Ratio; WSCR = Weighted Subclause Ratio).

L'interlangue des apprenants FL2 effectue donc un bond en avant du point de vue de sa complexité syntaxique, mais seulement après un certain laps de temps (période 3). Cependant, ce progrès de la complexité syntaxique dans la production des apprenants FL2 ne permet jamais d'approcher le niveau des locuteurs natifs.

### 3.3.2 Diversité lexicale.

La diversité lexicale renvoie à l'ampleur et au degré de sophistication du répertoire lexical d'un locuteur donné. Son évolution dans la production orale des apprenants FL2 ne révèle aucun écart significatif (tous  $p > 0.363$ ) à travers les périodes d'observation de l'étude. La comparaison des deux manières de calculer le coefficient lemmes/occurrences indique que leurs mesures ne diffèrent pas significativement tout au long de l'étude (tous  $p > 0.05$ ). Par contre, la diversité lexicale des locuteurs natifs reste à tout moment significativement supérieure à celle des apprenants FL2. ( $F_{4,165} = 22.82$ ,  $p < 0.001$ ).

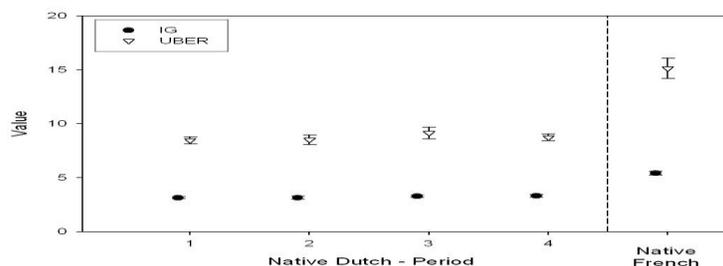


Figure 5: Diversité lexicale en FL1 et FL2 (IG = Index de Guiraud; UBER = UBER Index).

La diversité lexicale dans la production orale des apprenants de FL2 ne progresse pas vraiment durant les 18 mois de l'étude et reste significativement inférieure à celle des locuteurs natifs.

## 4. DEVELOPPEMENT DIFFERENCIE DES DIMENSIONS DE LA PERFORMANCE EN FL2

Quelles sont les tendances majeures qui découlent de l'analyse du développement de la fluidité, de la précision et de la complexité en français L2 chez des apprenants

néerlandophones en milieu scolaire ? Sur la base des données examinées, nous formulerons quatre remarques

a) les apprenants en FL2 ont progressé – et souvent de manière considérable - pour toutes les composantes de la performance productive orale, à l’exception de la diversité lexicale.

b) Cependant, malgré la progression relevée, le niveau atteint reste largement inférieur à celui des locuteurs natifs, et ceci pour toutes les dimensions de la performance productive orale.

c) L’évolution des trois dimensions de la compétence productive orale ne se déroule ni de manière parallèle, ni de manière identique. Alors que la fluidité semble connaître une progression relativement constante, cela n’est nullement le cas des autres composantes, qui paraissent plutôt progresser par bonds. En outre, le « saut qualitatif » ne se déroule pas de la même manière : si l’avancée est rapide pour la précision lexicale, elle n’apparaît qu’après une période de stagnation dans le cas de la précision grammaticale et de la complexité syntaxique. Quant à la diversité lexicale, elle ne révèle même aucune progression significative sur la période considérée.

d) Une confrontation de ces résultats à des observations similaires concernant les performances de ces mêmes apprenants en anglais L2 nous apprend encore que d’autres facteurs peuvent interférer.

Tout d’abord, les dimensions de la performance langagière qui manifestent une progression durant l’étude diffèrent pour les deux langues. En AL2, la performance langagière progresse significativement au niveau de la fluidité, de la précision grammaticale et de la diversité lexicale, tandis que la précision lexicale et la complexité grammaticale de leur production n’évolue guère durant l’étude. Le graphique comparatif suivant résume les observations ci-dessus en confrontant les scores de la première et de la dernière période pour les deux langues cibles.

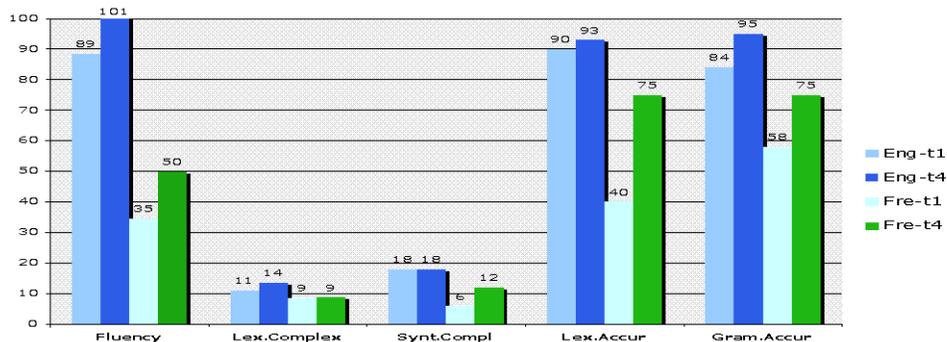


Figure 6: Scores moyens pour FL2 et AL2 lors des première et dernière sessions.

