

L'acquisition de l'anglais écrit et l'exposition intensive en contexte d'immersion scolaire en Colombie

Martha Isabel Tejada Sánchez

TESI DOCTORAL EN COTUTELA 2014
THESE DE DOCTORAT EN COTUTELLE 2014

DIRECTORS DE LA TESI / SOUS LA DIRECTION DE :

Dra. Carmen Pérez Vidal

Departament de Traducció i
Ciències del Llenguatge

Dr. Jean-Yves Dommergues

ED 31 – Pratiques et théories du sens
EA 1569 – Transferts critiques et
dynamique des savoirs (domaine
anglophone)



MEMBRES DEL TRIBUNAL / MEMBRES DU JURY :

Prof. Carmen Muñoz
Prof. Anne-Marie de Mejia
Prof. Laurent Gajo

Universitat de Barcelona
Universidad de los Andes
Université de Genève

Président
Pré-rapporteur
Pré-rapporteur

Aicris, Pa, Miguel y Feli

Remerciements

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans le soutien et l'encouragement de mes deux directeurs : les Pr. Carmen Pérez Vidal (UPF) et Jean-Yves Dommergues (Paris 8). Je tiens à les remercier pour m'avoir guidée et m'avoir accordé leur confiance en dirigeant cette thèse en cotutelle ; et pour être restés à mes côtés tout au long de cette étape, je veux parler des débuts de ma carrière universitaire.

Je tiens à remercier l'équipe de recherche ALLENCAM dirigée par Carmen Pérez Vidal. Son accueil et son soutien au sein du projet SALA (Study Abroad and Language Acquisition) m'ont été indispensables pour mener ma recherche et ma vie doctorante à Barcelone dans les meilleures conditions. De la même manière, je suis très reconnaissante à l'Ecole Doctorale 31 « Pratiques et Théories du Sens » et plus particulièrement l'Equipe d'Accueil 1569 « Transferts critiques et dynamique des savoirs (domaine anglophone) », ainsi que l'équipe de recherche qui m'a accueillie à Paris 8, LAPS, pour leur soutien et leur générosité tout au long de la préparation de mon doctorat.

Ma reconnaissance va notamment à l'agence AGAUR de la Generalitat de Catalunya pour m'avoir accordé la bourse doctorale FI. Cette bourse m'a permis de mener à terme ce travail et de m'insérer dans l'équipe du Departament de Traducció i Interpretació de l'Universitat Pompeu Fabra. Mes chaleureux remerciements vont tout spécialement aux personnes et aux institutions suivantes :

Paris : Un grand merci à tous mes amis et collègues de France. Edd, Manu, Martine, Jean-Paul, Lydie, Suat, Marie, Santi, Elise et Erwan : votre soutien inconditionnel a toujours été présent malgré la distance ; vos messages, vos relectures et votre constance ont été une aide précieuse tout au long de ce parcours.

Barcelona : Gracias igualmente por el apoyo y la compañía a mis colegas de la UPF: Anna, Carmen, Elisa, Estela, Germán, Helena, Itziar, Margalida, Pilar, Rebecca, Victoria. También un reconocimiento por su paciencia y compañía en mi adaptación Barcelonesa va para Marcos, Alina, Raquel y Esther. De manera muy especial, quiero agradecer los consejos y el tiempo de Joan Carles Mora en cuanto a la estadística y por participarnos siempre de los cursos especiales en la Universitat de Barcelona.

Colombia : Agradezco igualmente a todas las personas en Cali y Bogotá que con su invaluable colaboración lograron enriquecer mi trabajo. Especialmente a Arturo y Eliana por su inmensa ayuda con mis datos. A Dianée por sus ánimos, su compañía permanente y revisiones de último minuto. A Marlon y Nicole por sus evaluaciones y discusiones infinitas sobre el tema que nos apasiona. Claudia Jimenez por confiar e interesarse en mi trabajo. A Anne-Marie por brindarme la oportunidad de hacer una estancia fructífera en la Universidad de los Andes. De igual manera, agradezco la confianza y el apoyo brindando por los cuatro colegios bilingües que me permitieron llevar a cabo este estudio en la ciudad de Cali entre el 2009 y el 2012.

Finalmente, quiero dedicar este trabajo a mi familia: Pa, Aicris y Miguel, gracias por su amor, esfuerzo y apoyo incondicional, permanente y por las incontables bienvenidas calurosas. A Feli por toda tu fortaleza, paciencia y amor. Gracias a María Juliana, Gloria Inés y Luis por su cariño y apoyo constantes. Tengo la fortuna de tenerles en mi vida Siempre les estaré agradecida.

Cali, Barcelona y Paris enero de 2014.

Résumé

Cette thèse présente une étude descriptive visant à évaluer l'effet du temps total accumulé et de l'intensité d'exposition à l'anglais-L2 dans deux programmes d'immersion partielle précoce (espagnol-L1) en Colombie. Elle mesure leur effet sur la performance écrite en anglais d'apprenants. Des narrations issues de deux programmes d'immersion, *Haute intensité* (HI) et *Haute intensité plus* (HI+), ont été analysées de manière transversale et longitudinale. Chaque programme comprend des temps totaux accumulés différents, 7002h et 8760h d'anglais L2 respectivement, ainsi qu'une intensité différente d'exposition à la L2 dans les années du secondaire, mais dans chacun d'eux cette intensité diminue d'environ 30% à partir de l'âge de 12 ans. La performance écrite des apprenants est mesurée en termes de Complexité syntaxique et lexicale, d'Exactitude, de Fluidité et de Qualité Perçue. L'échantillon transversal (N=189) comprend 5 groupes d'âge de 12 à 17 ans, et le longitudinal (N=72) comprend 3 groupes d'âge G1 : 14-15 ans, G2 : 15-16 ans et G3 16-17 ans. Les résultats des analyses *entre* les programmes montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre HI et HI+ dans les deux échantillons. En revanche, le programme HI ayant un nombre inférieur d'heures d'exposition accumulées à la L2 se révèle plus performant que HI+ dans deux mesures concernant la complexité et la fluidité. Les analyses à *l'intérieur* des groupes montrent dans l'échantillon transversal que malgré les variations d'intensité d'exposition à la L2, le programme HI+ montre des progrès significatifs dans la performance écrite pour ce qui relève de tous les domaines considérés. Inversement, la performance des apprenants de HI demeure stable tout au long du programme. Ce constat suggère un niveau stabilisé atteint au début du secondaire (*maintenance level*), voire avant la diminution en intensité. Cette analyse fait ressortir tout de même un effet plateau dans le domaine de l'exactitude, mesurée par la proportion d'erreurs dans la L2. L'échantillon longitudinal révèle des différences dans la performance d'une année sur l'autre dans le programme HI (G1) dans les domaines de la complexité syntaxique et lexicale et la fluidité. Dans le cas de HI+, le G2 a montré des progrès sur le domaine de l'exactitude. Ces résultats mixtes mènent à deux conclusions globales déjà attestées par d'autres études (Turnbull et al., 1998 ; Bournot-Trites, 2006). D'une part, ils confirment que la quantité totale d'heures d'exposition ne signifie pas une meilleure performance dans la L2. Et de l'autre, ils semblent suggérer plutôt un effet important du seuil d'heures atteint avant l'âge de 12-15 ans dans le programme et par là, un effet du moment de démarrage des variations d'intensité d'exposition à la L2 sur la performance écrite des apprenants.

Abstract : *EFL Writing Acquisition and Intensive exposure in Early-Immersion Programs in Colombia*

This dissertation explores a key issue in SLA research, the time factor in foreign language learning. It presents a descriptive study of the differential effects of two types of early-partial immersion programs on the development of written proficiency in a pool of adolescent learners of English as a Foreign Language (EFL). Data were collected at 4 schools in mainstream education in Colombia where both programs are offered throughout the whole educational period between ages 4 and 17. Given the different intensity of L2 exposure within each program, they have been categorized as *High intensity* (HI) and *High Intensity plus* (HI+). They accumulate a total number of 7,002 and 8,760 hours of English exposure respectively. From age 12 both the HI and the HI+ programs present a 30% steady decrease of exposure to English. The aim of the study is twofold: first, it contrasts the impact of the accumulated total number of hours of (English/L2) exposure in the HI and HI+ programs. Secondly, it also analyses the effect of the decrease in intensity of English/L2 instruction within each program. Both programs were analyzed longitudinally and cross-sectionally in the secondary school years with a between/within-groups design, using a mixed-method approach. Quantitative and qualitative tests were administered on a yearly basis. The learners' writing performance was measured in terms of Syntactic and Lexical Complexity, Accuracy, Fluency, and Perceived Quality in terms of Task fulfillment, Text organization, Grammar, and Vocabulary. The cross-sectional sample ($N=189$) included five age-groups (12-17 years-old), and the longitudinal sample ($N=72$) three different age-group pairs (G1=14-15; G2=15-16; G3=16-17). The results from the *between-group* analyses with both the cross-sectional and the longitudinal sample indicate that the higher total number of hours of English exposure in the HI+ program does not result in any significant improvement in the learners' writing performance; moreover, the HI learners significantly outperform the HI+ learners in both Fluency and Syntactic Complexity. Hence, the higher accumulated total number of hours of exposure and intensity alone do not seem to guarantee increased levels of written performance. The *within-group* analyses exploring the possible effects of the decrease in intensity of English/L2 instruction conducted with the cross-sectional sample reveal no significant negative effect of such a decrease for the HI+ program as far as the three domains of written competence are concerned. On the contrary, results show significant improvement for Complexity and Fluency and a tendency towards improvement in Accuracy for this program. Hence, in the case of the HI+ program, a decrease in intensity of English instruction does not seem to have a negative effect on writing development, as progress appears to accrue which could be explained in the light of the prior high number of accumulated hours of English exposure (Turnbull et al.1998; Hart et al. 1996; Bournot-Trites 2007). Contrastingly, analyses conducted with HI reveal a stabilized (*maintenance*) level, suggesting a plateau effect in certain areas, especially in the accuracy domain. Regarding the longitudinal sample the results favor the HI program in terms of complexity and fluency, and are in agreement with those concerning total number of hours of English exposure, in that it is the learners in this program, and not those in the HI+, who show significant progress. Such mixed findings are in line with previous studies measuring the time factor on immersion learners' performance.

Résumé long

Depuis la mise en place des programmes d'immersion scolaire au Canada vers la fin des années 1960 (Lambert & Tucker, 1972), de nombreuses recherches ont été menées sur le développement de la compétence langagière en une L2 (Genesee 1974 ; Swain, Barik et al. 1976 ; Genesee 1978; Genesee 1979 ; Cummins 1983 ; Lapkin, Swain et al. 1983 ; Genesee 1985; Cummins and Swain 1986 ; Gajo, 2001). La plupart de ces études et de ces rapports, se révélant principalement en faveur de l'immersion comme méthode d'appropriation d'une L2, ont aussi évoqué les contraintes de cette approche, notamment sur le plan de la compétence atteinte par ses apprenants et les risques portés sur le développement de la L1 (Genesee, 1978, 2013; Lazaruk, 2007). Malgré ces contraintes, le modèle éducatif de l'immersion s'est rapidement développé partout dans le monde, en inspirant des propositions des programmes scolaires bilingues¹ et multilingues selon les différents pays. En l'occurrence, l'étude présentée dans cette thèse porte sur une des variantes scolaires de ce type de programmes.

L'organisation de ce programme ainsi que ses résultats concernant la compétence atteinte en L2 ont suscité un grand intérêt dans la recherche en ALS. A cet égard, la réussite des programmes d'immersion répond à la conjugaison de facteurs incontournables dans l'acquisition d'une L2, tels que l'âge de démarrage, le type et la quantité d'input mis à disposition, la quantité et répartition du temps consacré à l'exposition à la L2 proposés, la méthodologie, le profil des enseignants, entre autres (Genesee, 2013; Johnson & Swain, 1997; Lazaruk, 2007).

C'est donc à partir de l'idée que l'immersion réunit ces facteurs pour assurer une compétence en L2, que cette thèse discutera la portée des résultats d'un tel programme développé dans un contexte spécifique, celui de la Colombie. Plus concrètement, le présent travail se propose d'approfondir la relation entre deux aspects déjà mentionnés : la répartition du temps dans le programme d'immersion et le développement de la performance écrite. Notre questionnement de départ étant : **Est-ce que les variations dans la quantité de temps accumulé et l'intensité d'exposition à la L2 dans un programme d'immersion, exprimées en termes du nombre d'heures, auraient un impact sur la performance en L2?**

D'un côté, même si la relation que l'on souhaite établir dans cette thèse n'a été pas été suffisamment abordée dans des études en contextes d'immersion scolaire (néanmoins, on trouve les travaux de Bournot-Trites, 2006 ; Turnbull et al. 1998), les recueils concernant la question de l'influence du temps sur la compétence langagière s'avèrent toutefois très présents dans le domaine de l'acquisition des langues.

Partant de cette question, cette thèse présente une étude descriptive visant à évaluer l'effet relatif de différents temps d'exposition à l'anglais-L2 dans deux programmes d'immersion partielle précoce (espagnol-L1).

La question de l'influence de la quantité du temps d'exposition sur la compétence langagière a été soulevée dès le début de l'implémentation des programmes d'immersion française au Canada. L'étude de Carroll (1965) s'est montrée essentielle dans la constitution de ce type de

¹ Remarquons que ces programmes ont été connus comme sous la référence « d'enseignement bilingue » notamment dans les années 70 et 90.

programme lorsqu'il a exprimé le rapport temps-compétence de cette manière : *'plus le temps consacré à l'apprentissage de la langue s'accroît, plus le niveau de compétence atteint est élevé* ». Il y précise le lien direct qui existe entre le volume d'input mis à la disposition des apprenants et la compétence globale atteinte en L2. Stern (1975), à son tour, a évoqué un seuil concernant le nombre d'heures susceptible d'assurer une compétence « bilingue » en contexte d'immersion : au moins 5000 heures pour ce qu'il a appelé les 'cours compacts', mais il n'a pas déterminé les caractéristiques du *bilingue* auquel il a fait référence et n'a pas indiqué non plus sous quelle distribution du temps d'exposition ni à quelle intensité ces heures devaient être dispensées.

Dans cette thèse, les questions de l'acquisition en milieu guidé et de sa dépendance au temps dévolu à ce processus sont donc liées. De même, l'étude de la performance écrite comme indicateur de la compétence atteinte en L2 sera explorée.

Le présent travail est divisé en trois parties : (1) Le cadre théorique, (2) L'étude et (3) Les résultats et discussion. La première partie est divisée en deux chapitres ; l'objectif étant d'explorer le contexte étudié, celui de l'immersion ; le facteur observé, celui du temps d'exposition à la L2 et le phénomène approché, celui de la performance écrite en L2. La deuxième partie décrit en détail l'étude effectuée ainsi que la démarche méthodologique et la troisième présente les analyses, les résultats et la discussion.

Le Chapitre 1 donne un aperçu des contextes d'appropriation d'une L2 et se centre sur l'appropriation en milieu guidé. Il faut noter que la notion de contexte dans ce travail équivaut au terme *milieu d'appropriation* (en anglais *contexte of learning*). Plus particulièrement, le milieu guidé (la salle de classe) ; le milieu naturaliste (le cours en immersion ou le séjour à l'étranger). Une définition de ces contextes sera proposée dans le premier chapitre où seulement le contexte guidé sera abordé en détail. L'objectif de cet aperçu initial est de situer le cadre de notre étude en présentant les situations d'enseignement où la recherche en ALS s'est développée. Nous ferons la distinction entre un milieu guidé formel et restreint : celui du cours « traditionnel » de langue, et un autre naturaliste : celui de l'immersion scolaire et des programmes 'd'enseignement bilingue'. Une fois cette dernière approche esquissée, nous aborderons des exemples ponctuels concernant ces milieux, à savoir l'immersion en Amérique du nord et les expériences EMILE en Europe. Ensuite, un troisième volet fait référence aux effets de la question du temps dans l'acquisition en milieu guidé. D'une part, on discutera la question du temps d'exposition à la L2 en présentant les deux questions les plus reliées à notre recherche : celle de la quantité accumulée de temps dans le programme et celle de la répartition de ce temps (l'intensité) en milieu guidé. Puis, on tentera d'identifier d'autres facteurs qu'interagissent avec le temps permettant le développement de la compétence en L2 dans ce milieu afin d'amorcer le débat sur les implications de cette étude sur la performance en L2. Cette dernière section permettra d'esquisser le cadre théorique exposé dans le Chapitre 2 avec la discussion autour de la performance écrite dans des contextes d'acquisition en milieu guidé tels que l'immersion et les cours intensifs de langue. Une brève présentation autour de la recherche sur la compétence écrite sera abordée avant de passer à l'évaluation de la performance écrite. Enfin, les notions de Complexité, Exactitude, et de Fluidité ('CAF' en anglais) ainsi que la qualité perçue par des évaluateurs seront présentées ici en tant qu'outils d'analyse de la performance écrite en L2. Il convient de préciser à ce sujet que des études de cette nature ayant utilisé l'ensemble CAF pour l'analyse s'avèrent très rares. Pour cette raison, cette recherche se veut descriptive avant tout.

La Partie II de ce travail comprend le Chapitre 3 qui fera le point sur l'étude et la démarche méthodologique choisie. Cette partie est divisée en deux sections : l'une présente le contexte de l'étude, ainsi que les objectifs et les questions de recherche, et l'autre décrit la méthode adoptée : la conception de l'étude (*design of the study*) portant sur une approche tant transversale que longitudinale et enfin, les instruments de recueil de données ainsi que les outils d'analyse qualitatifs et quantitatifs.

L'étude présentée dans cette partie se centre sur la performance écrite en L2 des apprenants issus des programmes HI et HI+. Cette démarche se propose donc de répondre à deux questions globales : la première vise à comparer la performance écrite en L2 *entre* les deux programmes HI et HI+ (Question de Recherche 1), et la deuxième a pour but d'explorer le développement de la performance écrite *à l'intérieur* des groupes d'âge (12, 14, 15, 16, 17 ans) pour chacun des programmes (Question de Recherche 2). En amont de ces questions deux hypothèses sont formulées : l'hypothèse 1 (HR1) suggère que c'est le programme HI+ qui aurait une meilleure performance en raison de son grand nombre d'heures, et l'hypothèse 2 (HR2) suggère que les apprenants chez HI et HI+ ne feraient pas de progrès dans leur performance écrite en raison des variations d'intensité, indépendamment du temps total accumulé dans la L2 préalablement.

Enfin, la Partie III de cette thèse présente les résultats et les analyses statistiques des données traitées, avec une mise en perspective de cette recherche. Les résultats sont présentés dans le Chapitre 4 suivant les deux questions de recherche principales et les sous-questions. Les résultats des analyses *entre* les programmes montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre HI et HI+ dans les deux échantillons. En revanche, le programme HI ayant un nombre inférieur d'heures d'exposition accumulées à la L2 se révèle plus performant que HI+ dans deux mesures concernant la complexité et la fluidité. Les analyses *à l'intérieur* des groupes montrent dans l'échantillon transversal que malgré les variations d'intensité d'exposition à la L2, le programme HI+ montre des progrès significatifs dans la performance écrite pour ce qui relève de tous les domaines considérés. Inversement, la performance des apprenants de HI demeure stable tout au long du programme. Ce constat suggère un niveau stabilisé atteint au début du secondaire (*maintenance level*), voire avant la diminution en intensité. Cette analyse fait ressortir tout de même un effet plateau dans le domaine de l'exactitude, mesurée par la proportion d'erreurs dans la L2. L'échantillon longitudinal révèle des différences dans la performance d'une année sur l'autre dans le programme HI (âge 14-15) dans les domaines de la complexité syntaxique et lexicale et la fluidité. Dans le cas de HI+ le (âge 15-16) a montré des progrès sur le domaine de l'exactitude.

Ces résultats mixtes font l'objet de la discussion et la conclusion de ce travail dans le Chapitre 5. Ils mènent à deux conclusions globales déjà attestées par d'autres études (Turnbull et al., 1998 ; Bournot-Trites, 2006), d'une part ils confirment que la quantité totale d'heures d'exposition ne signifie pas une meilleure performance dans la L2, et de l'autre, ils suggèrent un effet important du seuil d'heures atteint avant l'âge de 12-15 ans dans le programme, ainsi que du moment de démarrage des variations d'intensité d'exposition à la L2 sur la performance des apprenants. Dans cette dernière partie on fera le point sur les implications d'une telle étude pour le domaine de la recherche en ALS ainsi que pour la recherche dans le contexte colombien. De la même manière, les enjeux principaux impliqués dans cette démarche seront relevés à partir de ces constats, à savoir : le rôle du temps dans l'acquisition d'une L2 en milieu guidé ; les

caractéristiques des compositions des apprenants en immersion âgés de 12 à 17 ans et enfin les perspectives de cette étude concernant le corpus constitué.

L'intérêt de ce travail s'avère multiple notamment à la lumière de deux domaines de la linguistique appliquée. D'une part, il dresse une description des contextes d'enseignement de langues en se concentrant sur le développement de la recherche autour des modèles d'immersion en Europe et en Amérique. D'autre part, l'étude présentée renvoie à des thèmes plus spécifiques du domaine de l'acquisition de langues secondes : à savoir, la question du temps d'exposition et le développement de la performance écrite en contextes d'enseignement bilingue en termes de Complexité (syntaxique et lexicale), d'Exactitude, de Fluidité ainsi que de Qualité Perçue par des évaluateurs. L'ensemble de ce travail pourrait être exploité tant à des fins didactiques et propres à l'enseignement des langues en contextes divers qu'à des fins plus spécifiques de l'acquisition de langues secondes. Notamment, l'étude minutieuse des effets de contexte ou des conditions d'acquisition sur la performance en L2 (non seulement écrite, mais aussi orale), voire sur la L3, des élèves en classes bi et multilingues.

Table de Matières

REMERCIEMENTS	IV
RESUME	VII
RESUME LONG	IX
LISTE DE FIGURES	XVII
LISTE DE TABLEAUX	XIX
LISTE D'ABREVIATIONS	XXI
INTRODUCTION	1
PARTIE I : CADRE THEORIQUE	7
CHAPITRE 1 : L'ACQUISITION D'UNE L2 EN MILIEU GUIDE :	
UN APERÇU DES CONTEXTES	9
1. Introduction	11
2. Description des milieux guidés pour l'acquisition d'une L2	20
2.1 Le milieu guidé traditionnel	20
2.2 Le milieu guidé naturaliste	22
2.2.1 L'immersion scolaire : un aperçu	25
2.2.1.1 <i>Les caractéristiques de l'immersion</i>	27
2.2.1.2 <i>Les types d'immersion scolaire</i>	28
2.2.1.3 <i>Résultats de la recherche</i>	30
2.2.2 Le CLIL/ EMILE en Europe	32
2.2.2.1 <i>Les caractéristiques de l'approche EMILE</i>	33
2.2.2.2 <i>Résultats de la recherche</i>	36
3. Le facteur temps dans l'acquisition en milieu guidé	39
3.1 Quantification du temps	39
3.2 L'effet du temps dans l'acquisition en milieu guidé	41
3.2.1 Le temps dans les programmes d'immersion	41
3.2.2 Les effets de l'exposition intensive	45
3.2.3 Conclusion	49
CHAPITRE 2 : LA COMPÉTENCE ECRITE EN L2	51
1. La nature de la compétence écrite	52
2. L'évaluation de la compétence écrite en L2	53
2.1 Analyse quantitative des caractéristiques d'un texte	54
2.1.1 Les mesures de Complexité, d'Exactitude et de Fluidité (CAF)	55
2.1.1.1 La complexité	56
a. La complexité syntaxique	57
b. La complexité lexicale	58
2.1.1.2 L'exactitude	60
2.1.1.3 La fluidité	60

2.2 Analyse qualitative des caractéristiques d'un texte.....	61
2.3 Les résultats de l'évaluation de la performance écrite	62
3. Conclusion	63
PARTIE II: ETUDE ET METHODOLOGIE	67
CHAPITRE 3 : ETUDE ET METHODOLOGIE	69
1. Contexte de l'étude : L'enseignement bilingue en Colombie	69
1.1 L'origine des données obtenues	74
1.2 Les programmes d'immersion partielle précoce de l'étude.....	76
1.2.1 Le programme de Haute Intensité (HI).....	77
1.2.2 Le programme de Haute Intensité <i>plus</i> (HI+).....	79
1.2.3 La diminution de l'intensité : de l'IF à l'IB dans les deux programmes.....	81
1.2.4 Le corpus constitué	82
2. Objectifs.....	83
3. Questions et Hypothèses de recherche	83
4. Design de l'étude	85
5. Les participants.....	87
5.1 Le profil des apprenants	83
6. Instruments et recueil de données.....	89
6.1 Questionnaire sur leur passé linguistique	89
7. Traitement de données.....	94
7.1 Codage	94
7.2 L'analyse des données	97
7.2.1 L'unité d'analyse	97
7.2.2 Mesures d'analyse quantitative « CLEF ».....	98
7.2.2.1 Complexité.....	99
<i>a. Complexité syntaxique</i>	99
<i>b. Complexité lexicale</i>	99
7.2.2.2 Exactitude	101
7.2.2.3 Fluidité.....	102
7.2.3 Analyse qualitative de la production écrite	103
7.2.3.1 Profil des évaluateurs	103
7.2.3.2 Description de la Procédure d'évaluation.....	104
7.2.3.3 Instrument : Grille d'évaluation	104
1. Complétude de la tâche (<i>task fulfilment</i>)	104
2. Organisation du texte (<i>Text organisation</i>).....	104
3. Grammaire (<i>Grammar</i>).....	105
4. Vocabulaire (<i>Vocabulary</i>)	105
8. Conclusion.....	106
PARTIE III : RESULTATS ET DISCUSSION	109
CHAPITRE 4 : RESULTATS	111
1. Mesures CLEF et Qualité perçue dans l'échantillon transversal.....	112
1.1 Comparaison entre les programmes HI et HI+ (RQ1a)	112

1.1.1 Données descriptives	113
1.1.1.1 Scores des évaluateurs : Qualité perçue	113
1.1.1.2 Complexité.....	116
a. <i>Complexité Syntaxique</i>	116
b. <i>Complexité lexicale</i>	119
1.1.1.2 Exactitude	123
1.1.1.3 Fluidité.....	126
1.1.2 Analyses statistiques pour RQ1a	128
1.1.2.1 Qualité perçue.....	129
1.1.2.2 Complexité	130
a. <i>Complexité syntaxique</i>	130
b. <i>Complexité Lexicale</i>	131
1.1.2.2 Exactitude	132
1.1.2.3 Fluidité.....	133
1.1.3 Résumé des analyses pour QR1a.....	134
1.2 Comparaison intragroupes : intensité forte et basse (RQ2a)	135
1.2.1 Analyses statistiques pour QR2a	136
1.2.1.1 Complexité.....	136
a. <i>Complexité Syntaxique</i>	136
b. <i>Complexité Lexicale</i>	137
1.2.1.2 Exactitude	138
1.2.1.3 Fluidité.....	140
1.2.1.4 Résumé des analyses pour QR2a.....	141
2. Mesures CLEF dans l'échantillon longitudinal	144
2.1 Données descriptives	144
2.1.1 Complexité.....	146
a. <i>Complexité syntaxique</i>	146
b. <i>Complexité lexicale</i>	149
2.1.2 Exactitude	152
2.1.3 Fluidité.....	156
2.2 Analyses Comparatives de CLEF pour l'échantillon longitudinal (RQ1b)	158
2.2.1 Complexité.....	159
a. <i>Complexité syntaxique</i>	159
b. <i>Complexité lexicale</i>	159
2.2.2 Exactitude	160
2.2.3 Fluidité.....	161
2.3 Analyses appariées pour la performance longitudinale (RQ2b):	162
2.3.1 Complexité	162
a. <i>Complexité syntaxique</i>	162
b. <i>Complexité lexicale</i>	163
2.3.2 Exactitude	163
2.3.3 Fluidité.....	164
2.4 Résumé des analyses pour RQ1b et RQ2b	165

CHAPITRE 5 DISCUSSION ET CONCLUSION	169
1. Comparaison entre les programmes HI et HI+ (RQ1).....	170
2. Comparaison des groupes d'âge à l'intérieur des programmes (RQ2).....	175
3. Description qualitative performance écrite dans HI et HI+	180
4. Conclusion et perspectives de recherche	185
SITOGRAFIE	188
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	189
ANNEXES	202

Liste de figures

Nom de la figure	Page
Fig. 1.1. Les généralisations de Lightbown (1985-2000. p. 432) sur la recherche en ALS guidée	16
Fig. 1.2. Principes pour l'appropriation et enseignement d'une langue (<i>Principles of Instructed Language Learning</i>) adapté d'Ellis (2005)	18
Fig. 1.3. « Trois options pour le programme d'un cours d'enseignement de langue » Adapté de Long (2000)	19
Fig. 1.4. Questions sur l'enseignement bilingue. Adapté de Baker et Prys Jones (1998 : 564-565)	23
Fig. 1.5. Les types forts et faibles d'enseignement bilingue. Adapté de Baker et Prys Jones (1998)	24
Fig. 1.6. Les types d'immersion. Reprise de Baker (2005 : 206)	29
Fig. 1.7. Le modèle de 4Cs de Coyle (1999, 2005)	34
Fig. 1.8. Habiletés des élèves EMILE (Repris de Dalton-Puffer. 2008)	37
Fig. 2.1. Les composantes du processus d'acquisition d'une L2 (Repris de Housen, 2011)	55
Fig. 2.2. Les aspects de la performance de Skehan (1998b) Reprise d'Ellis et Barkuizen (2005)	56
Fig. 3.1. La Colombie. Situation géographique	81
Fig. 3.2. Programme d'Immersion partielle précoce (adapté de Baker, 2006)	75
Fig. 3.3. Répartition du temps d'exposition-enseignement en anglais-L2 dans chaque année du secondaire. Programmes HI+ et HI	81
Fig. 3.4 Conception de l'étude transversale	85
Fig. 3.5 Conception de l'étude longitudinale (modèle multi-niveaux)	86
Fig. 3.6. Description du niveau de compétence en L2 d'après le CECRL pour les niveaux B1 et B2 (Conseil de l'Europe, 2001 : 25)	89
Fig. 4.1. Note totale des évaluateurs pour les programmes HI et HI+	115
Fig. 4.2. Scores pour l'Indice de Coordination pour les programmes HI et HI+.	118
Fig. 4.3. Scores des variables Coord, Clause/Dep et Clause/phrase (HI et HI+).	118
Fig. 4.4. Indice de Guiraud pour les programmes HI et HI+	120
Fig. 4.5. Scores pour D dans les programmes HI et HI+	121
Fig. 4.6 Statistiques descriptives pour les mesures d'Exactitude pour HI et HI+	125
Fig. 4.7. Statistiques descriptives pour les mesures d'Exactitude (Erreurs par Clause, par Mot et Erreurs de la L1) pour les programmes HI et HI+	126
Fig. 4.8. Statistique descriptive pour les mesures de Fluidité pour HI et HI+	127
Fig. 4.9. Statistiques descriptives pour la variable Mot/minute mesurant la Fluidité pour HI+ et HI	128
Fig. 4.10. Variables de complexité syntaxique : Coord, ClauseDep et Clause/Phrase	148
Fig. 4.11. Variable de complexité syntaxique : Subordonnées par Clause	148
Fig. 4.12. Variable de complexité syntaxique : Indice de Coordination	149
Fig. 4.13. Variable de complexité lexicale - Type-Token Ratio	151
Fig. 4.14. Variable de complexité lexicale Indice de Guiraud	151
Fig. 4.15. Variable de complexité lexicale : D	152
Fig. 4.16. Statistiques descriptives pour la variable Err/C d'exactitude	154
Fig. 4.17. Statistiques descriptives pour les variables d'exactitude	155

Fig. 4.18. Statistiques descriptives pour les variables d'exactitude : Err/mot	156
Fig. 4.19. Statistiques descriptives pour les variables de fluidité : Mot par clause et mot par phrase	158

Liste de tableaux

Nom du tableau	Page
Tableau. 1.1. Contextes d'appropriation d'une L2	11
Tableau. 3.1. Matières dispensées en anglais dans le programme HI	78
Tableau. 3.2. Répartition du temps d'exposition-enseignement en anglais par année scolaire dans le programme HI	79
Tableau. 3.3. Matières dispensées en anglais dans le programme HI	79
Tableau. 3.4. Répartition du temps d'exposition-enseignement en anglais par année scolaire dans le programme HI+	80
Tableau. 3.5. Les moments d'intensité IF et IB et les temps accumulés en L2 pour chaque année du secondaire. Programmes HI+ et HI	82
Tableau. 3.6. Nombre d'apprenants du programme ayant participé à l'étude transversale	87
Tableau. 3.7. Nombre d'apprenants du programme ayant participé à l'étude longitudinale	88
Tableau. 3.8. Questionnaire de passé linguistique	90
Tableau. 3.9. Sélection des récits des apprenants des programmes HI et HI +	92
Tableau. 3.10. Organisation du recueil de données longitudinales	93
Tableau. 3.11. Organisation du recueil de données transversales	94
Tableau. 3.12. Protocole de codage des erreurs grammaticales et lexicales et annotations de fréquence	95
Tableau. 3.13. Segmentation des données par phrases	98
Tableau. 3.14. Mesures de complexité syntaxique et lexicale	101
Tableau. 3.15. Mesures d'exactitude	102
Tableau. 3.16. Mesures de fluidité	103
Tableau. 3.17. Grille d'évaluation qualitative des récits (adapté de Friedl et Auer, 2007)	105
Tableau. 4.1. Moyennes correspondantes à la taille des récits – Echantillon transversal	113
Tableau. 4.2. Scores holistiques par les évaluateurs des programmes HI et HI+	114
Tableau. 4.3. Scores analytiques par les évaluateurs des programmes HI et HI+	115
Tableau. 4.4. Statistiques descriptives pour les mesures de complexité syntaxique (Programme HI +)	117
Tableau. 4.5. Statistiques descriptives pour les mesures de complexité syntaxique (Programme HI)	117
Tableau. 4.6. Statistiques descriptives pour les mesures de complexité lexicale Programme HI +	120
Tableau. 4.7. Statistiques descriptives pour les mesures de complexité lexicale Programme HI	121
Tableau. 4.8. Statistiques descriptives du répertoire lexical en anglais des programmes HI et HI+	123
Tableau. 4.9. Statistiques descriptives pour les mesures d'exactitude. Programme HI+	124
Tableau. 4.10. Statistiques descriptives pour les mesures d'exactitude. Programme HI	124
Tableau. 4.11. Statistiques descriptives pour les mesures de fluidité. Programme HI+	127
Tableau. 4.12. Statistiques descriptives pour les mesures de fluidité. Programme HI	127
Tableau. 4.13. Différences entre les évaluateurs (U de Mann-Whitney)	129
Tableau. 4.14. Test U de Mann-Whitney : complexité syntaxique	131
Tableau. 4.15. Test U de Mann-Whitney: complexité lexicale	131
Tableau. 4.16. Test t pour la différence de moyennes : répertoire lexical	132

Tableau. 4.17. Test U de Mann-Whitney: Exactitude	133
Tableau. 4.18. Test U de Mann-Whitney: Fluidité	134
Tableau. 4.19. Valeurs p du Test de Kruskal-Wallis : Complexité Syntaxique	136
Tableau. 4.20. Valeurs p du test de Kruskal-Wallis : Complexité Lexicale	137
Tableau. 4.21. Test U de Mann-Whitney: comparaison entre les groupes d'âge	138
Tableau. 4.22. Valeurs p du test de Kruskal-Wallis : Exactitude	139
Tableau. 4.23. Test U Mann-Whitney : Comparaison entre les groupes d'âge. Pour les mesures d'Exactitude dans le groupe HI+	140
Tableau. 4.24. Valeurs p du Test de Kruskal-Wallis : Fluidité	140
Tableau. 4.25. Test U Mann-Whitney: Comparaison entre les groupes d'âge. Pour les mesures de Fluidité dans le groupe HI+ (Mots par Clause)	141
Tableau. 4.26. Résumé des résultats obtenus pour l'échantillon transversal (CLEF)	143
Tableau. 4.27. Groupes d'âge de l'échantillon longitudinal en fonction des moments du recueil (T1 et T2)	145
Tableau. 4.28. Moyennes correspondants à la taille des récits – Echantillon longitudinal	140
Tableau. 4.29. Statistiques descriptives pour les variables de Complexité Syntaxique aux Temps 1 et Temps 2. Programme HI	147
Tableau. 4.30. Statistiques descriptives pour les variables de Complexité Syntaxique aux Temps 1 et Temps 2. Programme HI+	147
Tableau. 4.31. Statistiques descriptives pour les variables lexicales aux Temps 1 et 2. Programme HI+	150
Tableau. 4.32. Statistiques descriptives pour les variables lexicales aux Temps 1 et 2. Programme HI	150
Tableau. 4.33. Statistiques descriptives pour les variables d'exactitude pour le programme HI aux Temps 1 et 2	153
Tableau. 4.34. Statistiques descriptives pour les variables d'exactitude pour le programme HI+ aux Temps 1 et 2	153
Tableau. 4.35. Statistiques descriptives pour les variables de fluidité aux Temps 1 et 2. Programme HI	157
Tableau. 4.36. Statistiques descriptives pour les variables de fluidité aux Temps 1 et 2. Programme HI+	157
Tableau. 4.37. Valeurs p pour l'analyse de variance des variables de complexité syntaxique	159
Tableau. 4.38. Analyse de variance pour les variables de complexité lexicale	160
Tableau. 4.39. Analyse de variance pour les variables d'exactitude	160
Tableau. 4.40. Analyse de variance pour les variables de fluidité	161
Tableau. 4.41. Valeurs p du Test t apparié pour les variables de complexité syntaxique	162
Tableau. 4.42. Valeurs p du Test t apparié pour les variables de Complexité Lexicale	163
Tableau. 4.43. Valeurs p du Test t apparié pour les variables d'exactitude	164
Tableau. 4.44. Valeurs p du Test t apparié pour les variables de fluidité	165
Tableau. 4.45. Résumé des effets obtenus pour l'échantillon longitudinal (CLEF)	166
Tableau. 4.46. Résumé des résultats obtenus pour l'échantillon longitudinal (CLEF)	167

Liste d'abréviations

ALE : Anglais langue étrangère

ALS : Acquisition de Langues Secondes.

CAF : Complexity, Accuracy and Fluency

CLEF : Complexité, Lexique, Exactitude et Fluidité

CLI : Content and Language Integrated Learning

DNL: Discipline non-linguistique

EMILE : Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère

FoFs : Focus on Forms

FoF : Focus on Form

FoM : Focus on Meaning

L1 : Langue maternelle ou première

L2 : Langue seconde

LE : Langue Etrangère

Introduction

Depuis la mise en place des programmes d'immersion scolaire au Canada vers la fin des années 1960 (Lambert & Tucker, 1972), de nombreuses recherches ont été menées sur le développement de la compétence langagière en une L2 (Genesee 1974 ; Swain, Barik et al. 1976 ; Genesee 1977 ; Genesee 1978; Genesee 1978; Genesee 1979 ; Cummins 1983 ; Lapkin, Swain et al. 1983 ; Genesee 1985; Cummins and Swain 1986 ; Gajo, 2001). La plupart de ces études et de ces rapports, se révélant principalement en faveur de l'immersion comme méthode d'appropriation d'une L2, ont aussi évoqué les contraintes de cette approche, notamment sur le plan de la compétence atteinte par ses apprenants et les risques portés sur le développement de la L1 (Genesee, 1978, 2013; Lazaruk, 2007). Malgré ces contraintes, le modèle éducatif de l'immersion s'est rapidement développé partout dans le monde, en inspirant des propositions des programmes scolaires bilingues² et multilingues selon les différents pays. En l'occurrence, l'étude présentée dans cette thèse porte sur une des variantes scolaires de ce type de programmes.

L'organisation de ce programme ainsi que ses résultats concernant la compétence atteinte en L2 ont suscité un grand intérêt dans la recherche en ALS. A cet égard, la réussite des programmes d'immersion répond à la conjugaison de facteurs incontournables dans l'acquisition d'une L2, tels que l'âge de démarrage, le type et la quantité d'input mis à disposition, la quantité et répartition du temps consacré à l'exposition à la L2 proposés, la méthodologie, le profil des enseignants, entre autres (Genesee, 2013; Johnson & Swain, 1997; Lazaruk, 2007).