La confrontation des résultats dans les deux L2 semble indiquer que la fluidité, la précision et la complexité progressent différemment dans les deux langues cibles, ce qui pourrait conforter l’hypothèse du caractère linguistiquement dépendant des schémas développementaux de la performance langagière.

Le graphique montre aussi que les deux types de performance orale des apprenants ne sont guère comparables en ce qui concerne le niveau de maîtrise atteint. En effet, la performance en anglais dépasse de loin celle en français, alors qu’ils ont eu un contact scolaire d’une plus longue durée et d’une intensité plus grande en français. Toutefois, les

réponses des apprenants au questionnaire visant à délimiter leur background linguistico-ethnographique, leurs contacts langagiers et leur emploi des langues, indique que les différences de contact extracurriculaire entre l'anglais et le français sont hautement significatives (Wilcoxon match pairs analysis, cf. Hollander & Wolfe, 1973 :  $T=0.00$ ,  $p<0.001$ ). Ainsi, 90% des apprenants signalent qu'ils n'écoutent jamais un programme radio en français, ne regardent jamais un film francophone ou lisent des revues françaises. Le contact extracurriculaire surpasse donc aussi bien en intensité qu'en efficacité un contact avec une L2 limité au cadre scolaire.

Dès lors, si la progression est plus forte en français (sauf pour la diversité lexicale) qu'en anglais. Ceci peut être simplement dû au fait qu'il y a une latitude de progression plus importante dans la langue la plus faible.

Cependant, la progression plus forte, tout comme les schémas développementaux différents peuvent aussi être causés par des différences dans les mécanismes de traitement et d'automatisation du processus d'acquisition des deux L2.

## **5. DIFFERENCES DANS L'ACTIVATION DES MECANISMES DEVELOPPEMENTAUX**

Les tendances développementales, observées pour la fluidité, la précision et la complexité, peuvent être le produit de mécanismes psycholinguistiques d'ordre divers, convoqués dans le procès d'acquisition d'une L2. L'interprétation des mécanismes psycholinguistiques, sous-tendant les dimensions de la compétence langagière décrites, est fondée sur différents modèles cognitifs et psycholinguistiques d'enseignement et de traitement des langues (cf. Anderson 1993; Ellis, 2004; DeKeyser, 2001, 2003; Hulstijn & Ellis, 2005; Pienemann, 1998, Robinson, 2003; Segalowitz, 2003; Skehan, 1998; Ullman, 2001; Wolfe-Quintero et al., 1998). Cela permet d'avancer une série d'hypothèses théoriques dont nous estimons qu'elles permettent de mieux comprendre le processus d'acquisition des diverses composantes de la performance langagière orale en une L2.

1. Nous avons mis en évidence l'importance du contact extracurriculaire des apprenants avec l'anglais, alors que leur contact avec le français se limite par contre strictement au cadre scolaire. Ceci a un impact important sur l'activation des mécanisme psycholinguistique de traitement et d'automatisation des données langagières et donc sur le type de connaissance généré. Il a en effet souvent été souligné que, selon le type d'apprentissage d'une L2, l'input instructionnel ou 'naturel' peut mener à une connaissance lexico-formulaire et/ ou à une connaissance fondée sur une règle implicite et/ ou explicite. L'input auquel les apprenants sont confrontés en dehors du contexte de classe mène généralement à un apprentissage implicite et prend la forme d'une exposition à et une réactivation d'items lexico-formulaires. Une exposition croissante et l'emploi de ces items peuvent entraîner des généralisations d'une série de formes et mènent à une connaissance implicite de règles. L'input auquel les apprenants sont confrontés dans un contexte scolaire mène par contre plutôt à une connaissance explicite de règles.

Dans le prolongement de ces hypothèses, nous interprétons la progression de la production orale en français sur le plan de la fluidité, de la précision et de la complexité

en termes de différents types d'apprentissage. Une étude précédente menée par Housen, Janssens et Pierrard (2000) a certes mis en évidence que les objectifs, les contenus d'apprentissage et les styles d'enseignement étaient quasiment identiques pour l'enseignement de l'anglais et du français comme langues étrangères en Flandre (dans les deux cas en particulier, il existe une forte orientation vers des pratiques communicatives). Cependant, nous supputons que ces traitements instructionnels ne peuvent pas compenser le manque d'exposition à un input naturel. En conséquence, la connaissance des règles et des items lexico-formulaires du FL2 par les apprenants sera essentiellement explicite. Ceci est confirmé par le fait que la progression la plus forte est réalisée sur le plan de la complexité syntaxique et de la précision grammaticale et lexicale. Une orientation générale vers une centration sur la forme (à la fois grammaticale et lexicale) peut avoir produit ces résultats. Une analyse superficielle plus qualitative des données semble confirmer cette hypothèse. Tout d'abord, il est frappant de constater que, même durant la dernière période de production, les apprenants continuaient à insérer fréquemment à la fois des métacommentaires en français et en néerlandais : "*Je ne sais pas en français*", "*je pense*", "*ik weet nie hoe ge da zegt*", "*wacht hé*" constituent quelques exemples de cette stratégie d'évitement. Ensuite, la production des apprenants se fonde sur une série de séquences fixes jusqu'à la fin de l'étude. Certaines sont similaires à celles utilisées en anglais ("*il veut ... x*", "*il essaie de*), d'autres sont beaucoup plus longues ("*mais ce n'est pas possible*", "*il y a un homme*").

2) Si la fluidité orale a progressé de manière significative, le nombre moyen de syllabes produit par minute à la fin de l'étude est toujours fort bas et le manque de croissance de la diversité lexicale et également remarquable. D'un point de vue psycholinguistique, l'acquisition d'une L2 et le développement de connaissance dans cette L2 qui en découle sont le résultat de la prise en compte (consciente), de l'analyse et de l'automatisation d'items lexico-formulaires et d'une connaissance implicite et explicite de règles. L'automatisation quantitative renvoie à une récupération plus rapide et sans doute plus efficace d'items ou de règles existants dans la mémoire. L'automatisation qualitative implique une modification du processus mental sous-tendant la production de la L2. Comme la récupération de connaissance explicite dans la mémoire à long terme et sa réactivation dans la mémoire de travail demande plus d'effort que la récupération et l'activation de connaissance implicite, il semble évident que l'évolution constatée des processus d'automatisation de la connaissance en FL2 est de type quantitatif : des règles et des items existants sont récupérés de manière un peu plus rapide mais surtout avec une efficacité sans cesse croissante. Enfin, l'orientation vers une centration sur la forme et, en conséquence, une automatisation des règles et items existants peut également expliquer le manque de croissance de la diversité lexicale. Comme les apprenants essaient avant tout d'éviter des erreurs et sont en train d'automatiser la connaissance existante, ils ne tentent pas d'employer une plus large variété de lexèmes.

## **6. IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES**

Nous avons montré que les participants à l'étude automatisaient progressivement à travers les quatre périodes d'observation leur connaissance linguistique de diverses manières et que, à cause des différences dans le niveau de maîtrise de la langue et dans le

contact extracurriculaire avec les langues cibles respectives, leur connaissance des règles et des items en français et en anglais était acquise et traitée de manière différente. Même si la question n'a pas été explicitement traitée dans cette partie de l'étude, nous sommes convaincus qu'une exposition intensifiée et extracurriculaire à un input en L2 peut déterminer, jusqu'à un certain point, les attitudes et la motivation des apprenants envers la langue en question, leur anxiété envers la langue étrangère (Van Daele, *et al.*, à paraître), leur disposition à communiquer et l'emploi de stratégies d'évitement. Cela aura ensuite une influence sur la progression et le développement de la fluidité, la précision et la complexité dans la L2. Deux principes didactiques émergent de nos résultats et des résultats d'autres études dans le domaine. Nous les formulerons ainsi :

- Augmenter la prise de conscience chez les enseignants de l'importance des backgrounds d'apprentissage, des différents types de connaissance en L2 et des attitudes des apprenants qui en découlent envers la langue cible.
- Respecter les séquences développementales de l'apprenant, déterminez les caractéristiques des tâches en conséquence et individualisez les procédures instructionnelles autant que possible.

En rapport avec ces questions, il faut souligner que les apprenants L2 construisent des hypothèses au moyen d'inférences à partir d'items lexico-formulaires et de règles implicites. Ces généralisations peuvent mener à un niveau plus élevé de complexité et d'automatisation d'une connaissance préalable, mais peut aussi empêcher le développement de la précision (dans le cas d'hypothèses erronées par exemple). Si des erreurs grammaticales ou lexicales arrivent fréquemment, l'enseignant devrait :

- proposer un feedback négatif (comme, par exemple, la forme corrigée ('recast'), une demande de clarification, l'explication de la règle, ...) ;
- plus généralement opérer une centration sur la forme.