C'est donc à partir de l'idée que l'immersion réunit ces facteurs pour assurer une compétence en L2, que cette thèse discutera la portée des résultats d'un tel programme développé dans un contexte spécifique, celui de la Colombie. Plus concrètement, le présent travail se propose d'approfondir la relation entre deux aspects déjà mentionnés : la répartition du temps dans le programme d'immersion et le développement de la performance écrite. Notre questionnement de départ étant : **Est-ce que les variations dans la quantité de temps accumulé et l'intensité d'exposition à la L2 dans un programme d'immersion, exprimées en termes du nombre d'heures, auraient un impact sur la performance en L2?**

D'un coté, même si la relation que l'on souhaite établir dans cette thèse n'a été que rarement abordée dans des études en contextes d'immersion scolaire (néanmoins, on trouve les travaux de Bournot-Trites, 2006 ; Turnbull et al. 1998), les recueils concernant la question de l'influence du temps sur la compétence langagière s'avèrent toutefois très présents dans le domaine de l'acquisition des langues. Dans un premier

² Remarquons que ces programmes ont été connus comme sous la référence « d'enseignement bilingue » notamment dans les années 70 et 90.

temps, cette question a été soulevée à l'essor de l'enseignement de langues aux soldats et missionnaires pendant et après la Seconde Guerre Mondiale (Girard, 1943). Ultérieurement, on peut signaler l'enquête sur l'apprentissage des langues (notamment le français langue étrangère) dans plusieurs pays menée par Carroll (1963, 1975), laquelle établit un lien direct entre la quantité de temps en L2 mis à disposition des apprenants et la compétence globale atteinte. Un recueil ayant des conclusions similaires arrive peu de temps après par Stern (1975) ; il s'est notamment référé à un seuil de 5000 heures pour assurer une compétence 'bilingue' dans des programmes en immersion. Ces dernières réflexions sont recueillies par Swain (1981) lorsqu'elle conteste une relation linéaire entre le temps et l'acquisition de la L2 en milieu guidé. Concernant le profil global de l'élève en immersion, certaines des études mentionnées plus haut ont abouti à deux constats généraux : l'élève en immersion atteint une grande maîtrise communicative dans la L2, c'est-à-dire au niveau de l'aisance, mais en raison du manque de cours dispensés *sur* la langue cible ainsi que des opportunités de pratiquer la langue, les conclusions d'un bon nombre de ces études suggèrent des différences importantes, à l'écrit et à l'oral, avec les locuteurs natifs (Collins, Halter, Lightbown, & Spada, 1999 ; Day & Shapson, 1988 ; Lyster, 1987 ; Turnbull, Lapkin, Hart, & Swain, 1998). De la même manière, un effet plateau ressort la maîtrise de la grammaire et la compétence écrite ainsi que des problèmes du registre sociolinguistique, dans le cas du français, sont aussi soulignés (Mougeon, Nadasdi, & Rehner, 2010). Dans l'ensemble, les élèves issus des programmes d'immersion développeraient les compétences langagières à des degrés différents, ayant un avantage sur les habiletés réceptives par rapport aux élèves issus des programmes traditionnels n'ayant pas la même quantité d'heures ni le même type d'enseignements dans la L2 (Genesee, 1978, 1994).

Bien que ces observations issues des diverses études sur le domaine aient marqué la recherche en ALS sur la compétence langagière en contexte d'immersion, la question du temps et de la compétence langagière est abordée à l'issue des contextes autres que l'immersion scolaire, à savoir les cours intensifs et les séjours linguistiques à l'étranger (Serrano, Llanes, & Tragant, 2011 ; Serrano & Muñoz, 2007 ; Collins & White, 2011, 2012). Les effets du temps dans ces contextes s'avèrent une caractéristique qui soulève désormais l'intérêt de la recherche en ALS. Plus concrètement, les recherches se centrent aujourd'hui sur les effets de la combinaison de ces contextes (Freed, Segalowitz, & Dewey, 2004; Perez-Vidal, 2011).

De l'autre côté, le phénomène observé dans notre recherche, celui de l'acquisition de la compétence écrite, devient de plus en plus un objet de recherche dans le domaine de l'acquisition de langues secondes. On souligne particulièrement l'intérêt porté sur le rôle de cette compétence à partir de différentes optiques : en tant que processus, en tant que produit, mais aussi en tant qu'instrument d'enseignement et de correction pour l'appropriation d'une L2 (*writing instruction and corrective feedback*). De nombreuses études dans le domaine se concentrent donc sur l'effet des contextes divers et variables sur les phénomènes linguistiques saisis dans la langue écrite (Harklau, 2002; Manchón,

2013; Ortega, 2012; Williams, 2012). L'acquisition du code écrit demeure alors un domaine largement abordé dans les situations académiques également. On évoquera notamment l'importance de l'enseignement de la langue écrite sur le développement de cette compétence, ainsi que la différence entre le processus d'écriture examiné dans la L1 et la L2. A cet égard, l'étude que je présenterai abordera la compétence linguistique saisie lors d'une tâche écrite en anglais-L2 en utilisant des indicateurs de Complexité (syntaxique et lexicale), d'Exactitude, de Fluidité et de la qualité perçue par des évaluateurs.

Partant de ce cadre de recherche, cette thèse explore l'effet de la quantité accumulée et la répartition du temps (intensité) sur la performance écrite en L2. Cette démarche implique un état de la recherche pertinente et la mise en place d'une étude empirique et descriptive sur la compétence écrite des élèves hispanophones issus de deux programmes d'immersion en anglais (dénommés *Haute Intensité, HI*, et *Haute Intensité plus, HI+*) de quatre établissements privés de la ville de Cali, tous proposant une exposition très haute à la L2 par rapport à la moyenne des cours traditionnels (HI = 7002 et HI+ 8640 en fin de programme, à l'âge de 17 ans). Ces programmes se caractérisent également par une répartition différente des temps d'exposition à la L2 (appelés *Intensité Forte, IF* et *intensité basse, IB*). Dans l'ensemble, chaque programme comprend une intensité différente d'exposition à la L2 dans les années du secondaire, d'environ 300h et 400h respectivement. Cependant dans chacun d'eux, cette intensité diminue d'environ 30% vers la fin du programme (15-17 ans).

Le présent travail est divisé en trois parties : (1) Le cadre théorique, (2) L'étude et (3) Les résultats et discussion. La première partie est divisée en deux chapitres ; l'objectif étant d'explorer le contexte étudié, celui de l'immersion ; le facteur observé, celui du temps d'exposition à la L2 et le phénomène approché, celui de la performance écrite en L2. La deuxième partie décrit en détail l'étude effectuée ainsi que la démarche méthodologique et la troisième présente les analyses, les résultats et la discussion.

Le Chapitre 1 donne un aperçu des contextes d'appropriation d'une L2 et se centre sur l'appropriation en milieu guidé. Il faut noter que la notion de contexte dans ce travail équivaut au terme *milieu d'appropriation* (en anglais *contexte of learning*). Plus particulièrement, le milieu guidé (la salle de classe) ; le milieu naturaliste (le cours en immersion ou le séjour à l'étranger). Une définition de ces contextes sera proposée dans le premier chapitre où seulement le contexte guidé sera abordé en détail. L'objectif de cet aperçu initial est de situer le cadre de notre étude en présentant les situations d'enseignement où la recherche en ALS s'est développée. Nous ferons la distinction entre un milieu guidé formel et restreint : celui du cours « traditionnel » de langue, et un autre naturaliste : celui de l'immersion scolaire et des programmes 'd'enseignement bilingue'. Une fois cette dernière approche esquissée, nous aborderons des exemples ponctuels concernant ces milieux, à savoir l'immersion en Amérique du nord et les expériences EMILE en Europe. Ensuite, un troisième volet fait référence aux effets de

la question du temps dans l'acquisition en milieu guidé. D'une part, on discutera la question du temps d'exposition à la L2 en présentant les deux questions les plus reliées à notre recherche : celle de la quantité accumulée de temps dans le programme et celle de la répartition de ce temps (l'intensité) en milieu guidé. Puis, on tentera d'identifier d'autres facteurs qu'interagissent avec le temps permettant le développement de la compétence en L2 dans ce milieu afin d'amorcer le débat sur les implications de cette étude sur la performance en L2. Cette dernière section permettra d'esquisser le cadre théorique exposé dans le Chapitre 2 avec la discussion autour de la performance écrite dans des contextes d'acquisition en milieu guidé tels que l'immersion et les cours intensifs de langue. Une brève présentation autour de la recherche sur la compétence écrite sera abordée avant de passer à l'évaluation de la performance écrite. Enfin, les notions de Complexité, Exactitude, et de Fluidité ('CAF' en anglais) ainsi que la qualité perçue par des évaluateurs seront présentées ici en tant qu'outils d'analyse de la performance écrite en L2. Il convient de préciser à ce sujet que des études de cette nature ayant utilisé l'ensemble CAF pour l'analyse s'avèrent très rares. Pour cette raison, cette recherche se veut descriptive avant tout.

La Partie II de ce travail comprend le Chapitre 3 qui fera le point sur l'étude et la démarche méthodologique choisie. Cette partie est divisée en deux sections : l'une présente le contexte de l'étude, ainsi que les objectifs et les questions de recherche, et l'autre décrit la méthode adoptée : la conception de l'étude (*design of the study*) portant sur une approche tant transversale que longitudinale et enfin, les instruments de recueil de données ainsi que les outils d'analyse qualitatifs et quantitatifs.

L'étude présentée dans cette partie se centre sur la performance écrite en L2 des apprenants issus des programmes HI et HI+. Cette démarche se propose donc de répondre à deux questions globales : la première vise à comparer la performance écrite en L2 *entre* les deux programmes HI et HI+, et la deuxième a pour but d'explorer le développement de la performance écrite *à l'intérieur* des groupes d'âge (12, 14, 15, 16, 17 ans) pour chacun des programmes.

Enfin, la Partie III de cette thèse présentera les résultats et les analyses statistiques des données traitées, avec une mise en perspective de cette recherche. Les résultats seront présentés dans le Chapitre 4 suivant les deux questions de recherche principales et les sous-questions. Celles-ci sont organisées en fonction d'une comparaison *entre* et *à l'intérieur* des programmes d'immersion et des apprenants observés (*between-within comparisons*). Chaque section du chapitre consacrée aux analyses portera sur les données transversales et longitudinales.

La discussion des résultats et la conclusion de ce travail font l'objet du Chapitre 5. Dans cette partie on fera le point sur les implications d'une telle étude pour le domaine de la recherche en ALS ainsi que pour la recherche dans le contexte colombien. La discussion porte sur les analyses conduites et les résultats des questions de recherche ainsi que des hypothèses que l'on propose. De la même manière, les enjeux principaux impliqués

dans cette démarche seront relevés à partir de ces constats, à savoir : le rôle du temps dans l'acquisition d'une L2 en milieu guidé ; les caractéristiques des compositions des apprenants en immersion âgés de 12 à 17 ans et enfin les perspectives de cette étude concernant le corpus constitué.

PARTIE I : CADRE THEORIQUE

Chapitre 1

L'acquisition d'une L2 en milieu guidé : Un aperçu des contextes

Ce premier chapitre présente la discussion des contextes d'acquisition d'une langue seconde en se centrant sur la description des milieux d'acquisition guidée. Il enchaîne avec une réflexion autour des implications du facteur temps dans ces contextes. L'organisation de cette première partie est la suivante : Pour commencer, une introduction à l'appropriation d'une L2 en milieu guidé est faite dans la perspective de la recherche en ALS (Doughty & Long, 2003; Lightbown & Spada, 2006; Richards & Rodgers, 2001). Ensuite, une deuxième section sera consacrée à la description des contextes dont celui exploré dans ce travail. On discutera brièvement à propos du milieu traditionnel où est dispensé le cours formel de L2 encadré dans la salle de classe à l'école ou dans l'institut de langues (section 2.1). Puis, on traitera du milieu guidé « naturaliste » illustré par les programmes d'immersion en Amérique et les expériences CLIL en Europe (section 2.2). Enfin, une troisième section est dédiée au facteur temps impliqué dans l'acquisition en milieu guidé. Cette section traite de la répartition du temps et les études menées sur l'effet de celui-ci dans des contextes d'appropriation de la L2.

Pour des raisons de clarté et de mise en valeur des contributions théoriques consultées pour cette thèse, quelques définitions sont nécessaires avant tout. D'abord, il faut noter que dans ce travail l'appropriation en milieu guidé correspond au terme « *instructed SLA* » de l'anglais. Ensuite, dans le cadre de cette thèse, je mets l'accent sur l'idée du milieu comme équivalent du terme *contexte d'appropriation* de l'anglais « *context of learning* » (Freed et al., 2004 ; Doughty & Long, 2003). Le milieu étant donc la situation où le processus d'appropriation de la L2 s'effectue. On distinguera un milieu guidé (scolaire et institutionnel) d'un milieu non-guidé, (expériences ou séjours à l'étranger).

De manière plus concrète, on différencie tout au long de ce travail, le milieu guidé **traditionnel**, celui du cours cadre sur la langue cible, du milieu guidé **naturaliste** où la

langue est à la fois l'objet d'étude et le moyen d'enseignement d'autres disciplines non-linguistiques³.

Cette distinction met désormais l'accent sur la problématique principale de ce domaine de la recherche en ALS : celle de saisir le contexte qui convient le mieux à l'appropriation réussie d'une L2 à long terme. En effet, ce premier chapitre soulève l'importance d'étudier des différents milieux d'acquisition d'une L2 afin d'examiner les phénomènes qui relèvent de leur implémentation (cf. Lightbown, 2000).

Afin d'illustrer les contextes qui seront discutés dans ce chapitre, on présente dans le tableau 1.1 trois contextes principaux sur lesquels la recherche en ALS est menée. Notons que plusieurs d'autres contextes peuvent être répertoriés ici mais ils sont hors de la portée de ce travail (par exemple, l'acquisition bilingue à la maison). Dans le tableau 1.1 des exemples des différentes approches illustrent aussi chaque contexte. De la même manière, on précise la méthodologie adoptée par chacune de ces approches (guidée, non-guidée ou mixte).

On trouve d'abord le milieu traditionnel décrit dans la section 2.1. Ce milieu est matérialisé dans les cours formels de L2. Ces cours peuvent avoir une intensité horaire basse, moyenne ou élevée. Dans ce dernier cas, on connaît cette modalité sous le nom des « cours/programmes intensifs ».

Ensuite, on observe le milieu guidé naturaliste où apparaissent les programmes en immersion scolaire, les expériences EMILE et l'enseignement bilingue. Il faut noter que ce sont des expériences qui ont lieu en salle de classe aussi mais ayant la langue cible comme langue principal d'apprentissage. A ce propos, il convient de dire que ces approches sont classées également comme des exemples « d'enseignement bilingue » par nombre de chercheurs (Baker, 2006; García, 2008, entre autres). Pour cette raison, cette catégorisation, qui comprend plusieurs cas de figure sera brièvement abordée dans un deuxième volet (section 2.2). Enfin, on distingue dans ce tableau le contexte du séjour à l'étranger, lequel peut être à la fois guidé et non guidé puisqu'il a lieu dans un endroit où la langue cible est fréquemment le moyen de communication principal. C'est le cas du programme ERASMUS en Europe ou des stages à l'étranger. Notons que le terme le plus courant en anglais pour se référer à ce contexte est : « *study abroad* ».

Cette recherche porte sur l'impacte des variations dans les temps d'exposition en L2 (anglais) sur l'acquisition de la performance écrite en L2 en milieu d'immersion scolaire. Par conséquent, ce chapitre se focalise principalement sur le milieu guidé en immersion, et présente les autres contextes pour des fins explicatives. Un aperçu du milieu traditionnel sera proposé car ce contexte renvoi à une étape essentielle dans la

³ Ces deux termes sont référés en anglais comme : *formal instruction* et *naturalistic instruction* (Doughty & Long, 2003).

recherche en ALS en milieu guidé. Les cours intensifs seront abordés uniquement du point de vue de la répartition du temps dans l'enseignement. De même, on ne traitera pas des contextes à l'étranger. Ci-après, le tableau 1.1 qui résume les trois contextes exposés.

Tableau 1.1 Contextes d'appropriation d'une L2

<i>Contexte</i>	Milieu Traditionnel	Milieu en Immersion	Séjour à l'étranger
<i>Approche (Exemples)</i>	- Cours formel - Cours intensif	- Immersion scolaire - <i>CLIL/EMILE</i> - Enseignement bilingue	- <i>ERASMUS</i> (programme Européen) - Stages (académiques ; professionnels ; volontariats)
<i>Méthodologie</i>	Guidée		Mixte : guidée et non-guidée

Compte tenu de ces précisions, on passera maintenant à l'introduction sur l'acquisition en milieu guidé.

1. Introduction

L'acquisition d'une L2 en milieu guidé ou bien en salle de classe a fait l'objet de nombreuses recherches dans les années 80. Doughty et Long (2003), Doughty (1991), Lightbown (2000), Norris et Ortega (2001) et Swain (2000), entre autres, tiennent à signaler que la recherche en ALS guidée entraîne l'étude de l'interaction de plusieurs domaines d'études, de facteurs et des processus inhérents à la salle de classe qui peuvent y être observés. On distingue notamment des facteurs individuels (l'âge, la motivation, l'aptitude, l'attitude), des facteurs cognitifs (la mémoire, le traitement) et des facteurs contextuels (le temps, les conditions d'enseignement et d'apprentissage). Notons que ce domaine d'étude tient compte du développement du système de l'interlangue dans un milieu encadré, voire contrôlé, qui s'oppose à un milieu plus spontané comme celui de l'acquisition bilingue dès la naissance (cf. Houwer, 1990).

Les questions principales sur lesquelles les études dans ce domaine se sont axées portaient initialement sur l'idée de savoir à quel point le milieu guidé contribuait au développement adéquat d'une compétence langagière en langue seconde (Doughty & Long, 2003 ; Norris & Ortega, 2000). Deux questions générales ont été soulevées à ce

propos : (1) Dans quels aspects et sous quelles conditions l'enseignement s'avère-t-il un moyen bénéfique pour l'appropriation d'une L2 ? Et (2) quel serait le rôle de l'acquisition d'une L2 en milieu guidé dans un monde interconnecté, ou encore : est-ce que le milieu guidé peut bénéficier de la conjugaison d'autres milieux comme les séjours à l'étranger, l'immersion, CLIL, entre autres? (Freed et al., 2004 ; Perez-Vidal, 2011).

Le débat initial autour de ce sujet mettait en opposition l'idée de l'acquisition de la L2 comme un processus analogue de celui de la L1. On identifie deux des ses précurseurs : Krashen (1981 et ailleurs) qui s'opposait à faire appel à tout recours pédagogique pour acquérir la L2 et Long (1983) qui contestait cette idée. Afin d'illustrer ce que la recherche en ALS a mis en lumière dans des situations d'acquisition en milieu guidé, il convient de se référer à deux points importants dans la perspective de ce travail, qui contestent la posture de Krashen : il s'agit du questionnement initial posé par Long et des réflexions de R. Ellis (1989, 2005).

La recherche en ALS n'ayant pas encore connu l'essor qu'elle connaît actuellement, est précédée des contributions controversées de la fin des années soixante-dix. Les contributions de Krashen prônaient la distinction très populaire entre la notion *d'acquisition* et celle *d'apprentissage*. Selon cette perspective, l'enseignement de la L2 serait lié à un processus d'apprentissage conscient par l'élève, très souvent focalisé sur l'appropriation des structures de la langue. En revanche, le processus d'acquisition, qui aurait lieu en milieu naturel, serait un processus subconscient et implicite menant à une intuition et une intériorisation de la langue (Gajo, 2001). Cette idée, supportée par un bon nombre d'autres (e.g. Felix, 1981), serait plus propice à écarter toute interface capable d'établir un lien entre acquisition et apprentissage. On remarquera des postures semblables comme celle ci-dessous:

Ce qui se passe à l'école n'a que très peu de rapport avec l'acquisition d'une langue. La langue ne peut pas être enseignée, elle ne peut qu'être apprise. Les gens apprennent la langue malgré ce qui se passe en salle de classe.⁴

Il faut dire par ailleurs, que d'après Krashen l'enseignement se servirait uniquement d'un *input intelligible*. C'est-à-dire, d'un stimulus amélioré ou traité préalablement pour être mis à la disposition de l'élève. D'autant plus, ce principe écarterai d'office le recours au métalinguistique (sur le plan grammatical).

En formulant la question : « *L'enseignement d'une langue seconde a-t-il un impact sur son acquisition par les apprenants?*⁵ », Long a tenté d'en exprimer les avantages,

⁴ "What happens in school has very little to do with language learning. Language can't be taught. It can only be learned. People learn language in spite of what goes on in the classroom" (Krashen dans Housen et Pierrard, 2005 : 1) Traduction libre de l'auteur.

l'utilité ou les bénéfices dans plusieurs cas de figure (quantité d'exposition vs. quantité d'instruction, instruction seule, exposition seule). Le fait d'effectuer ce recueil comparatif lui a permis de contester le modèle du moniteur établi par Krashen & Terrel, (1983) et de faire appel aux enseignants pour indiquer ce qui peut être efficace ou non dans leur métier.

R. Ellis (2005) soutient le rôle transcendant du milieu guidé pour l'acquisition des langues secondes, même si celle-ci renvoi à des nombreux facteurs et phénomènes. Il signale, néanmoins, que la plupart des observations établies à ce sujet partent d'une réflexion indissociable des implications pédagogiques dans le domaine. On reconnaîtra cette perspective dans la question proposée par Long qui essaie de montrer pourquoi certaines des hypothèses de Krashen comme le modèle du moniteur, l'input intelligible ou bien l'approche naturelle (Krashen & Terrel, 1983; Krashen, 1981, 1985) ne sont pas des arguments suffisants pour proscrire une approche interventionniste en salle de classe. En d'autres termes, les préceptes de Krashen, malgré le grand succès qu'ils ont connu à cette époque-là, s'appuyaient sur l'idée que l'enseignement n'avait pas d'influence sur le développement de la L2 chez l'apprenant. Bien au contraire, l'hypothèse de Long part de l'idée que l'enseignement, ou bien l'intervention en classe, aurait bien un effet dans l'acquisition de la L2.

D'après cette distinction des notions enseignement/apprentissage, le concept d'apprentissage suggère un processus formel d'enseignement de la structure et de l'emploi de la langue ; cet aspect de la recherche sera traité dans le deuxième chapitre. De fait, comme nous le verrons dans les années qui suivent, la question de l'enseignement formel s'est mu en débat entre l'approche explicite et l'approche implicite (ou bien centrée sur la forme ou sur les formes).

Par ailleurs, un trait supplémentaire qui peut être observé dans le travail de Long (1983) est la distinction entre la situation d'enseignement et l'exposition à la L2 dont il parle dans ses recueils. Il faut dire que cette distinction préalable est importante pour notre travail car on observe qu'elle a été bel et bien reformulée et retravaillée de nos jours comme nous le verrons dans la section 3 qui porte sur les expériences d'exposition intensive à la L2 (cf. Muñoz, 2012). Selon Doughty et Long (2003), la distinction employée par Long, même si elle manque de clarté dans l'article de 1983, renverrait à la 'quantité' de L2 ou à la manière dont la langue est présentée à l'apprenant. D'après Long l'exposition à la L2 était différente de *l'enseignement* en L2 en salle de classe. Ce dernier faisait référence uniquement au temps consacré en L2 lors du cours, pendant que le terme *exposition* impliquait le contact avec la langue en dehors de la salle de classe. Il partait donc du fait que selon le contexte (enseignement ou exposition) la nature de cette langue était distincte.

⁵ Interprétation de l'auteur de l'anglais : *Does instruction make a difference?*

Les conclusions de Long en faveur de l'enseignement de la L2, et à l'encontre des préceptes de Krashen, ont amené à une réflexion féconde pour l'avenir de la recherche en ALS en milieu guidé et pour les hypothèses qui ont suivi, en l'occurrence : l'hypothèse de l'output intelligible (Swain, 1983, 2007); celle de l'interaction (Long, 1996), ou bien la discussion concernant les approches explicites et implicites (Ellis). De fait, cette réflexion a été reprise et renforcée par de nombreuses études et des enquêtes comme celles de Doughty et Long (2003); Ellis (1989, 2005); Gass et Selinker (2008); Housen et Pierrard (2005); Lightbown (2000); Norris et Ortega (2001), entre autres. Les questions ultérieures se sont centrées sur le type et le rôle de l'enseignement le plus efficace, notamment dans quatre domaines de l'ALS, à savoir : les Processus (cf. les transferts, la généralisation, la stabilisation, l'omission, etc.), la Procédure d'acquisition, le Rythme d'acquisition et le Niveau Atteint.⁶

L'hypothèse de l'output de Swain a modifié la notion anglaise d' « output » en tant que produit langagier pur et simple. D'après sa formulation l'output deviendrait le processus (écrit ou oral) qui mettrait en évidence la dynamique d'apprentissage de l'élève (Swain, 1993, 2007). Les trois fonctions établies pour rendre compte de cette production et de ce processus sont la constatation et le déclenchement (*noticing / triggering*), le test d'hypothèses et enfin, la fonction métalinguistique.

Les résultats de l'immersion, ont semé le doute concernant le rôle de l'input intelligible comme étant le seul moyen utilisé pour l'ALS, selon Krashen. D'où cette nouvelle hypothèse :

La théorie de l'ALS offre une explication très claire de la raison pour laquelle l'immersion fonctionne. D'après cette théorie, on acquiert la langue d'une seule manière : lorsque nous comprenons les messages dans cette langue, et lorsque nous recevons de l'input intelligible.⁷

L'observation des cours d'immersion a révélé pour les élèves un manque d'occasions de s'exprimer à l'oral. Les élèves ne pouvaient pas se servir de leur L2 autant que de leur L1 (anglais). Par ailleurs, Swain rapporte que dans ses observations elle remarquait que les enseignants ne *poussaient* pas leurs élèves à s'exprimer en français de manière grammaticalement et socialement correcte (Swain, 1983, 1993, 2007). Cette notion de pousser (*push*) est devenue l'actif de son hypothèse, qui s'appuie aujourd'hui sur le principe de la collaboration et de l'observation du processus plus que sur la recherche des moyens d'arriver à la production (verbalisation, expression, dialogue, etc.). On remarque que cette hypothèse complète celle de l'interaction : selon Long (1996),

⁶ En anglais : *processing, process, route, rate* et *level of attainment*.

⁷ *SLA theory provides a very clear explanation as to why immersion works. According to current theory we acquire language in only one way: when we understand messages in that language, when we receive comprehensible input. (Krashen 1984 : 61. Traduction libre de l'auteur)*

l'échange enseignant-élève ou bien face à face, donnerait lieu à la négociation, voire à « l'amélioration » du message exprimé. Les notions de rétroaction négative et positive, ainsi que des indices (*evidence* en anglais), sont également liées.

Cela dit, on fait face à une question complexe car il est difficile de rendre compte de la langue 'recueillie et démontrée' par l'apprenant à partir de l'exposition en salle de classe ou de l'exposition plus informelle en dehors du cours de langue. Cela reste incertain et ne peut être déterminé que par des facteurs externes et internes propres à chaque individu comme ses intérêts, le contexte géographique, les besoins, etc. D'où l'importance de considérer des éléments complémentaires présents dans les occasions de pratiquer la L2. Sur ce sujet, il convient de signaler brièvement trois théories qui rendent compte de cette complexité du traitement langagier chez l'apprenant. Il s'agit de la théorie des Systèmes Dynamiques (*Dynamic Systems*), laquelle soutient que le traitement comprend l'interaction de plusieurs variables interconnectées, ce qui implique qu'elles exercent des effets les unes sur les autres à travers le temps d'acquisition et d'usage (Van Geert, 1994). Partant de cette théorie l'on rencontre le modèle proposé par Herdina et Jessner (2002) connu comme le Modèle Dynamique de Multilinguisme. Ce modèle devient pertinent pour cette discussion car il établit les caractéristiques propres du développement de l'interlangue, telles que *le changement de la qualité, la réversibilité, la stabilité, la complexité, la non-linéarité, et l'interdépendance*. Ces caractéristiques mettent en évidence la nature fluctuante de l'interlangue chez l'apprenant lorsque d'autres systèmes langagiers sont mis en rapport. Enfin, on soulève aussi l'hypothèse du seuil activé (*Activation Threshold Hypothesis* de Paradis, 2004), laquelle observe l'action cognitive de l'apprenant au moment de se servir de son répertoire langagier. En effet, cette hypothèse suggère que tout élément et système linguistique dépend des impulsions (neuronales) dont il a besoin pour être activés. Le degré d'activation est donc inversement proportionnel à l'usage et à la fréquence, voire intensité, avec laquelle l'apprenant rencontre ces éléments ou ce système. Ce qui veut dire que plus un apprenant est familiarisé avec la langue cible, moins il aura à activer des mécanismes cognitifs pour se servir de ce code.

Afin de rendre compte des caractéristiques globales de l'ALS guidée, on peut se référer aux généralisations formulées par Lightbown (2000) concernant la recherche en ALS guidée. Quinze ans après, elle a revisité son recueil en confirmant une transformation dans le domaine, majoritairement centrée sur la question des types d'intervention plus bénéfiques et le rôle de la recherche chez les enseignants. Nous reviendrons sur certaines des généralisations qui apparaissent dans la figure 1.1 ci-dessous lors de la conclusion de cette section, mais aussi dans les chapitres suivants car elle touche à des sujets importants, à savoir : l'âge, le temps dédié à la langue en contexte guidé et l'approche centrée sur le sens ou la forme.

- Ten Generalizations from SLA Research*
1. Adults and adolescents can 'acquire' a second language.
 2. The learner creates a systematic interlanguage which is often characterized by the same systematic errors as the child learning the same language as the first language, as well as others which appear to be based on the learner's own native language.
 3. There are predictable sequences in L2 acquisition such that certain structures have to be acquired before others can be integrated.
 4. Practice (does not make perfect).
 5. Knowing a language rule does not mean one will be able to use it in communicative interaction.
 6. Isolated explicit error correction is usually ineffective in changing language behaviour.
 7. For most adult learners, acquisition stops . . . before the learner has achieved native-like mastery of the target language.
 8. One cannot achieve native-like (or near native-like) command of a second language in one hour a day.
 9. The learner's task is enormous because language is enormously complex.
 10. A learner's ability to understand language in a meaningful context exceeds his/her ability to comprehend decontextualized language and to produce language of comparable complexity and accuracy.

Figure. 1.1 Les généralisations de Lightbown (1985-2000. p. 432) sur la recherche en ALS guidée.

Compte tenu de la généralisation numéro 1 de Lightbown, ce débat de l'appropriation de la L2 s'est particulièrement développé autour du processus concernant l'âge adulte ou bien la postpériode critique (ce qui est le cas précis des élèves examinés dans notre étude, âgés de 12 à 17 ans). Ce débat tourne autour du fait que l'appropriation de la L2 post période critique n'est plus régie par des éléments dérivés d'une Grammaire Universelle et que le processus d'appropriation est accessoire, comme le soulignent des conclusions établies par Krashen (1982) et Felix (1981). En réalité, un bon nombre d'études soutiennent que l'ALS en milieu guidé a contribué à la définition de nombreux phénomènes qui ne s'avèrent pas observables dans une situation d'acquisition chez l'enfant (N. C. Ellis & Laporte, 1997; Norris & Ortega, 2000). En effet, selon Doughty & Long (2003), cette différence implique qu'il s'agirait de deux étapes différentes concernant un phénomène commun ; ensuite ils suggèrent que l'appropriation guidée est nécessaire dans le cas de l'adulte :

Il semblerait que l'acquisition chez l'enfant et chez l'adulte renvoie à des cas distincts d'un même phénomène qui prend forme à différents moments de la vie. Ces processus impliquent plutôt des processus cognitifs différents donc, sans l'enseignement, l'acquisition d'une L2 chez l'adulte deviendrait plus difficile, plus lente et moins réussie.⁸

⁸ [It] appears that child language acquisition and adult SLA are not instances of the same phenomenon taking place at different points in the life span. Rather, they involve different or somehow altered cognitive processes, and, without instruction, adult SLA is more difficult, slower, and less successful. (p. 203. Traduction libre de l'auteur).

Etant donné que l'appropriation de la L2 à l'âge adulte est une démarche variable dont la complétude, ou le niveau avancé, s'étend sur une période indéterminée, les recherches ont porté principalement sur les conséquences d'un type d'enseignement explicite et implicite des formes grammaticales.

De cette manière, cette distinction est également matérialisée dans les approches centrées sur *la* forme et centrée sur *les* formes. En guise de définition, l'approche *centrée sur les formes* (FoFs – Focus on Forms) renvoie à l'enseignement purement explicite et intentionnel de la structure cible de la L2. D'un autre côté, l'approche *centrée sur la forme* (FoF – Focus on Form) comprend la situation d'enseignement communicative où une forme est expliquée car elle apparaît dans le contexte ou se présente comme un problème dans la communication de l'élève. Par ailleurs, on peut trouver aussi l'approche centrée sur la signification (FoM – Focus on Meaning), plus tournée vers un processus implicite. Cette distinction relève d'une grande importance pour l'étude que nous abordons ici pour deux raisons principales. D'abord, les approches FoF et FoFs discutées par Long (1991) renvoient à une manière dont les programmes d'enseignement de langues peuvent être conçus. D'ailleurs, certains d'entre eux proposent l'immersion scolaire. Ensuite, l'approche FoF a fait couler beaucoup d'encre. Les travaux-recueils de Doughty et Williams (1998) ; Norris et Ortega (2000) et Spada (1997) en sont la preuve. En l'occurrence, la méta-analyse de Norris et Ortega a examiné l'impact et les différences entre les types d'approche (explicite, implicite, FoF et FoFs) dans 77 études. La méthode employée pour cette démarche a impliqué l'étude des variables suivantes : les mesures (magnitude et taille de l'effet, des résultats et de l'efficacité de l'enseignement de la L2) ; variables de production (jugement métalinguistique ; réponse sélectionnée, réponse contrôlée et réponse libre) ; les combinaisons d'approches (FoF explicite, FoF implicite, FoFs explicite, FoFs implicite et tous les traitements dans des analyses pré-post effet).

Leur analyse a débouché sur des conclusions mixtes que je résumerai ci-après : (1) L'enseignement de la L2 a un impact favorable sur l'appropriation de la langue, les études pré-post analysées ont révélé que l'intervention a eu des effets sur les changements de la structure-cible ; (2) Les effets de l'intervention semblent être durables, tel que le prouve la taille de l'effet dans les analyses menées à long terme ; (3a) L'enseignement explicite (techniques déductive et inductive) mène à des résultats plus substantiels que l'approche implicite. Toutefois (3b), les combinaisons des approches avec FoF et FoFs semblent toutes les deux avoir des effets favorables. Ce qui n'est pas un effet attendu si l'on se réfère aux propos de Long (1991, 2000) sur le rôle bénéfique de FoF dans l'enseignement. Ces conclusions renforcent celles établies dans une étude précédente de Spada (1997) qui, s'appuyant sur N.C. Ellis (1993), affirme qu'une combinaison d'enseignement explicite et implicite mène à des résultats plus favorables que l'un des deux à part entière.

Ces perspectives, ainsi que les généralisations de Lightbown (2000), montrent que la question de l'enseignement concernant les paramètres formels de la langue constitue une tâche complexe dans tous les contextes. Ceci fait le point sur une question connue comme l'enseignement des formes ou de la grammaire (*form-focused instruction*) ; cette dernière renvoie à une situation générale d'enseignement de la grammaire qui ensuite prend forme selon les approches FoF ou FoFs. DeKeyser (2005) examine des études ayant mis en lien plusieurs variables susceptibles d'avoir un effet sur l'appropriation réussie des structures grammaticales en contexte guidé (en l'occurrence les particules exprimant le genre en russe et italien). La question centrale de cette étude porte sur les techniques de représentation forme-signification (*mapping form-meaning*) dans la salle de classe, notamment lorsque les concepts abordés sont difficiles à représenter. Certaines des variables observées sont déjà peu explorées au moment de l'analyse ; c'est le cas des différences individuelles telles que la motivation ou l'aptitude. Néanmoins, il faut dire que celles-ci deviennent de plus en plus l'objet de nouvelles études (cf. Doughty, 2013).

Dans une réflexion contemporaine à celle de DeKeyser, R. Ellis (2005) reprend certains de ces constats sous la convention de principes exposés dans la Figure 1.2. On peut observer notamment dans les principes 2, 3 et 4 l'interaction entre ces catégories, ce qui pourrait renforcer les résultats mixtes de la méta-analyse de Norris et Ortega (2000) et la réflexion de Spada (1997). Il faut signaler que le recueil de principes d'Ellis constitue l'une des références les plus renommées tant par des théoriciens en ALS que par des didacticiens actuels.

1. Instruction needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence.
2. Instruction needs to ensure that learners focus predominantly on meaning.
3. Instruction needs to ensure that learners also focus on form.
4. Instruction needs to be predominantly directed at developing implicit knowledge of the L2 while not neglecting explicit knowledge.
5. Instruction needs to take into account the learner's 'built-in syllabus'.
6. Successful instructed language learning requires extensive L2 input.
7. Successful instructed language learning also requires opportunities for output.
8. The opportunity to interact in the L2 is central to developing L2 proficiency
9. Instruction needs to take account of individual differences in learners.
10. In assessing learners' L2 proficiency, it is important to examine free as well as controlled production

Figure 1.2. Principes pour l'appropriation et enseignement d'une langue (*Principles of Instructed Language Learning*) adapté d'Ellis (2005).

Avant de passer aux sections suivantes, il est tout à fait nécessaire de faire le point sur la manière dont Long (2000) présente une grille d'options pour l'organisation d'un programme d'enseignement de langue. Cette grille est présentée dans la figure 1.3 ci-dessous et est pertinente dans notre cas car le programme d'immersion apparaît sous l'approche centrée sur la signification. Dans sa discussion Long assimile cette catégorie à celle de l'appropriation implicite, défendue par Krashen, qui ne considère pas d'intervention concernant la structure de la langue. De ce fait, l'approche naturelle serait devenue l'une des théories sous-jacentes dans la construction des programmes d'immersion au Québec.

Il est essentiel de signaler également, pour le propos de cette thèse, que l'une des initiatives préalables à l'expansion de la recherche en ALS en milieu guidé s'avère être l'expérience canadienne avec les écoles d'immersion française (Lightbown, 2000).

Option 2	Option 3	Option 1
Analytic	Analytic	Synthetic
<i>Focus on meaning</i>	<i>Focus on form</i>	<i>Focus on forms</i>
Natural Approach	TBLT	GT, Silent Way, ALM, TPR, etc.
Immersion	Some content-based LT	
Procedural syllabus	Process syllabus	Lexical, structural, N-F syllabus, etc.
Etc.	Etc.	Etc.

Figure 1.3 « Trois options pour le programme d'un cours d'enseignement de langue »
Adapté de Long (2000).

Dans les parties suivantes, nous examinerons de plus près les deux situations d'enseignement de la L2 dans lesquelles ce type de recherche s'est développé : il s'agit des contextes d'appropriation « formels » et des contextes plus « naturalistes », c'est-à-dire, l'enseignement de la L2 en immersion ou dans les cours EMILE. Ces deux modalités sont observées à la lumière des approches FoF et FoFs. En effet, comme nous l'avons déjà remarqué dans cette première partie, cette recherche corrobore les postulats de Long dans la mesure où une approche FoFs serait analogue à une approche traditionnelle (section 2.1) et une approche FoF et FoM serait plus associée à des cadres d'immersion ou de l'EMILE (section 2.2.3).

2. Description des milieux guidés pour l'acquisition d'une L2

2.1 Le milieu guidé traditionnel

Cette section présente de manière très abrégée les caractéristiques de l'appropriation de la L2 en milieu formel, ainsi que les conclusions, plus pertinentes pour ce travail, dérivées de la recherche.

La discussion amorcée ici part de l'idée que le trait essentiel du cours formel -ou traditionnel- de L2 est la langue même en tant qu'objet d'étude. En réalité, l'évolution des approches méthodologiques sur l'enseignement d'une L2 atteste que chacune des perspectives d'appropriation de la langue est associée à une conception spécifique sur l'apprentissage, sur l'enseignement, sur la langue, sur le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant (Lightbown, 2000 ; Richards & Rodgers, 2001). A cet égard, nous signalons que les théories autour de ces méthodes, allant de la plus traditionnelle connue sous le nom de méthode « Grammaire-traduction » aux plus populaires comme « L'Approche Communicative » et l'apprentissage basé sur des tâches (*task-based learning*) se centrent principalement sur l'appropriation en milieu guidé, qu'il soit *formel* ou *naturaliste*. Ce constat renvoie à l'opposition, très courante, des termes « traditionnel » et « naturel », ou bien, « formel » et « informel ». Un contraste qui s'avère plus évident dans la pratique. Dans le cas qui nous concerne, il s'agirait de l'enseignement en immersion : l'appropriation de la langue cible se déroule dans un milieu guidé formé par des traits communs aux deux approches, naturaliste et traditionnelle, car l'apprentissage de la langue compte sur un espace à part entière dans le programme d'études, mais il est tout aussi promu dans un environnement où la L1 n'est presque jamais présente (voir Doughty, 1991 pour un aperçu sur ce sujet).

Pour ce qui est de l'instruction formelle de la L2, il est utile de remarquer son lien avec l'idée de l'appropriation de la langue en tant que processus *conscient* (la notion *d'apprentissage* chez Krashen). En effet, Krashen, (1975) propose que l'approche formelle repose sur deux traits spécifiques, notamment pour le cas des adultes. Selon le premier, le cadre formel implique la mise en relief de la structure (règles) et les éléments lexicaux de la langue, hors-contexte. Nous ajouterons à cette première idée que l'appropriation en milieu guidé renvoie à l'étude de la langue, de sa structure, de son lexique et de son fonctionnement, soit de manière implicite ou explicite. Selon le second constat, la situation d'apprentissage devient aussi un espace convenable pour la correction des erreurs. Cette idée prend en compte le fait que la situation d'apprentissage dans la salle de classe autour de la L2 exige une réflexion guidée du fonctionnement de celle-ci, soit, en règle générale, par rapport à sa structure (grammaire) ou bien par rapport à sa fonction communicative (discours).

Quelle que soit l'approche appliquée dans le cours formel (explicite, implicite, interactionnelle, etc.), les contraintes se résument à trois facteurs principaux : (1) le manque de temps consacré à cette situation: le cours traditionnel de langue dure en moyenne entre 2 et 5 heures par semaine dans une modalité 'régulière' et entre 5 et 15 heures par semaine en modalité 'intensive'⁹. Le déroulement du cours dépend souvent des autres matières du programme, dans le cas de l'école ; des conditions spécifiques de chaque institution ou bien de l'emploi du temps de l'apprenant indépendant, (2) le manque d'opportunités pour pratiquer la langue cible dans des conditions authentiques et (3) le manque d'exposition à un environnement complémentaire où la langue se déroulerait naturellement.