Cette dernière question est intensément débattue en acquisition des langues secondes et a été opérationnalisée de manière fort diverse (pour un aperçu des différentes mises en pratique, voir DeKeyser, 2003; Doughty & Long, 2003). Par rapport à l'absence de progression relevée sur le plan de la précision lexicale (en anglais) et de la diversité lexicale (en français), nous suivons Hulstijn (2001) lorsqu'il suppose que l'attention explicite envers la forme lexicale est à la fois possible et nécessaire. Un input massif à travers la lecture et la présentation de mots nouveaux en contexte ne paraît pas suffisant pour soutenir l'acquisition du vocabulaire : 'Readers should apply a variety of decontextualization skills, write down the lexical information encountered during reading' (Hulstijn, 2001: 286) ; les enseignants devraient aussi développer des activités délibérées de répétition. Hulstijn conclut que, pour rester accessible dans la mémoire, l'information lexicale doit fréquemment être réactivée. Ceci renvoie à nos dernières propositions pédagogiques qui semblent superfétatoires mais qui sont souvent négligées dans les pratiques pédagogiques actuelles :

- Fournir des occasions pour une interaction collaborative et favoriser un output dans différents registres et contextes.

L'interaction coopérative peut mener à une négociation du sens, une évaluation d'hypothèses, à l'automatisation et la restructuration. Elle consolide donc à la fois l'acquisition et le développement de toutes les dimensions de la maîtrise productive.

De nombreuses questions n'ont pas été traitées dans cet article et feront l'objet de contributions ultérieures. A notre avis, les questions soulevées ici sont toutefois cruciales à la fois pour la théorie et la pédagogie de l'acquisition d'une L2. Les résultats de la présente étude suggèrent une série d'orientations nouvelles pour poursuivre la recherche. Dans ce cadre, la mise au point d'une méthodologie instructionnelle, qui incorpore l'ensemble des principes pédagogiques mentionnés ci-dessus, constitue un défi passionnant pour les praticiens des langues.

## 7. CONCLUSIONS

Cette étude avait pour objectif de mieux saisir le fonctionnement des diverses dimensions de la performances en L2. Elle a permis de comparer le développement de la fluidité, de la précision et de la complexité dans l'acquisition du français L2 par des adolescents dans un contexte de classe de langue. Au niveau de maîtrise considéré de la L2, elle met en évidence que les trois dimensions distinguées n'avancent pas de manière similaire et que certaines composantes ne progressent même pas du tout.

Dans un deuxième temps, les observations descriptives ont pu être interprétées à travers un positionnement de chacune des dimensions à des niveaux divers d'un modèle psycholinguistique général, fondant le processus de production en L2. Elles permettent ainsi de déboucher sur un certain nombre d'orientations pour l'enseignement d'une L2.

## BIBLIOGRAPHIE (ouvrages cités)

Anderson, J. R. (1993). *Rules of the Mind*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, 161-170.

DeKeyser, R. M. (2001). Automaticity and automatization. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, (pp. 125-151). Cambridge: CUP.

DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, (pp. 313-348). Malden, MA: Blackwell.

Dewaele, J.-M. & Furnham, A. (2000). Personality and speech production: a pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences* 28, 355-365.

- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology* 7, (3), 50-80
- Ellis, R. (2004). The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge. *Language Learning* 54(2), 227-275.
- Ellis, R. & Yuan, F. (2005). The effects of careful within-task planning. In R. Ellis (Ed), *Planning and Task Performance in a Second Language*, (pp. 37-76). Amsterdam: John Benjamins.
- Hollander, M. & Wolfe, D.A. (1973). Nonparametric statistical methods. New York : John Wiley & sons.
- Housen, A. Janssens, S. & Pierrard, M. (2000), Frans en Engels als vreemde talen in Vlaamse scholen. Brussel : Vubpress.
- Hulstijn, J.H & Ellis R. (2005). Theoretical and Empirical Issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2).
- Kenward, M. G. & Roger, J. H. (1997). Small sample inference for fixed effects from restricted maximum likelihood. *Biometrics* 53, 983-997.
- MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk (3th ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrow, K. (2004). (Ed) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics* 24, 492-518.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory in SLA. In C. Doughty & M. H. Long (Eds), *Handbook of Second Language Acquisition*, (631-678). Oxford: Basil Blackwell.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds), *Handbook of Second Language Acquisition*, (pp. 382-408). Malden, MA: Blackwell.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning* 49, 93-120.
- Trondheim, L. (2002). *Monsieur O*. Paris: Delcourt.
- Ullman, M. T. (2001). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Review Neuroscience* 2, 717-726.

Van Daele, S., Housen A., Pierrard M & De Bruyn L. (2006). The effect of extraversion on oral L2 proficiency. In Foster-Cohen, S.H., Krajnovic M.M. & Djigunovi J.M. (Eds), *EUROSLA Yearbook*, (pp.213–236). Amsterdam: John Benjamins

Verbeke, G. & Molenberghs, G. (2000). *Linear mixed models for longitudinal data*. Springer:Verlag.

Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *LanguageTesting* 17(1), 65-83.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H.Y.(1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press.

## **ANNEX**