L'objectif du cours traditionnel de langue est celui d'atteindre une compétence langagière dans un temps (in)déterminé¹⁰ qui dépend très souvent du travail autonome et de l'entourage langagier de l'apprenant. Le parcours d'enseignement typique amène l'apprenant à des étapes de plus en plus complexes de l'apprentissage de la langue (séquences de développement). Par ailleurs, même en étant un modèle en permanente évolution, le cours traditionnel de langue persiste dans tous les contextes, aujourd'hui plus que jamais grâce à la globalisation et au déficit multilingue (European Commission, 2008). Pourtant, on constate qu'il prend d'autres formes comme c'est le cas des cours intensifs où le nombre d'heures de cours proposées est majeur. En effet, dans la recherche en ALS, le cours traditionnel (régulier et intensif) constitue un contexte susceptible d'être étudié comme le sont le contexte d'immersion scolaire et les séjours à l'étranger (Freed et al., 2004). La question soulevée dans la plupart de ces études reste toujours celle de l'efficacité de l'approche traditionnelle, mais elle est menée à des nouvelles portées. En l'occurrence, on constate des études plus récentes qui suggèrent une combinaison de trois contextes pour atteindre une compétence globale en L2, à savoir : le cours traditionnel, l'intégration du contenu et la langue dans l'enseignement (l'EMILE) et le séjour à l'étranger (Perez-Vidal, 2011 ; à paraître).¹¹

Cette section a tenté de dresser un aperçu général du contexte d'acquisition formel vis à vis la description qui suit autour du milieu naturaliste. On a précisé la différence entre les contextes qui ont la langue en tant qu'objet d'étude et ceux où la langue devient le moyen et le thème d'enseignement.

⁹ Ces chiffres sont moyennés en cherchant dans les emplois du temps des cours des différents écoles ; universités et instituts de langues.

¹⁰ En l'occurrence, un nombre d'instituts des langues ont établi un parallèle entre le nombre d'heures étudiées et le niveau atteint selon les références du Conseil de l'Europe et le Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues (CECRL).

¹¹ Cette recherche a été développée au sein du projet SALA (Study Abroad and Language Acquisition), coordonné par C. Pérez-Vidal à l'Université Pompeu Fabra (UPF) et mené en collaboration avec l'Université des Iles Baléares (UIB). La description de ce projet de recherche sur le site de l'Equipe de recherche ALLENCAM : <http://www.upf.edu/allencam/en/>

2.2 Le milieu guidé naturaliste

Ayant signalé quelques caractéristiques principales à propos du milieu traditionnel d'enseignement d'une L2, il convient de passer aux contextes d'enseignement où la langue cible constitue à la fois le sujet et le moyen d'instruction en salle de classe. Nous avons constaté dans les sections précédentes que l'enseignement formel d'une L2 peut généralement porter sur deux cas de figure : (a) soit le cours de L2 est présenté et dirigé en utilisant au maximum la langue cible, ou (b) soit le cours porte sur la L2 mais la plupart des échanges enseignant-élève se font en L1 ou bien dans une langue autre que la langue cible. On pourrait ajouter à ces deux cas de figure la distinction présentée précédemment concernant une approche explicite ou implicite pour l'enseignement de la langue. Ces approches peuvent se trouver dans chacun de ces deux cas également.

Dans cette section, il sera question de présenter le cadre complémentaire d'appropriation d'une L2 : celui des cours où la langue est non seulement la cible mais aussi le moyen d'enseignement. On introduira l'enseignement bilingue tel que défini par Baker (2006) et García (2008) afin de rendre compte de cette classification préalable. Ensuite, cette introduction permettra d'aborder deux exemples d'approches en milieu guidé naturaliste: les programmes d'immersion partant principalement du modèle canadien (section 2.2.1) et les expériences CLIL pour le cas de l'Europe (section 2.2.2).

Lorsque nous parlons de l'appropriation d'une L2 en milieu naturel, l'une des questions immédiatement posée à cet égard est celle de l'entourage langagier : quelle quantité d'input de L2 doit-on mettre à la disposition de l'apprenant, pour que celle-ci soit appropriée pour avoir un impact dans l'apprentissage ? Cette question soulevée précédemment au sujet des contributions de Krashen, notamment avec l'hypothèse de l'input intelligible et de l'approche naturelle, a effectivement suscité un grand nombre de recherches. Elle rend compte par ailleurs, de la problématique centrale qui donne corps à cette thèse.

Rappelons que l'appropriation d'une L2 en milieu naturel peut avoir lieu dans deux cas principaux : (1) lors d'un déplacement, séjour à l'étranger où l'apprenant est exposé entièrement et constamment à la langue cible et (2) dans un environnement créé en langue cible, portant sur une exposition plus contrôlée et restreinte mais tout aussi importante, soit à la maison soit à l'école.

Ce dernier cas (2) est celui qui nous concerne ici. Il s'agit souvent des établissements où la langue cible sert aussi à d'autres fonctions communicatives en dehors du cours traditionnel de langue. Elle constitue le moyen d'enseignement, mais aussi le moyen de s'adresser à certaines personnes, de communiquer dans une communauté et d'accomplir une fonction sociale en particulier dans la salle de classe (camarade, secrétaire, rapporteur, etc.). Or, cette situation que l'on visualise varie dans chaque micro-univers

éducatif et c'est pour cette raison que nous adoptons d'emblée la notion de Baker sur l'enseignement bilingue comme la situation d'apprentissage (formelle ou informelle) où deux langues sont les moyens d'instruction. Autrement dit, c'est la situation où deux langues véhiculent à la fois l'enseignement et l'apprentissage.

Dans leur recueil, Baker et Prys Jones (1998) ont souligné la complexité de ce phénomène, auquel une « étiquette simplifiée » a été ajoutée, introduisant quelques questions concernant la nature de l'enseignement bilingue. Ce questionnaire réunit cinq éléments principaux. Il est pertinent de le signaler dans cette section car cela sera repris lors de la description des programmes étudiés dans la partie II sur la méthodologie de ce travail. La figure 1.4 ci-après indique les questions issues initialement d'une situation d'enseignement bilingue.

Ces questions servent à créer un aperçu du phénomène, qui s'avère en effet complexe en raison de toutes les variables présentes. Ces variables, il faut le remarquer, sont simplifiées dans ce tableau afin de ne pas trop fragmenter une première approche générale.

Langues	Est-ce que les 2 langues sont utilisées dans la salle de classe? Comment réalisons-nous les choix de la langue ?
Temps	Combien de temps les langues sont-elles utilisées?
Participants	Qui se sert de ces langues? Tous les étudiants et les professeurs ou seulement quelques-uns? dans quelles situations?
Apprentissage	Est-ce que le but de l'enseignement bilingue est d'apprendre une L2 ou d'apprendre à travers la L2 ? Quelles sont les approches méthodologiques adoptées ?
But	Quels sont les buts de l'enseignement bilingue? s'agit-il de développer un moyen de préservation des langues minoritaires, d'intégrer par le biais de l'éducation des perspectives culturelles et cognitives distinctes ou de travailler sur une formation interdisciplinaire ?

Figure 1.4 Questions sur l'enseignement bilingue. Adapté de Baker et Prys Jones (1998 : 564-565).

Une fois recueillies quelques caractéristiques de l'enseignement bilingue, il est question de se référer à la catégorisation classique de l'enseignement bilingue initiée par Mackey en 1970 (reprise par Baker et Prys Jones, 1998 ; Baker, 2005). Dans un premier temps, cette classification réunissait plus de 90 types d'enseignement où plus d'un code linguistique est présent. Dans la figure 1.5 plus bas, on trouve le tableau mis en place dans Baker et Prys Jones (1998) ainsi que dans Baker et Garcia (1996) pour résumer ces types d'enseignement bilingue. Ce tableau peut être considéré comme un aperçu des situations dans une classe bilingue pouvant varier selon les participants et les éléments du contexte. On peut y voir plusieurs dimensions : d'abord, on observe deux catégories principales, les formes fortes et faibles d'enseignement bilingue. Ensuite, ils organisent

ces formes en fonction des objectifs socio-éducatifs, des langues utilisées, du type d'apprenant et des objectifs d'apprentissage des langues. Nous avons affaire donc, de façon très condensée, aux perspectives et aux résultats de la scolarité comprenant chacune de ces situations.

Dans ce tableau, Baker et Prys Jones font allusion à l'insertion de l'enfant dans tel ou tel système éducatif. Ils tiennent compte notamment des enfants dont la famille, la communauté ethnographique ou la situation sociale (migration) leur a attribué une langue différente de celle de la majorité. Cela dit, on peut rencontrer autant d'enfants bilingues que d'enfants monolingues dans un système éducatif 'bilingue'. Les objectifs d'un établissement de ce type peuvent en effet varier en fonction de ses apprenants : soit il promeut le monolinguisme et l'alphabétisation dans la langue majoritaire/officielle, qui ne serait pas forcément la langue maternelle de l'enfant, soit il met en relief une langue autre dans le programme d'études (qui peut être la langue minoritaire) et encourage le travail simultané dans les deux langues afin que l'enfant atteigne une compétence bilingue.

WEAK FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALISM				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
SUBMERSION (Structured Immersion)	Language Minority	Majority Language	Assimilation	Monolingualism
SUBMERSION with Withdrawal Classes / Sheltered English)	Language Minority	Majority Language with 'Pull-out' L2 Lessons	Assimilation	Monolingualism
SEGREGATIONIST	Language Minority	Minority Language (forced, no choice)	Apartheid	Monolingualism
TRANSITIONAL	Language Minority	Moves from Minority to Majority Language	Assimilation	Relative Monolingualism
MAINSTREAM with Foreign Language Teaching	Language Majority	Majority Language with L2/FL Lessons	Limited Enrichment	Limited Bilingualism
SEPARATIST	Language Minority	Minority Language (out of choice)	Detachment/ Autonomy	Limited Bilingualism
STRONG FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALISM AND BILITERACY				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
IMMERSION	Language Majority	Bilingual with Initial Emphasis on L2	Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
MAINTENANCE/ HERITAGE LANGUAGE	Language Minority	Bilingual with Emphasis on L1	Maintenance, Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
TWO-WAY/DUAL LANGUAGE	Mixed Language Minority & Majority	Minority and Majority	Maintenance, Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
MAINSTREAM BILINGUAL	Language Majority	Two Majority Languages	Maintenance, Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
Notes: (1) L2 = Second Language; L1 = First Language; FL = Foreign Language. (2) Formulation of this table owes much to discussions with Professor Ofelia García. This typology is extended to 14 types of bilingual education in García (1997, p. 410).				

Figure 1.5. Les types forts et faibles d'enseignement bilingue. Adapté de Baker et Prys Jones (1998).

Bien que les cas de figure décrits dans cet ensemble soient multiples, d'ailleurs en vigueur de nos jours, on se focalisera sur les types d'enseignement figurant dans le tableau des formes fortes d'enseignement bilingue : l'immersion, l'EMILE et le cas de la Colombie qui constitue un cas inspiré du modèle d'immersion. On remarque dans ce tableau que les cours EMILE n'y figurent pas encore. On verra dans la section sur cette approche que ce sigle aura été introduit peu de temps après et qu'il est plus que jamais considéré dans la recherche actuelle (Abello-Contesse, Chandler, López-Jiménez, & Chacón-Beltrán, 2013; Dalton-Puffer, 2008 ; Lorenzo, Casal & Moore, 2009 ; García, 2008 ; Gajo, 2007a ; Juan-Garau & Salazar-Noguera, à paraître).

Cette section a introduit le contexte d'acquisition dans le milieu naturaliste que simule un environnement langagier pour l'appropriation, en faisant de la L2 le moyen d'enseignement mais aussi l'objet étudié dans la plupart de cas (Genesee, 2013; Pellerin, 2009). Une fois présenté cet aperçu sur l'enseignement d'une L2 en contexte naturaliste, les sections suivantes feront état de deux exemples concrets reliés au contexte de notre étude : les approches d'immersion et de l'EMILE.

2.2.1 L'immersion scolaire : un aperçu

Parler du modèle d'enseignement en immersion nous mène sans doute vers l'expérience canadienne initiée avec le projet St. Lambert au Québec dans les années soixante. Dans cette section, il sera question de présenter les traits principaux de ce modèle scolaire. On fera état de la recherche pertinente portant sur les résultats, avantages et débats autour de l'immersion tout en reliant ces contributions à notre étude.

L'immersion scolaire formalisée avec le modèle d'immersion française au Canada peut être considérée comme l'un des contextes les plus influents pour l'acquisition encadrée d'une langue seconde. Il faut dire au préalable que l'immersion existait bien avant la création du modèle canadien, et ce n'est que grâce à la recherche développée autour de ce dispositif qu'il est devenu si populaire (Cummins, 1983). En effet, cette initiative a marqué une révolution dans l'enseignement des langues depuis la fin des années soixante au Canada avec l'expérience St. Lambert (Lambert & Tucker, 1972) impulsée par les parents des élèves anglophones dans la banlieue de Montréal. La motivation principale des familles aura été le besoin d'assurer le futur professionnel de leurs enfants, en leur donnant les moyens d'atteindre une compétence requise en français pour être considérés comme des bilingues fonctionnels. La manière dont cette expérience s'est développée n'en est pas moins surprenante : l'organisation des parents est allée jusqu'au point de trouver le soutien nécessaire de la communauté locale des chercheurs et des scientifiques pour s'informer des conséquences cognitives, sociales et académiques lors de la mise en place du projet pilote (Barik, Swain, & Gaudino, 1984; Gajo, 2001; Genesee, 1994; Swain, 1984). Ce n'est que rapidement que le modèle a connu un véritable succès dans la recherche et dans la croissance du programme. On

comptait déjà dans les années quatre-vingt-dix 25 ans de mise en œuvre du programme et plus d'un millier d'articles et des rapports de recherche autour de ce contexte (Calvé, 1991 dans Gajo, 2001).

Il faut dire que le contexte académique motivant l'expérience de St. Lambert était bel et bien celui que l'on décrivait dans la section 1, dans la mesure où le modèle s'est développé sous une forme d'analogie de l'acquisition de la L1 (Genesee, 2013). Les principes de Krashen, comme l'approche naturelle et l'input intelligible, auraient servi de piliers théoriques pour le modèle d'immersion. Le but sous-jacent de cette démarche était celui de procurer aux élèves un environnement naturaliste qui leur permettrait d'atteindre une compétence en français semblable à celle d'un natif. De fait, (Long, 2002) l'immersion a été justifiée initialement suivant une approche centrée sur la signification (FoM), ce qui lui a coûté dans la recherche ultérieure un bon nombre de questionnements concernant la compétence des élèves, surtout en ce qui concerne la maîtrise de la grammaire du français :

Cette position est implicite (...) en partie dans la justification des programmes d'immersion au Canada (...) et plus récemment dans les idées de Krashen sur l'enseignement de la langue et du contenu ainsi que dans l'approche naturelle de Krashen et Terrel.¹²

En effet, la raison principale du succès de cette approche est qu'afin d'atteindre un niveau compétent et fonctionnel dans la L2, l'immersion tient compte de deux facteurs fondamentaux : il assure un environnement langagier « naturel » et promeut la pratique diversifiée de la L2 dans des disciplines non-linguistiques (Genesee, 1994; Wesche, 2002) Ces facteurs néanmoins, s'avèrent dépendants de plusieurs autres éléments présents dans l'acquisition. Comme par exemple, le temps d'exposition à la L2, la méthodologie, l'interaction avec les enseignants et les pairs, l'âge de début d'acquisition, etc.

Les conclusions énumérées dans le recueil de Wesche (2002) et les réflexions de Gajo (2001) sur les raisons du succès de l'immersion sont les suivantes :

- Le début à l'âge précoce
- L'intensité de l'enseignement et l'exposition à la langue-cible.
- L'apprentissage substantiel à travers des matières non-linguistiques.
- Les facteurs du contexte

¹² *This position is implicit (...) in part of the rationale for French immersion programs in Canada, (...) and more recently in Krashen's ideas about sheltered subject-matter teaching and in Krashen and Terrell's "Natural Approach."* (Long, 2002 : 195. Traduction libre de l'auteur).

Quand bien même l'immersion demeure très populaire, il faut dire qu'elle n'est pas encore majoritaire dans son contexte d'origine. En 2009, le Canada comptait plus de 325.000 élèves inscrits dans ce programme dans ses provinces anglophones (Brockington, 2011). Un chiffre qui équivaut à 10% de la population scolarisée dans ces écoles et qui reste plutôt stable depuis les dix dernières années (Wesche, 2002). D'une part la mise en place de ce système nécessite un personnel bilingue entraîné, ce qui n'est pas le cas dans toutes les provinces et états du Canada. Ceci d'ailleurs constitue l'un des enjeux le plus communs dans l'enseignement bilingue (Gajo, 2001). D'autre part, un bon nombre de recherches empiriques a fait de l'immersion un contexte d'étude essentiel dans la recherche en acquisition de langues secondes (Swain, 2000).

2.2.1.1 Les caractéristiques de l'immersion

On commencera par résumer les caractéristiques principales de ce modèle qui a été conçu visant à établir un bilinguisme additif chez les élèves (Lambert, 1974). Rappelons que le bilinguisme additif implique l'acquisition d'une L2 en supplément de la L1 de la personne et non pas au détriment de celle-ci, ce qui serait un exemple de bilinguisme soustractif (nombre de cas de langues en contexte minoritaire).

Les caractéristiques centrales de l'immersion dans des initiatives internationales d'après Johnson et Swain (1997) sont décrites ci-après:

1. *La L2 est le moyen d'enseignement.*
2. *Le programme d'études de l'immersion est parallèle au programme local.*
3. *Du support à la L1 est proposé (matériel et humain).*
4. *Le programme mène à un bilinguisme additif.*
5. *L'exposition à la L2 est largement restreinte aux heures de cours.*
6. *Les élèves rentrent dans le programme ayant des niveaux similaires (limités) de L2.*
7. *Les enseignants sont bilingues.*
8. *La culture de la salle de classe est celle de la communauté de la L1.*

Le travail mené par Johnson et Swain, qui leur a permis d'aboutir à cette caractérisation, a consisté en un recueil des expériences internationales inspirées de l'immersion canadienne. Les expériences transposées au contexte international ont effectivement fait l'objet d'ouvrages et réflexions importantes. C'est le cas par exemple de l'immersion suédoise en Finlande et l'immersion catalane en Espagne (Buss & Laurén, 1995).

On pourrait ajouter à cette liste l'idée que l'immersion, dans son but d'atteindre une compétence fonctionnelle en L2, rend l'apprentissage de la L2 'accessoire' au parcours académique. Ce qui constitue le principe de l'acquisition en milieu naturel (Doughty & Long, 2003 ; Genesee, 1978, 2013). En effet, dans sa réflexion à l'occasion des 30 ans de mise en place de l'immersion, Cummins (2000) signale que ce type de programme

connaît la réussite une fois que les conditions favorables pour sa mise en place sont réunies, ce qui a été le cas du Canada où un bilinguisme additif a été effectivement atteint dans l'ensemble des cas évalués. Pourtant, il ne rejette pas la possibilité que cela ne soit pas le cas dans d'autres contextes et que le potentiel de l'immersion, pour mener à un bilinguisme additif, soit mis en question.

Ayant décrit sommairement les caractéristiques des programmes d'immersion, on passera à la classification de base qui a été attribuée à cette modalité à partir du programme canadien.

2.2.1.2 Les types d'immersion scolaire

Le modèle d'immersion initialement conçu dans l'expérience St. Lambert a proposé l'enseignement par le biais de la L2 depuis l'entrée des enfants dans le système éducatif, c'est-à-dire dans le préscolaire. Nous verrons dans les paragraphes à venir qu'au fur et à mesure que des demandes et des contraintes se sont imposées au fonctionnement de ce programme, d'autres variations ont émergé. On a résumé les trois types prédominants qui apparaissent dans la figure 1.6 adaptée de Baker (2001, 2006). Dans la figure on a affaire à toutes les années de scolarité de la maternelle (*kindergarden*) à l'année 12. Selon chaque cas, on observe en blanc le pourcentage de langue dispensé en anglais (L1) et en noir le pourcentage pris par l'enseignement en français (L2).

Une caractéristique commune aux trois types de programme est le degré variable d'exposition à la langue, voire en ordre décroissant au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité. Les raisons motivant cette organisation sont multiples et on en parlera davantage dans la discussion de la recherche sur l'immersion.

L'Immersion précoce (*Early immersion*) : Ce type d'immersion est le plus reconnu et le plus adapté. Il consiste à démarrer le parcours scolaire en L2 dès la première année (entre 4 et 5 ans). Cette catégorie peut avoir lieu de manière *partielle* ou *totale*. Elle est observable dans les deux premiers tableaux de la figure 1.6 (sur le rang horizontal). La modalité totale implique un 100% du temps à l'école en L2 depuis le début et la modalité partielle implique un 50% des enseignements en L2.

Immersion Moyenne (*Middle/Delayed Immersion*) : On peut observer le type d'immersion moyenne dans le premier tableau du deuxième rang de la figure 1.6. Cette modalité consiste à commencer plus tard que le préscolaire, voire pendant les années du primaire ou vers la fin (âge 7-9 ans). Cette modalité est aussi très présente dans les adaptations du modèle d'immersion en dehors du Canada (Johnson & Swain, 1997). Il

est important de remarquer, tel que signalé dans le tableau, que des cours traditionnels de L2 sont toutefois proposés avant le début de l'étape en immersion.

Immersion Tardive (Late Immersion) : L'immersion tardive illustrée dans le dernier tableau à droite de la figure 1.6 propose de commencer le programme au début des années du secondaire (11-12 ans). Ce type d'immersion inclut aussi des cours traditionnels de langue avant le secondaire.

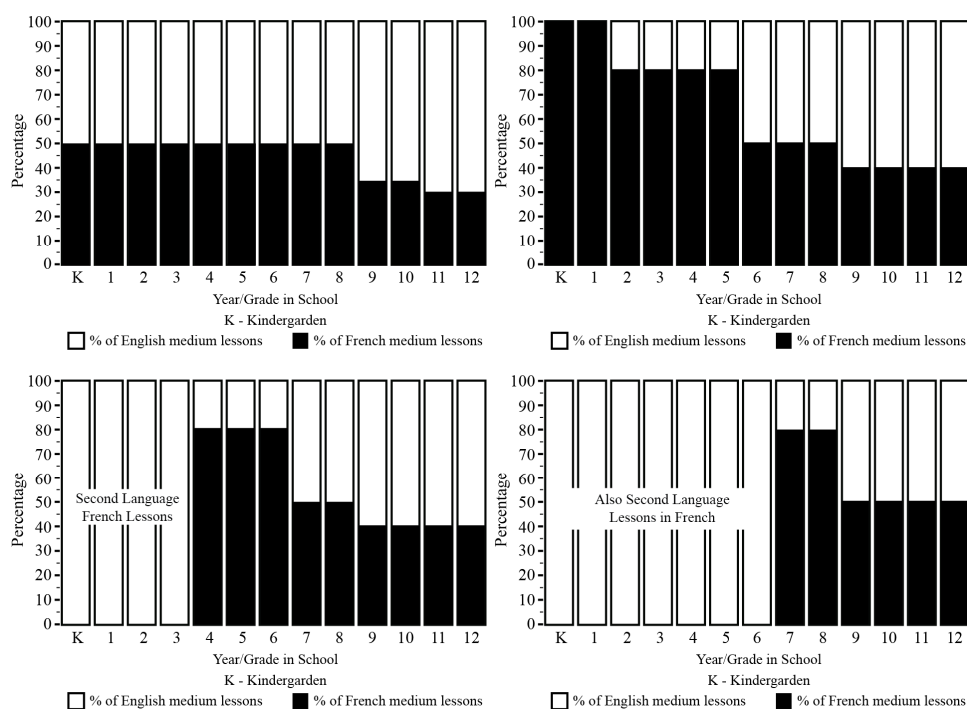


Figure 1.6. Les types d'immersion. Reprise de Baker (2005 : 206)

D'après Genesee (1987, 2013) on peut identifier trois traits principaux touchant à l'organisation et aux types de programmes d'immersion. Dans un premier temps, la question de l'âge est observée ; les programmes d'immersion n'auraient pas constitué une étape révolutionnaire s'ils n'avaient pas soutenu l'idée de présenter la L2 dans le parcours scolaire depuis la première enfance (environ à l'âge de 4 ans). Cette décision aurait renforcé l'idée que « le plus tôt sera le mieux », faisant allusion à la période critique. Effectivement, il faut dire que dans la description plus courante des types de programme, cette question touche aux rangs d'âge avant et pendant la période critique mais rarement après. A ce sujet il faut noter que ce n'est pas une question uniquement liée à la période critique mais aussi aux opportunités de pratiquer la L2 et d'être en contact avec la langue en dehors du cadre scolaire typique. Dans un deuxième temps, il est question de l'approche méthodologique : celle de l'apprentissage basé sur le contenu. Cette approche renvoie aussi à l'idée de l'acquisition de la langue comme résultat accessoire de l'étude d'une matière quelconque. Mais c'est le but de cette approche double, langue et contenu, expérimentée aussi dans d'autres modèles

d'enseignement bilingue, qui se révèle le plus attirant. Enfin, la question de la quantité et du temps d'exposition à la L2, sont résumés dans la description des types de programme. Cette question s'avère la plus difficile à mesurer. Car, telle que Genesee (2013) le signale, la question du temps d'exposition est relative. Pour le propos de cette thèse, je m'attarderai sur les effets du temps d'exposition à la L2 dans le programme d'enseignement en immersion, en m'appuyant aussi sur l'idée exprimée par Cummins (2000) à propos des conditions qui doivent être réunies pour qu'un programme ait du succès.

2.2.1.3 Les résultats de la recherche

L'évaluation des programmes d'immersion a commencé très peu de temps après leur mise en place dans les années soixante-dix. La motivation d'un bon nombre de recherches a été celle de connaître les effets d'un programme sur trois aspects essentiels : (1) le développement de la L1, (2) le développement des aptitudes cognitives dans les matières dispensées en L2 et (3) l'efficacité ou l'impact du programme (plusieurs types) sur le développement de la compétence en L2 (Genesee, 1987, 2013). A propos des contributions de la recherche à l'étude de l'immersion (domaine de l'ALS), Swain (2000) présente un recueil conséquent. Les aspects sur lesquels elle fait le point sont présentés ci-après :

- La production
- La rétroaction négative (*negative feedback*)
- L'enseignement centré sur la forme (FoF)
- Le rôle de la L1 (*the role of L1*)
- L'âge
- L'évaluation de la langue (*language testing*)

Les effets et les résultats des programmes d'immersion ont fait l'objet d'une quantité considérable d'enquêtes, d'études empiriques longitudinales, transversales et de recueils historiques. Certains des aspects soulevés par Swain ont déjà été présentés dans ce chapitre : Les cas de la production (output) et de FoF. Swain soutient d'ailleurs que la recherche en immersion a éclairé quelques questions concernant l'ALS, le cas de la correction ou la négociation de la forme travaillé par Lyster (2001, 2007), le rôle de la L1 dans le développement de la L2 (en termes d'influence ou d'outil affectif ; Harley, 1992). Egalement, la question de l'âge de démarrage (précoce ou tardif) et enfin le développement des batteries de tests pour examiner l'enseignement bilingue. Des batteries des tests qui ont été largement adoptées pour évaluer les performances des élèves en immersion à travers le territoire canadien (Turnbull et al. 1998).

Après plusieurs années de sa mise en place, le modèle d'immersion canadien rend compte de résultats divers concernant ses effets sur ses diplômés et ses apprenants en cours. Des contributions historiques confirment que les résultats globaux de cette approche s'avèrent majoritairement favorables (Lazaruk, 2007 ; Genesee, 2013). Comme on l'a remarqué plus haut, « Les tout premiers bilans de la recherche canadienne ont montré que la scolarisation en L2 n'occasionnait pas de pertes collatérales » (Gajo, 2001 : 10). Plus concrètement, les constats ponctuels généralement reportés concernant les élèves en immersion d'après Wesche (2002) ; Genesee (1987, 1994, 2013) ; May (2008) ; Lazaruk (2007) sont énumérées ci-après :

Au plan lexical :

- L'emploi d'un répertoire de vocabulaire plus restreint, notamment contraint au contexte académique/scolaire et l'emploi régulier de verbes ayant une haute fréquence d'emploi (Lazaruk, 2007).

Au plan sociolinguistique :

- L'appropriation d'un type de registre dénommé 'dialecte de l'immersion' Lyster (1987), qui ferait preuve d'un stade de fossilisation des formes non-standard de la langue cible.
- Des confusions entre les marqueurs « tu » and « vous » (Lyster, 1994; Mougeon et al., 2010).

Au plan de la compréhension écrite et orale :

- Les apprenants des programmes d'immersion ont obtenu des scores similaires obtenus par des francophones natifs ayant le même âge sur des épreuves de compréhension orale (écoute) et écrite (lecture) (Day & Shapson, 1988 ; Harley & Swain, 1984).

Au plan de l'expression écrite et orale :

- Les apprenants en immersion font preuve des influences de la L1 dans les éléments de grammaire (Harley, 1992).
- Les apprenants auraient une tendance à ne pas commencer une conversation en langue cible spontanément, mais plutôt à l'utiliser pour faire des répliques; ou se voir forcés de l'utiliser dans un contexte local de la langue cible (Wesche, 2002).

En termes généraux comparaison avec le cours traditionnel:

- La compétence en français des élèves en immersion était plus avancée que celle des élèves qui suivaient entre 20 et 40 minutes par jour de FLE.

- Les compétences d'expression orale et écrite se sont révélées différentes de celles des natifs.
- Les apprenants continuent à faire des progrès dans le secondaire (Harley, 1992; Wesche, 1989).

Cummins (1983) résume quelques résultats de la recherche à l'époque afin de défendre ce modèle. Il énumère quatre domaines où l'impact des programmes d'immersion s'est avéré majeur : (1) les effets du bilinguisme sur le développement cognitif et académique des enfants ; (2) les effets de l'intensité de l'exposition à la L2 sur le développement LI et L2 des enfants ; (3) le problème de "l'âge optimal" dans l'apprentissage de L2 ; (4) la pertinence d'un changement de langue, de la maison à l'école, pour tous les enfants.

Par rapport à ces domaines, Cummins a souligné que les élèves arrivent à maîtriser les langues et que le temps consacré à l'enseignement d'autres matières dans la langue cible est la raison principale de la réussite dans cette langue, voire du niveau atteint par les élèves en fin de programme. Ensuite, il constate que les étudiants plus âgés progressent plus vite que les étudiants plus jeunes pour ce qui est la compétence cognitive et académique, et que cela ferait de l'immersion un modèle convenant à 'toutes les catégories d'étudiants'.

C'est ici qu'il renforce sa théorie autour de la compétence communicative comme pilier de la méthodologie de l'immersion, partant de la distinction entre la compétence cognitive et académique d'une part, et de l'autre, les talents essentiels de communication interpersonnelle en LI et L2. Ces principes seront traités sous l'hypothèse de l'interdépendance et les notions de BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) et CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*).

Cette sous-section a tenté de dresser les aspects essentiels des programmes d'immersion initiés au Canada : leur structure, leurs types et les questions dérivées de leur implémentation. Il faut préciser que un nombre de questions concernant la recherche en immersion, surtout celles touchant à l'exposition, le temps et les effets du programme sur la compétence en L2 seront abordées plus en détail dans la section 3 de ce chapitre.

2.2.2 Le CLIL/ EMILE en Europe

La présente partie se centre sur une approche quelque peu différente de l'immersion, mais récemment développée dans le contexte Européen. Il s'agit de l'approche CLIL ou bien l'EMILE.

CLIL est l'acronyme de : *Content and Language Integrated Learning*. Cette approche est connue en français comme « l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue

Etrangère (EMILE) ». Tout au long de cette section, on fera référence donc à ce dernier nom tout en sachant que l'appellation CLIL est davantage utilisée dans la littérature.

La genèse de cette approche est un mandat européen dévolu à l'enseignement des langues et au multilinguisme. En effet, L'EMILE constitue la réponse à une politique globale concernant l'expansion de l'anglais comme *lingua franca* et l'opportunité de faire recours à la pluralité linguistique dans l'espace Européen (European Commission, 2008). Cela dit, l'enseignement intégré de langues et du contenu au niveau scolaire existait déjà avec des exemples concrets comme celui des classes Européennes (EURYDICE, 2006 ; 2008), mais il n'a connu cette appellation qu'après l'année 2000 lorsque la constitution de l'espace Schengen a suscité la mise en place de nouvelles politiques Européennes, dont celle des langues. De manière plus concrète, il est noté que les conclusions du Conseil de l'Europe en 2002 à Barcelone visaient à promouvoir le multilinguisme à travers l'enseignement de deux langues étrangères dès la première enfance ; un enseignement qui leur permettrait d'atteindre une *maîtrise* en ces langues (EURYDICE, 2006 ; 2008). Or, cette approche n'est pas encore développée de la même manière dans l'ensemble des Etats-membres (la Grèce et le Portugal, par exemple) et semble être plus installée et explorée dans certains autres pays (l'Espagne, l'Autriche ou la Finlande). Aujourd'hui, l'EMILE constitue un domaine de recherche en croissance, dont le but n'est pas uniquement le multilinguisme fonctionnel mais la formation d'une jeunesse européenne capable de faire face aux défis de la communication interculturelle. (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2013 ; Carmen Pérez-Vidal, à paraître).

2.2.2.1 Les caractéristiques de l'approche EMILE

Tel que le signale son nom, la caractéristique principale de cette approche est la notion d'intégration. L'EMILE est une approche qui implique la conjugaison des contenus de la langue cible et de la discipline non-linguistique (DNL). Cette décision d'intégrer deux matières du programme est basée sur le fait que l'enseignement d'une langue exige plus de temps, ce qui ne pouvait pas être accordé dans le programme régulier. L'objectif de cette approche est donc de proposer plus d'opportunités pour utiliser la L2, tout en l'ayant comme moyen d'apprentissage aussi (Dalton-Puffer, 2008).

Un cours de type EMILE peut avoir lieu dans tous les niveaux de la scolarité et même plus, au niveau universitaire. De la même manière, il peut être mis en place tant dans des établissements publics que privés. Mais la manière dont il est implémenté est différente selon chaque cas. De fait, on ne peut pas déterminer un programme d'EMILE unique, et par tant une méthodologie unique. Seulement quelques positions théoriques sont proposées à cet égard. Le cas du modèle des 4Cs de Coyle en est une. Ce modèle, illustré dans la figure 1.7., montre concrètement que l'essence de l'EMILE implique l'interaction de quatre composantes, à savoir : la **communication** en langue cible dans un **contenu** spécifique (DNL) par les biais des stratégies et d'habiletés précises

(**cognition**), dans le but d'atteindre un objectif intégré d'apprentissage et de compréhensions de l'autre (**culture**) (Coyle, 2008).

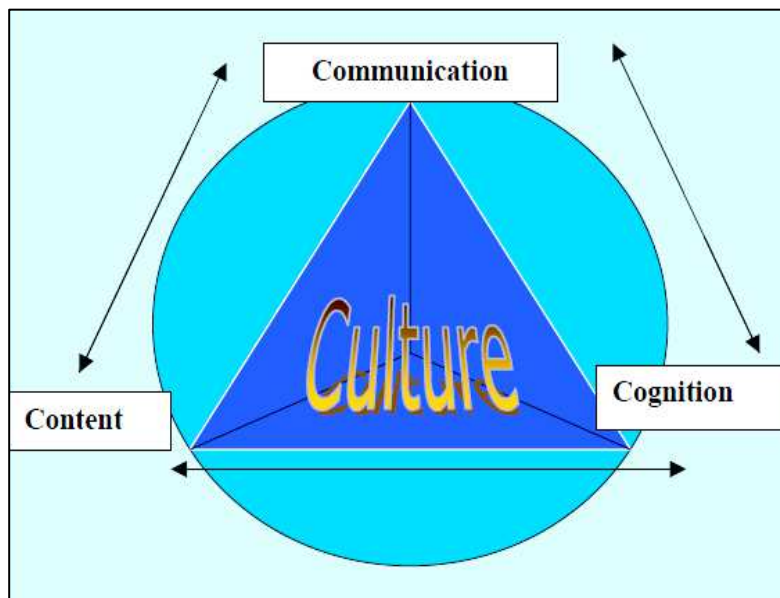


Figure 1.7 Le modèle de 4Cs de Coyle (1999, 2005)

En termes méthodologiques, l'EMILE peut constituer une prolongation de l'approche communicative (Pérez-Vidal, 2009 ; communication personnelle), en ce que la langue cible devient le moyen de communication principal, tout en promouvant l'autonomie de l'apprenant. Elle dénomme cette étape '*a second time around*' ce qui implique l'intégration non seulement d'autres disciplines non-linguistiques mais aussi de nouvelles technologies à l'enseignement de la langue cible. De la même manière, les cours EMILE ne se centrent pas nécessairement sur l'explication des aspects de la grammaire de la langue cible, ce qui constitue un aspect défavorable lors de l'évaluation des compétences des apprenants.

Pour ce qui est de l'intégration des DNL et de la langue cible, il convient de mentionner les contributions de Gajo (2007a ; 2007b). Il évoque les implications d'une approche intégrée sur trois niveaux : le niveau *cognitif* qui renvoie aux processus qui font appel à des savoirs appartenant tant à la discipline qu'à la langue ; le niveau *linguistico-communicatif* qui comprend les fonctions de la langue L1 et L2 dans et en dehors l'acte éducatif et du programme et enfin, le niveau *sociopolitique ou symbolique* qui renvoie aux enjeux de l'intégration DNL-langue cible selon le contexte où celle-ci se développe. Gajo illustre la complexité de cette démarche en présentant des extraits de séquences de cours concernant différentes langues européennes. Dans ces séquences, l'on a affaire aux enjeux de la présentation des contenus spécifiques, celui de la *complexification* en serait un. La complexification se matérialise dans la relation densité-opacité que Gajo

présente. En effet, dans le but de la compréhension, un élément présenté de la DNL s'avérant dense, impliquerait l'opacité de l'élément linguistique sous-jacent. Enfin, Gajo met l'accent sur le recours à la reformulation, la clarification et à la conceptualisation en tant que stratégies valables pour atteindre l'intégration des matières de DNL et de la langue cible.

Il faut préciser que les cours EMILE constituent une modalité alternative à l'intérieur d'un parcours éducatif traditionnel. Elle comprend l'enseignement d'une matière en utilisant une langue différente de la langue officielle du territoire. Ce qui implique la nécessité d'avoir des enseignants des DNL suffisamment compétents dans la langue cible. Cette offre varie selon chaque établissement ; elle peut avoir lieu dans le primaire, le secondaire ou même à l'université et peut comprendre un processus sélectif aussi. Celle évoquée par (Dalton-Puffer, 2011) correspond à une modalité largement connue comme une approche double qui donnerait autant d'importance à l'étude de la langue et de la matière en question, raison pour laquelle la plupart d'élèves inscrits dans ce parcours doivent assurer préalablement des compétences de base en LE.

De fait, il convient de préciser que la grande majorité des expériences EMILE et des modèles d'enseignement bilingue, à ce jour, se focalisent sur l'anglais comme moyen d'instruction. Certains recueils d'expériences EMILE comme celui de Dalton-Puffer (2011) font appel au terme « CEIL » pour exprimer le cas des cours uniquement développés en anglais (*Content and English Integrated Learning*). Pourtant, cela n'implique pas le délaissement des autres langues, bien au contraire : des efforts sont entrepris pour élargir cette approche à la prise en compte de plusieurs langues dans les apprentissages à l'école. Notons que le statut des écoles européennes ainsi que les mandats officiels renvoient à la nécessité d'enseigner au moins deux langues depuis l'école primaire (Housen, 2012 ; Perez-Vidal, 2011 ; à paraître)

Il faut ajouter à ce sujet que dans la plupart des cas, il s'agit d'expériences pilotes avec des élèves présélectionnés et les ressources et la méthodologie dépendent donc en grande partie, des enseignants ou bien de l'institution.

Etant donné que les deux approches ont lieu dans ce que l'on appelle « le milieu guidé naturel », il est nécessaire d'établir les points divergents entre l'approche EMILE et le modèle d'immersion, ainsi que de l'approche basé sur le contenu.

Avant de passer aux différences, il convient de mentionner les points en commun entre ces deux approches. D'abord tant l'immersion canadienne et l'EMILE ont été menées et conçues dans des établissements publics ; la méthodologie qui implique la langue cible comme moyen d'enseignement et enfin l'intensité horaire.

En ce qui concerne les différences, Lasagabaster et Sierra (2009) discutent cette question d'abord du point de vue terminologique en se référant à une confusion entre les

termes d'immersion et d'EMILE. D'une part, ils mentionnent les caractéristiques qui les définissent. Les différences établies par Lasagabaster et Sierra sont regroupées dans des catégories comme : langue d'enseignement, professeurs, âge de début, matériel, le public (étudiants étrangers) l'objectif d'apprentissage de la langue et enfin, la recherche. Contrairement à l'immersion qui est développée dans un environnement où deux langues coexistent (le cas canadien ou bien celui des langues régionales en Espagne), L'EMILE est mis en place pour établir un contact avec une langue étrangère appartenant au contexte Européen.

2.2.2.2 Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche empirique autour de l'implémentation des cours EMILE sont de plus en plus nombreux. On constate notamment des explorations récentes menées en Espagne. Signalons d'avance quelques contributions qui résument ces avancements dans la recherche et les perspectives de cette approche dans ce pays, par exemple: Cenoz et al., (2013) ; García Mayo & Villarreal Olaizola (2009) ; Lorenzo et al. (2009) ; Juan-Garau & Salazar-Noguera, (à paraître) ; Pérez-Vidal (2011 ; 2013).

De manière plus concrète, la manière dont la recherche sur L'EMILE s'est effectuée consiste à comparer la performance des apprenants des classes EMILE en L2 par rapport à ceux des classes régulières (Ruiz de Zarobe et Lasagabaster, 2010). Garcia Lopez et Bruton (2013) soutiennent que généralement les apprenants EMILE démontrent un niveau avantageux dans des examens de compétence globale en L2 par rapport aux apprenants qui ne font pas partie de cette approche. Tout de même, ils signalent un manque d'implémentation des analyses avec des pré-post tests qui mènent à des comparaisons plus nettes. Ce type d'analyse pourrait éclaircir des résultats comme celui de Ruiz de Zarobe (2007) qui a trouvé que des apprenants EMILE ayant 110 heures de plus que leurs pairs hors EMILE, ne se montraient pas significativement différents dans la production langagière.

Dans l'ensemble, les recueils portant sur cette approche estiment que les expériences EMILE nécessitent encore un grand nombre d'études pour rendre compte des effets, enjeux et avantages, ce qui est le cas de la recherche sur l'immersion (Roquet-Pugès, 2011). Toutefois, les progrès dans l'exploration des effets de cette approche s'accroissent comme le signale Dalton-Puffer (2007 : 2011). Elle précise des signes de progrès plus concrets concernant les habiletés réceptives, le lexique, la fluidité et le coté 'émotionnel' des apprenants. En revanche, les domaines de la syntaxe, de l'écriture, la prononciation et l'expression écrite ne s'avèrent pas plus développés chez les apprenants de cette approche (Dalton-Puffer, 2007 dans Pérez-Vidal, à paraître).

Dalton-Puffer (2008) résume les résultats de la mise en place de l'EMILE dans son recueil, en termes des habiletés favorisées et non-favorisées (ou indéfinies) par cette approche. Ce recueil est repris dans la figure 1.8 ci-dessous. Parmi les études mentionnées dans son recueil, on signale ceux ayant exploré la performance écrite des élèves EMILE. Dalton-Puffer renvoie aux travaux de Llinares et Whittaker (2006) ainsi que de Vollmer, Heine, Troschke, Coetzee et Küttel (2006) où l'on explore l'écrit des élèves dans des cours spécifiques de sciences sociales dispensés en anglais (histoire et géographie). Leur approche est basée sur l'analyse fonctionnelle du registre discursif et de l'appropriation du genre académique par les apprenants. Ils en concluent que peu des différences sont trouvées entre le registre écrit et l'oral des apprenants concernant les textes de ces disciplines, notamment en se centrant sur l'emploi de clauses dépendantes et les structures grammaticales demeurant loin de la langue cible. De même, leurs textes demeurent très dépendants de la méthode utilisée.

Favourably affected	Unaffected or Indefinite
Receptive skills	Syntax
Vocabulary	Writing
Morphology	Informal/non-technical language
Creativity, risk-taking, fluency, quantity	Pronunciation
Emotive/affective outcomes	Pragmatics

Figure 1.8 Habiletés des élèves EMILE (Repris de Dalton-Puffer, 2008)

Ces études mettent l'accent sur le besoin de travailler l'écrit non seulement dans la L2 mais aussi dans la L1 (Dalton-Puffer : 6). En concordance avec la vision de Dalton-Puffer et Pérez-Vidal, il faut signaler la vision de la recherche menée en Andalousie (Espagne) par Lorenzo et al. (2009). Ils ont identifié certains aspects ayant un effet important sur la réussite du programme EMILE mis en œuvre, à savoir l'âge de démarrage des enseignements intégrés et la distribution des « fonctionnalités » de chacune des langues dans ces expériences. En l'occurrence, les résultats de leur travail, qui a porté sur une comparaison des apprenants EMILE et des apprenants dans le programme régulier à partir des tests compétence globale de l'anglais-L2, visent à rendre compte de l'impact qui peut avoir l'EMILE dans le programme éducatif général ; les apprenants EMILE ayant porté environ 40% d'avantage dans le score final des quatre compétences en L2 (compréhension et expression orales et écrites). En ce qui concerne les professeurs, l'approche EMILE nécessite un professionnel de la matière connaissant bien la langue étrangère ; le but est de transposer ses cours dans la langue cible. Cela peut avoir lieu à n'importe quel moment du cursus pédagogique ; mais cela n'est pas systématique, comme dans le cas d'une immersion, dans laquelle tous les cours en L2 seraient assurés pendant toute l'année. Quant au profil des élèves, l'âge de début d'un cours de ce type est généralement établi après le parcours de l'école primaire, ce

qui serait plus semblable à une option d'immersion tardive. La raison de cette organisation précise est due au fait que les élèves reçoivent une formation en LE tout au long des années du primaire et que le cours EMILE est mis en place pour renforcer leurs connaissances. A cet égard un cas mentionné par Lasagabaster et Sierra (2009) qui deviendrait problématique, est celui des élèves immigrants qui doivent passer des examens de niveau de langue pour profiter de cette possibilité.

Tel que souligné dans le rapport EURYDICE (2006 : 20) concernant le développement de l'EMILE :

« La participation à un enseignement de type EMILE intégré à l'offre éducative ordinaire est ouverte à tous les élèves. Néanmoins, quelques pays ont établi des critères d'admission et sélectionnent les participants à cet enseignement, notamment quand la langue cible est une langue étrangère ».

Les obstacles susceptibles d'être rencontrés lors de la mise en place de ce type d'enseignement ne se sont pas fait attendre. De la même manière, le rapport Eurydice (2006 : 51) signale « les principales contraintes évoquées dans les contributions nationales concernent les ressources humaines, la législation, les aspects financiers et matériels et, enfin, les aspects pédagogiques ». En effet, la 'pénurie d'enseignants spécialisés' serait encore un problème général mais au delà de ce fait, il faut savoir que les programmes demeurent des programmes pilotes et se basent aussi sur une sélection des effectifs. D'où certaines critiques qui ont qualifié l'approche d'élitiste.

Pour conclure, Pérez-Vidal (2013) soutient qu'un grand effort est mis en place pour que l'EMILE soit renforcé par plusieurs options de continuité, à savoir : un séjour à l'étranger et le parcours EMILE dans l'enseignement supérieur. En effet, tel que Pérez-Vidal le note, l'idée sous-jacente de l'EMILE est celle de l'intégration à tous les niveaux et c'est ici que la recherche joue un rôle essentiel car elle doit faire face à plusieurs contextes. Cette notion d'intégration soulevée aussi par Gajo demeure une caractéristique essentielle de cette approche : « La question de l'intégration présente un intérêt à trois niveaux au moins : cognitif, linguistique, communicatif et sociopolitique-symbolique » (2007 : 1). Cette synthèse peut être complétée par la conclusion de Dalton-Puffer (2011) lorsqu'elle insiste qu'il est nécessaire que le cours de la langue cible fasse partie de cette intégration avec la DNL dispensée en L2 afin d'augmenter les opportunités d'apprentissage et d'interaction dans cette langue.

Ayant donné un aperçu de cette approche on passera à la troisième sous-section de ce chapitre, laquelle porte sur le facteur temps associé à l'acquisition d'une L2 en milieu guidé.

3. Le facteur temps dans l'acquisition en milieu guidé

La question du temps dans l'acquisition d'une L2 sera explorée de deux manières : le temps total accumulé dans un programme et la répartition du temps, ou bien l'intensité. Ce chapitre présentera d'abord un aperçu global concernant les effets du temps dans la compétence en ALS partant du contexte d'immersion scolaire. Ensuite, la question de l'exposition intensive sera abordée tenant compte d'autres contextes comme les cours intensifs. Il faut remarquer à ce propos, que la question du temps est nécessairement liée à d'autres facteurs, comme l'âge ou l'input, qui seront aussi mentionnés dans cette discussion. On fera brièvement état de la question de la compétence linguistique évaluée dans l'acquisition en milieu guidé traditionnel, en immersion et intensif. Ce dernier volet servira à introduire le deuxième chapitre de la partie théorique de cette thèse, qui se focalisera sur l'évaluation de l'écrit en L2, et notamment dans le contexte guidé.

3.1 Quantification du temps

Le rôle du temps dans l'acquisition d'une L2 demeure l'une des questions les plus complexes à traiter dans la recherche en ALS. Toutefois, aucun doute ne se pose concernant son importance pour la réussite de cette démarche. Le rapport *plus de temps, plus de compétence* demeure irréfutable et s'avère toujours présent dans la constitution de n'importe quel programme d'enseignement de langues, qu'il soit traditionnel, intensif ou en immersion.

Un recueil important concernant le facteur temps dans l'acquisition d'une L2 en milieu guidé a été fait par Swain (1981) à propos de ce qui était connu sous l'idée de 'l'enseignement bilingue' au début des années 80. Ce recueil part du travail mené par J.B. Carroll en 1975 lorsqu'il a relaté les résultats d'une évaluation commandée par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* qui examinait les facteurs potentiels déterminant le niveau de langue atteint en français langue étrangère dans plusieurs pays. A ce propos, Swain indique que la conclusion la plus importante de Carroll sur ce sujet mettait en évidence le rapport 'quantité d'enseignement' et compétence en termes de temps investi dans cette démarche.¹³ Ainsi, selon lui, la quantité de temps dédiée à l'acquisition serait un élément capital dans le résultat obtenu :

En termes d'organisation, le facteur clé semble être celui du nombre d'heures d'instruction en français, ou d'autres matières utilisant le français comme langue de communication. Autrement dit, plus l'apprenant consacre des heures au français, plus

¹³ « *The data of the (...) study suggest that the primary factor in the attainment of proficiency in French(...) is the amount of instructional time provided* ». (Carroll, 1965 dans Swain, 1981 : 2. Traduction libre de l'auteur).

*de chances qu'il atteigne un bon niveau de langue. (Carroll 1975 dans Swain 1981 : 3)*¹⁴

De même, on constate que ces conclusions préalables renvoyaient à une quantification spécifique du temps d'exposition/enseignement nécessaire pour arriver à un certain niveau de la L2. A cet égard, Stern (1985) joue un rôle important dans la littérature en ALS à propos du « facteur temps ». Il renforce la conclusion de Carroll concernant le rapport temps-compétence. De fait, en conformité avec ce que Swain explique, Stern (1985) en a estimé qu'une quantité d'heures minimale serait nécessaire pour définir les conditions de l'apprentissage en immersion, voire de l'individu, pour acquérir une compétence *bilingue*. Il a jugé nécessaire un minimum d'heures pour que cet objectif soit atteint. On note néanmoins qu'aucune précision n'est faite sur la qualité ou la manière dont ces heures devraient être mises à disposition de l'apprenant :

*« Si l'on doit garantir un véritable bilinguisme, l'estimation du temps total d'exposition à la L2 dépasserait les 5000 heures pour apprenant dans un programme d'immersion »*¹⁵(1985 : 20).

Le travail de Stern, s'est donc révélé essentiel dans l'introduction des programmes d'enseignement intensifs, auxquels il réfère comme des 'cours compacts'. Ces cours constituent une modalité introduite peu après les programmes d'immersion au Canada, qui d'ailleurs s'avère de plus en plus actuelle en raison d'une recommandation politique récente (Gouvernement du Québec, 2012). C'est à partir de cette réalité de l'existence de programmes éducatifs divers (programme de base ou traditionnel, période intensive et programme d'immersion) que Stern a présenté deux notions opérationnelles concernant le temps dans l'ALS que je résume ci-après :

Le temps total accumulé : celle-ci est la quantité globale de temps consacrée à l'acquisition de la L2 dans une modalité spécifique. *i.e. 5000 heures à la fin du programme d'immersion précoce.*

La répartition du temps (intensité) : celle-ci se réfère à l'intensité dont le temps serait organisé dans un programme spécifique normalement exprimé en nombre d'heures. *i.e. 1 heure par jour ; 10 heures par semaine, etc.*

¹⁴ « *Organizationally, it is considered that the key factor is the number of hours of instruction in French, or in other subjects using French as the language of communication. In other words, the more hours a pupil spends in French, the higher level of achievement is likely to be* ». (Traduction libre de l'auteur).

¹⁵ « *If a truly effective bilingualism is to be guaranteed the estimate jumps to over 5000 hours as the total exposure over a pupil's school career [...] in an immersion program.* » Stern (1985 : 20. Traduction libre de l'auteur).

L'intérêt de cette distinction est fondamental pour notre recherche, notamment dans cette section. Plus particulièrement, pour le propos de ce travail, cette discussion nous mène à examiner si le moment où le temps consacré à la langue est un facteur suffisant pour déterminer la compétence atteinte en L2. A ce sujet, la réflexion de Spada (2008) ainsi que de Lightbown et Spada (2006) concernant l'approche communicative est pertinente dans cette discussion, elle délimite les temps d'acquisition courants entre les 1200 (niveau de base) et les 5000 heures (début d'un niveau avancé), mais prévient que la comptabilisation de ces heures n'est pas valable sans se référer à la qualité de l'input (compréhensible ou incompréhensible). Par conséquent, il est question de savoir dans quelle mesure le temps agit seul et non pas en concordance avec d'autres facteurs, tels que l'âge ou l'input en l'occurrence, pour déterminer le développement de la compétence en L2.

3.2 L'effet du temps dans l'acquisition en milieu guidé

Dans cette sous-section on fera état des recherches ayant examiné les effets du temps, accumulé et reparté, dans des différents programmes en milieu guidé. On présentera la perspective des programmes d'immersion d'abord et on passera ensuite aux recherches plus récentes concernant le temps dans des cours intensifs en relations avec d'autres facteurs.

3.2.1 Le temps dans les programmes d'immersion

La recherche portant sur l'effet du temps sur les résultats de l'immersion s'est fréquemment conduite à partir des différents types de programmes introduits au Canada : l'immersion précoce (IP), l'immersion moyenne (IM) et l'immersion tardive (IT). Rappelons que ces types de programmes se différencient principalement par l'âge de démarrage et alors la quantité d'exposition à la L2 mise à disposition des apprenants. On précise aussi que ces modalités se sont créées en fonction des effets appréhendés de l'immersion sur le développement de la L1, des capacités cognitives et des performances académiques au moment de sa mise en place (Genesee, 1978).

Un bon nombre des contributions de la recherche autour des types d'immersion se sont centrées sur la performance linguistique et scolaire des élèves suivant les trois modalités, mais il faut dire que c'est celle du démarrage précoce (âge de 4 ans) qui a suscité le plus d'intérêt. Les comparaisons effectuées avec des groupes de contrôle dans les programmes réguliers francophone et anglophone sur de diverses mesures linguistiques, mais aussi sur le programme académique, ont très vite apparues après la mise en place du programme (Genesee, 1978 ; Mosimann-Barbier, 1992 ; Pellerin, 2009). Parallèlement, des comparaisons globales entre les types IP, IM et IT ont été établies par rapport à la compétence atteinte, aux attitudes envers la langue et le

programme. L'ensemble de ces comparaisons s'est fait en tenant compte du temps accumulé par les apprenants appartenant à chaque programme.

De manière consécutive à l'analyse de Swain (1981), selon laquelle les élèves d'IP, IM et IT ne montraient pas de rendement notablement différent dans certaines habiletés, des études comparant la performance des élèves dans chaque type d'immersion ont été publiées dans différentes régions du Canada. Day et Shapson (1988) en l'occurrence, se sont situés dans les districts de la Colombie-Britannique, présentant des résultats mitigés concernant le rendement des élèves en immersion précoce et tardive.

De fait, concernant la performance des élèves en IT, Day et Shapson semblent soutenir l'hypothèse selon laquelle les élèves plus âgés arrivent à rattraper leurs pairs d'IP dans nombre de mesures de compétence linguistique. Cette idée est aussi développée par Cummins et Swain, dans le rapport de Turnbull et al. (1998) :

Comme le soutiennent Swain et Cummins, ces résultats suggèrent que les apprenants plus âgés atteignent certains aspects de l'acquisition de la L2 mieux que les plus jeunes, au moins dans le contexte scolaire.¹⁶

En effet, cette observation est soulevée aussi par Turnbull, Lapkin, Hart, et Swain (1998) dans leur recueil mené dans l'ouest, le centre et l'est du pays. Cette exploration concerne un nombre important d'élèves qui ont tous passé un test général de compétence de L2 (français). Ce test comprenait les quatre compétences langagières, mais avec des activités ponctuelles : à l'oral (opinion et répétition d'une phrase) ; écoute (compréhension globale) ; écriture (opinion) ; grammaire ; et lecture (compréhension). Les résultats obtenus montrent que les habiletés de *littérature* (écrire et lire) n'affichent pas de différences significatives entre les programmes IT et IP, mais la compréhension orale (écoute) s'avère nettement plus élevée dans le programme IP. Leur analyse corrobore les résultats des analyses précédentes concernant la compréhension du français comparée à celle des francophones (Harley & Swain, 1984). Aussi, d'après leurs épreuves, seulement un des trois groupes d'IP examinés semblerait montrer une différence significative, en leur faveur, dans la compréhension de la langue française par rapport aux élèves d'IT.

Par conséquent, on remarquera que la question du temps n'agit pas toute seule dans cette situation ; on a affaire aux effets de l'âge et plus concrètement aux contraintes de maturation, liées d'une part à la cognition et d'autre part à la notion de la période critique (Hart, Lapkin et Swain 1991 ; Johnson & Newport, 1989 ; De Keyser, 2000 ; Muñoz, 2008).

¹⁶ « As Swain and Cummins argued, these findings suggest that older learners more efficiently accomplish some aspects of L2 learning than younger learners do, at least in school settings. » (Turnbull et al., 1998 : 33. Traduction libre de l'auteur)

A ce propos, Turnbull et al. (1998) ont décrit le niveau de compétence des élèves en immersion, diplômés de différents types de programme. Même si les chiffres varient selon le programme, le calcul estimé fait par ces auteurs pour chaque modalité est d'environ 6000 heures pour le programme précoce jusqu'à la 8ème année et pour les programmes IM et IT ce serait un quota estimé entre 1200 et 2000 heures pour le même niveau. De même, la question qu'ils se posent par rapport à la variation rencontrée dans les résultats concerne la compétence des élèves qui démarrent un programme d'immersion plus tôt ou tard.

D'après ces auteurs, le lien « *plus de temps, plus de compétence* » semblerait logique et de nombreuses études entre les années 70 et 80 en ont fait état. Par contre, ils se seraient centrés sur une comparaison globale entre la compétence atteinte chez IP par rapport aux deux autres programmes. Ce qui donnerait, à première vue, un avantage aux élèves d'IP. Cette observation concernant le rattrapage des élèves en IT confirme les résultats de l'étude menée à Montréal par Genesee (1987) auprès des élèves d'IP et d'IT. Les diplômés d'IP obtenaient de meilleurs résultats par rapport aux élèves des autres programmes dans certaines mesures de compréhension et de production orale. Par contre, ce n'était pas le cas pour les mesures concernant la *littératie* en L2. Ces auteurs en concluent donc que les élèves d'IP auraient un avantage en expression orale notamment dans le domaine de l'aisance. Ce le même cas concernant l'étude de Lapkin, Swain, Kamin, et Hanna (1980) dans laquelle des élèves ayant accumulé 1400 heures de français depuis l'âge d'IT (12 ans) étaient comparés à des élèves d'IP (âge 5) ayant au-delà de 4000 heures. Les élèves d'IP ont montré une meilleure performance en ce qui relève de la compréhension orale, et inversement les élèves les plus âgés ont démontré une meilleure compétence dans la compréhension écrite et la grammaire.

Selon les recueils présentés, les élèves en IT profiteraient effectivement des connaissances acquises dans leur L1 pour développer la compétence de la L2. Pour les recueils concernant la littératie en L2, comme celui de Turnbull et al. (1998) cette conclusion renvoie au principe de la Compétence Linguistique Académique / Cognitive (CALP) développé par Cummins (1983 et ailleurs). Pourtant, sur le plan de la compréhension et des habiletés orales, et la ressemblance avec un registre 'natif', l'avantage semblerait être en faveur des IP.

Ces résultats semblent renforcer la théorie selon laquelle les élèves plus âgés apprennent la L2 de manière plus efficace puisqu'ils ont déjà développé ce que Cummins (1983) a appelé La Compétence Linguistique Académique / Cognitive (CALP) dans leur L1, dont ils peuvent se servir dans leur L2 une fois qu'ils commencent à l'apprendre.¹⁷

¹⁷ « *These findings support the theory that older students learn L2s more efficiently because they have already developed what Cummins (1983) called cognitive academic linguistic proficiency (CALP) in their*

Enfin, à l'égard des facteurs intervenant dans l'opération du temps dans l'appropriation d'une L2, on doit remarquer le rôle de la L1 également. Dans une étude menée dans le contexte colombien, où l'étude présentée ici a lieu, Ordoñez (2005) a évalué la performance en L1 et en L2 des adolescents inscrits dans des programmes d'immersion précoce et l'a comparée à deux groupes de contrôle monolingue hispanophone et monolingue anglophones (aux Etats-Unis). La tâche utilisée consistait à raconter une histoire basée sur l'Histoire de la grenouille (*frog stories*). Les variables dépendantes examinées pour cette comparaison étaient : l'évaluation (des notes), les temps, la représentation et la connexion des idées. Les résultats de cette étude suggèrent qu'une compétence bilingue et monolingue est encore « limitée » chez les élèves inscrits dans le programme bilingue quand on les compare à leurs pairs monolingues. En particulier, l'auteur note que les productions en L1 se sont avérées marquées par des transferts de la L2.

Enfin, l'auteur signale qu'il s'agit d'un programme bilingue très influencé par un contexte monolingue, le niveau des élèves risquant de stagner à un moment donné de leur scolarité en raison du programme précoce et aussi du rapport temps-compétence qui ne s'avère pas linéaire. Par ailleurs, l'âge de démarrage dans la L2 étant trop précoce, il ne permet pas à une compétence suffisante dans la L1 de se développer.

Le temps consacré au développement de la L2 au détriment du temps qui pourrait être utilisé pour développer de manière plus sophistiquée la L1 peut, après tout, ne pas être justifiable.¹⁸

Pour finir, il convient de signaler que l'étude d'Ordoñez constitue l'une des rares enquêtes traitant de la compétence développée par les élèves des programmes bilingues en Colombie à partir d'une perspective de l'ALS.

La section suivante portera sur les cas d'exposition intensive, et les implications de la répartition du temps dans l'appropriation d'une L2.

L1 which they can use in the L2 when they begin learning it» (Turnbull et al. 1998 : 31. Traduction libre de l'auteur)

¹⁸ « *The time spent in second language development at the expense of time that could have been used in highly sophisticated first language development may, after consideration of these findings, not seem justifiable* ». (Ordoñez, 2005 P. 1780. Traduction de l'auteur).

3.2.2 Les effets de l'exposition intensive

L'intensité fait référence à la répartition du temps dans un programme spécifique, qu'il soit un cours intensif ou même en immersion. Plus concrètement, cette notion renvoie à la période d'exposition horaire fixée dans un parcours d'enseignement-apprentissage.

On a vu précédemment dans les recueils concernant le temps dans des programmes d'immersion que ces études partent de l'idée du temps total accumulé par les apprenants. Dans cette section, il sera question de contraster cette notion avec la problématique des cours et les périodes intensives pour l'appropriation d'une L2. De fait, les études consacrées à la question de l'intensité sont consécutives à la mise en place des programmes d'immersion. L'attention de certaines recherches s'est focalisée sur les effets de plusieurs facteurs sur la performance des élèves inscrits en immersion, dont la question de l'exposition intensive à la L2.

A ce sujet, il faut noter d'abord que des recueils concernant les effets d'un enseignement intensif datent de la période des deux guerres mondiales, lorsque la préparation des soldats pour leur déplacement impliquait l'apprentissage d'une langue étrangère en peu de temps (Girard, 1943). On tracera donc l'enseignement intensif des langues dans les propos de Stern (1985) en faveur des cours compactes.

L'étude de l'impact de cette modalité a rapidement apparue après sa mise en place et diffusion dans les années 80. De la même manière, on pourrait affirmer même que les modalités des cours intensifs sont à l'ordre du jour. Tel qu'illustré par Muñoz (2012), l'exposition intensive peut prendre plusieurs formes : en tant que immersion, cours cadre intensif ou bien séjour à l'étranger. A ce sujet, Muñoz souligne le fait que l'intensité a rarement été adressée comme un facteur à part entière, mais toujours relié à d'autres tel que l'âge ou l'input. En effet en le reliant à l'input, Muñoz signale : la conception de l'apprentissage de la langue ainsi que les choix dans lesquels a lieu la situation d'enseignement, définiront la quantité et le type d'input auquel seront exposés les apprenants dans un continuum qui est aussi déterminé par le degré d'emploi de la langue cible dans le contexte immédiat.

La comparaison entre les effets des cours intensifs et les cours traditionnels nous mène au recueil de Spada & Lightbown (1989). Cette contribution a ouvert le débat concernant la portée de cette modalité intensive, en présentant les résultats d'une étude expérimentale portant sur les effets de la répartition de temps sur le développement de la compétence en anglais L2 chez des francophones dans la région du Québec. Les groupes comparés étaient dans le même niveau scolaire et avaient un nombre d'heures comparable. La seule différence étant la manière dont ce temps est distribué : concentré pour le groupe intensif et étendu sur une période plus longue de temps pour le cours traditionnel. Les résultats ont révélé que les élèves des cours intensifs avaient une meilleure performance dans la compréhension orale et écrite et dans l'aisance (à l'oral).

Ce recueil constitue un exemple de l'enjeu principal de cette discussion, à savoir, quel contexte résulte plus efficace. On notera la manière dont les études de Bournot-Trites (2007) ainsi que de Collins et White (2011) font référence à l'intensité des programmes étudiés. Dans le cas de Bournot-Trites une comparaison entre les apprenants regroupés dans des programmes *d'intensité faible* ou *d'intensité élevée* est conduite pour examiner la qualité de l'écrit. Dans le cas de Collins et White, leur étude fait référence à des programmes « *massed* » et « *massed plus* » pour comparer les parcours scolaires où l'intensité d'exposition à la L2 variait ou se concentrait sur certaines périodes de l'année, ce qui ressemble aussi à la description des cours intensifs.

Pour ce qui est l'origine et l'organisation des cours intensifs de L2 au Canada, les travaux de Germain, Lightbown, Netten, & Spada (2004) ; Netten & Germain (2009) constituent des références systématiques. En effet, ils relatent que ces cours, offerts dans les deux langues officielles dans le cas du Canada, sont insérés à l'offre de langue base - ou bien du cours traditionnel de langue – afin 'd'améliorer' les programmes de français de base ainsi que leurs résultats (Lazaruk, 2007). Cette offre d'ailleurs a lieu à la fin du primaire ou bien en début du secondaire.

La différence entre l'immersion et les cours intensifs est que ceux derniers portent exclusivement sur la langue, la grammaire fait donc partie des contenus principaux enseignés. Il n'est pas contemplé dans le programme que des DNL soient dispensés dans la L2. Par ailleurs, notons que l'intérêt dans la recherche sur les cours intensifs s'est centré sur les 'limites' dans les résultats l'immersion et le cours traditionnels, lesquels se penchent notamment sur la fluidité et l'exactitude respectivement. Les cours intensifs seraient une manière d'étudier si le développement de ces deux domaines s'avère faisable dans un même contexte (Germain & Netten, 2004).

L'étude pilote de MacFarlane, 2005 à Terre-Neuve-et-Labrador (relevée par Lazaruk, 2007) a corroboré la question soulevée plus haut par Germain et Netten. Les élèves ayant suivi le parcours intensif ont fait des progrès 'impressionnants' en français à l'oral ayant obtenu des résultats similaires à ceux des apprenants en fin du programme régulier de langue. Ces progrès font surtout référence à l'aisance et la spontanéité dans le parler. Du côté de la compétence écrite, les élèves suivant ce parcours démontrent également de la fluidité et des éléments discursifs comparables de ceux de francophones dans des tâches comme : la rédaction d'une lettre à un ami ou bien poser et répondre des questions (Lazaruk, 2007).

Collins et White (2011, 2012) font référence à un « enseignement concentré » lequel serait efficace étant donné les conditions favorables, ou bien si le programme est conçu favorablement. Leur étude a consisté à une comparaison longitudinale du développement linguistique chez deux groupes suivant des enseignements distribués différemment. Une conclusion qu'il convient de souligner à propos de la plus récente

contribution de Collins et White au sujet du rapport temps-compétence, est celle d'isoler les différents composantes de l'aptitude ainsi que les habiletés linguistiques afin d'examiner la contribution potentielle que ces facteurs peuvent avoir sur différents aspects de la L2 en milieu intensif. Elles soutiennent donc qu'une analyse des effets de la compétence linguistique sous ces conditions d'apprentissage doit être faite en tenant compte des différences individuelles chez l'apprenant telles que la motivation et l'aptitude (Skehan, 1998).

Une étude qui relie les deux contextes canadiens ; immersion et cours intensifs est celle de Reeder, Buntain et Takakuwa (1999). Ils ont examiné le développement de la littératie bilingue chez des apprenants en immersion ayant suivi un parcours intensif en L2 à l'intérieur de leur programme. Leurs résultats ont montré des progrès 'légers' dans la performance écrite (d'un texte descriptif) de la L2, et un repli dans la compréhension écrite (lecture) dans la L1. De même, les auteurs signalent que malgré ces constats, aucun effet plateau ne ressort de cette répartition du temps.

La comparaison de la performance langagière des apprenants ayant eu le même nombre d'heures mais dans une répartition différente est aussi observé aux Etats-Unis par l'étude de Rifkin (2005), qui suggère un effet plateau chez les apprenants en cours traditionnel de L2 (russe). Dans son recueil, il compare les apprenants ayant suivi deux programmes différents : l'un 'intensif d'été' ayant duré neuf mois (auquel il appelle aussi programme d'*immersion*) et l'autre, 'régulier' appartenant au programme d'enseignement supérieur national. Il tient compte tant du nombre d'heures reçues avant et après chaque programme et détermine un seuil où les différences entre les deux ne sont plus très marquées, soit 600h. Le constat étant que les apprenants dans l'intensif s'avèrent néanmoins plus performants dans le test de compétence langagière (mesurant la grammaire, l'expression orale et écrite). Rifkin conclut que la mesure de compétence grammaticale s'avère la plus fiable de son travail, duquel il conclut qu'il s'agit d'un effet significatif du programme intensif, mais qui peut être nuancé lorsque le seuil d'heures s'avère le même.

Les expériences intensives et le facteur temps ont fait l'objet de nombreuses recherches en Europe également. La mise en place des programmes scolaires ayant le multilinguisme comme objectif concernent les langues européennes mais aussi l'enseignement intensif de l'anglais. Dans les études de Serrano (2011, 2012), ainsi que de Serrano & Muñoz (2007), des apprenants suivant des cours intensifs d'anglais L2 sont comparés à des groupes ayant le même nombre d'heures distribuées différemment. Le groupe ayant l'enseignement concentré s'avère significativement plus performant dans des tâches de production orale, de lexique et de complexité syntaxique. Leur analyse se place dans une perspective cognitive qui implique le rôle de la mémoire active dans le processus d'appropriation. Celle-ci s'appuierait sur l'effet des intervalles de concentration et du moment d'acquisition le plus récent (en anglais : *spacing et recency effect*) pour d'expliquer qu'un contenu langagier soit retenu plus efficacement

par l'apprenant. Plus particulièrement, le travail de Serrano et Muñoz (2007) présente une synthèse des études ayant porté sur le facteur temps dans des programmes intensifs ; leur constat, basé sur la comparaison de trois groupes d'apprenants ayant le même temps d'enseignement mais dans une distribution différente (extensive, semi-intensive et intensive), est un avantage chez les apprenants ayant l'exposition concentrée dans tous les domaines évalués (habiletés productives et réceptives). Un avantage qui exige d'être évalué à posteriori, ce qui veut dire que le progrès observé étant très récent ferait l'objet d'un effet de proximité dans le temps de l'acquisition, plus que d'une compétence atteinte et fixée. Les auteures confirment que des recherches ultérieures qui tiennent compte d'autres facteurs doivent être menées afin de cerner le rôle du temps dans l'appropriation de la L2.

Dans un débat similaire, il convient de signaler les études de Muñoz (2001, 2006, 2008) concernant l'interaction entre l'âge de démarrage et le facteur temps (accumulé) dans la détermination du niveau de compétence atteint dans la L2. Les études portant sur cette question nous renvoient au projet BAF (Barcelona Age Factor Project), Muñoz (2006), lequel porte sur le développement de la compétence langagière en anglais chez des apprenants ayant commencé les cours cadre d'anglais à l'âge de 8 ans (dans le primaire), au lieu de 11 ans. Les constats des études menées par Muñoz et des collaborateurs discutent les résultats des recherches précédentes où les apprenants ayant commencé tard atteignent une performance meilleure que leurs homologues ayant démarré avant l'exposition à la L2. L'hypothèse de base soutient qu'une fois l'exposition et l'input reçu est similaire dans les deux groupes le niveau de compétence atteint à long terme ne serait pas influencé par l'âge de démarrage. Ce qui est confirmé en bonne partie par les études du volume de Muñoz en 2006 sur le facteur âge. De fait, Muñoz (2011) reprend ce constat concernant des tests de compétence globale, le lexique et l'identification phonétique où les élèves ayant commencé plus tôt ne montrent pas de résultats meilleurs. Partant de cette observation, Muñoz fait référence au rôle de la quantité de l'exposition à la L2 comme un prédicteur de la compétence atteinte mais elle met en garde aussi le fait qu'il existent d'autres facteurs qui doivent être examinés, voire si possible contrôlés, comme l'aptitude et la motivation (p.129).

Pour finir, il convient de rappeler les recueils de (Housen, 2002 ; 2012) où il donne un aperçu de cette interaction des facteurs en milieu guidé ; il rend compte des facteurs temps et 'contacte' avec la langue dans la réussite des apprenants dans leur appropriation de la L2. Son étude explore le développement langagier à l'oral et à l'écrit des étudiants dans quatre écoles européennes ayant des différentes L1 et l'anglais comme L2. Les résultats basés sur l'ensemble CAF montrent que les étudiants examinés dans un environnement anglophone se révèlent significativement plus performants que les autres suivant un parcours dans d'autres pays (cf. Italie). Ce constat s'explique donc par la quantité de temps passé dans l'enseignement dans la L2 mais aussi par le contacte avec la langue et les opportunités pour la mettre en pratique. Ce que Swain (1985), ainsi

que Lightbown (2012) insistent est nécessaire pour assurer une compétence globale en L2.

Conclusion

Ce chapitre a dressé un aperçu du contexte général de la problématique explorée dans cette thèse : celle de l'appropriation de la L2 en milieu guidé. Deux milieux guidés ont été abordés : le contexte d'acquisition dans le cours traditionnel de langue et le contexte d'acquisition en contexte naturaliste. Ensuite, deux exemples concrets d'enseignement de la L2 en ce milieu « naturel » ont été exposés : le cas de l'immersion scolaire et le cas des expériences EMILE. Une troisième section a été consacrée au temps accumulé et l'intensité et son effet dans l'appropriation d'une L2.

Chapitre 2

La compétence écrite en L2

Ce deuxième chapitre complète la Partie I présentant le cadre théorique de ce travail. Etant donné que notre étude porte sur les effets des variations dans l'intensité d'exposition dans la L2 sur la performance écrite des apprenants en immersion scolaire, ce chapitre sera consacré à la nature et à l'évaluation de la compétence écrite en L2. De la même manière, ce deuxième volet explore le rôle de la compétence écrite dans le processus d'appropriation d'une L2, à la fois comme descripteur et comme outil d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, trois sections sont contemplées, la section 1 introduit la nature de la compétence écrite de manière générale tant dans la L1 que dans la L2 ; on révisera également la distinction entre cette compétence et la compétence orale. Ensuite, dans la section 2, l'on discutera des approches utilisées pour l'évaluation de la compétence écrite en on s'attardant entre une approche quantitative et une autre qualitative. Cette section abordera donc les termes CAF (*Complexity*, *Accuracy* et *Fluency*) et la Qualité Perçue dont l'ensemble CLEF utilisé pour l'analyse de notre étude s'est inspiré. Enfin, il sera question de faire état de la recherche ayant relié ces aspects de manière comparable au sujet traité dans cette thèse : celui de la performance écrite en L2 en milieu guidé.

En guise de clarification, il faut préciser que la question de la compétence écrite abordée dans ce travail renvoie aux pratiques de la recherche en acquisition de langues secondes, notamment celles qui cherchent à décrire la performance langagière. Partant de cette optique, ce travail reconnaît tout de même l'intérêt porté au développement de l'écrit dans l'acquisition d'une L2. En effet, la recherche sur la compétence écrite peut être orientée selon quatre aspects : (i) l'enseignement de l'écrit, (ii) le contexte où il a lieu, (iii) le processus et (iv) le produit (Archibald & Jeffery, 2000 dans Torras, Naves, Celaya, & Perez-Vidal, 2006). Au-delà de ces aspects soulignés, la recherche la plus récente sur la compétence écrite se concentre notamment sur le rôle des phénomènes ponctuels sur les quatre aspects évoqués : A savoir, l'attention sur la forme, la

correction et le rôle des différences individuelles dans l'écriture (Ortega 2012)¹⁹. A ce propos, il faut noter que l'étude présentée ici se focalise uniquement sur le *produit* en tant qu'indicateur de la compétence langagière atteinte en L2. Plus concrètement on se centre sur les caractéristiques textuelles et communicatives identifiées dans les textes analysés.

1. La nature de la compétence écrite

La compétence écrite relève d'une activité cognitivement complexe et multidimensionnelle en ce qu'elle entraîne des étapes et des processus différents (Manchon, 2013). De fait, cette compétence renvoie à un processus 'interactif' où des facteurs divers, tels que la connaissance du genre (organisation stylistique et format textuels) ainsi que la maîtrise du contenu et de la langue sont activés et désactivés régulièrement selon les propos et le rythme de l'écrivain.

Indépendamment de son enseignement, de son contexte et du code, le processus de composition d'un texte comprend trois étapes principales, relevées dans les ouvrages de Manchon (2013 ; 2011), Matsuda et Silva (2005) et Kroll (2003), entre autres. A savoir : la planification, la formulation et la révision. Dans le cas de la L2, cette activité s'avère encore complexifiée par des demandes supplémentaires comme la recherche du lexique approprié, les tournures discursives et les paramètres formels propres à chaque langue et culture (Manchón, 2009). La *planification (planning)* consiste à la préparation cognitive, langagière et thématique à l'exercice ; en d'autres mots, à la genèse des idées pour construire un texte. La *formulation* renvoie à la transformation des idées générées dans des mots et des structures, et la *révision* concerne l'évaluation rétrospective et constante des étapes précédentes. Ces étapes ne sont pas nécessairement consécutives, vu la nature interactive de la composition, mais elles renvoient de manière générale aux différents sortes des textes qui peuvent en résulter : leurs exigences et leurs contraintes en termes du style, le format et le contenu qui imposent des stratégies différentes pour mener le processus et aboutir dans un texte donné.

Pour ce qui relève du but d'un texte écrit, ce travail se focalise sur la portée communicative d'un texte au-delà de son genre, de son public et de son thème. On se réfère aux discussions de Harklau (2002) ; Williams (2012) et Ortega (2003) qui soutiennent que l'écrit devient un moyen d'assurer et de promouvoir la production permanente en L2 en salle de classe. Vu que dans la plupart de temps l'enseignant n'a pas le temps de vérifier le processus des apprenants à l'oral, Harklau (2002). Partant de cette idée, la distinction entre performance et compétence écrite doit être soulevée. En

¹⁹ Ces dimensions sont référées en anglais comme : *attention to form* (indiquer et la manière dont un texte de telle ou telle sorte peut être rédigé) ; *written corrective feedback* (rendre des corrections sur le texte produit) et *individual differences* (rendre compte des effets de différences individuelles telles que l'aptitude et l'attitude envers la langue sur la production écrite).

effet, la performance écrite analysée dans cette étude correspond à un acte de communication comme il est signalé par Wolfe-Quintero et al. (1998 : 6). Dans leur remarquable ouvrage, Wolfe Quintero et al. font référence à la création d'une indice de développement de la performance langagière. Les mesures de la *performance* écrite dont ils rendent compte, décrivent la capacité de répondre à l'écrit à une tâche spécifique dans une situation communicative, laquelle se place dans un moment donné de l'acquisition ou bien du développement de l'interlangue²⁰. La *compétence* sera le terme global pour se référer à tout ce que l'apprenant est capable de faire dans la langue cible y compris l'écrit.

En ce qui concerne les différences dans la modalité écrite ou orale, Barquin (2012) résume le lien entre la capacité d'écrire et l'enseignement formel en contrastant cette capacité à celle de la langue orale. Elle s'appuie sur Sperling (1996) pour signaler que tout le monde est capable de parler leur L1, sauf dans des cas ayant des contraintes spécifiques. Cependant, l'écriture ne suit pas ce même chemin, elle doit être "explicitement apprise" dans un contexte régulièrement académique (p. 42). Par ailleurs, le niveau perçu dans la production orale d'un locuteur de L1 est plutôt uniforme entre les locuteurs natifs de cette langue, en ce qui renvoie à la fluidité, à l'expression, et la précision grammaticale requise, ce qui n'est pas le cas du code écrit, qui exige un processus impliquant l'enseignement et la pratique. C'est cas précis peut être associé également aux théories de l'interdépendance et la distinction BICS/CALP de Cummins en ce qu'elles permettent d'établir un profil spécifique pour déterminer la compétence écrite chez l'apprenant d'une L2. A savoir : l'apprenant expérimenté dans le registre écrit pourrait se servir des ses connaissances dans la L1 pour rédiger un texte suivant les étapes décrites dans la L2. Dans le recueil de Manchon des études portant sur la manière dont les apprenants tardent plus ou moins de temps dans ces étapes selon leur niveau est constamment relevé. En l'occurrence, des corrélations seraient trouvés chez l'apprenant expérimenté dans l'écriture entre son étape de planification et sa fluidité. On passera à examiner ces notions dans la section qui suit autour de l'évaluation de l'écrit.

2. L'évaluation de la compétence écrite en L2

Compte tenu des considérations précédentes sur la compétence écrite, cette section l'on s'occupe de discuter à propos des instruments d'analyse de cette compétence. Deux questions sont explorées dans cette section. Dans un premier temps, on traite de l'évaluation quantitative en présentant des mesures de description de la compétence langagière utilisées dans de nombreuses études dans la recherche en ALS. Dans un deuxième temps, on aura affaire aux méthodes qualitatives pour l'évaluation des textes

²⁰ Dans l'étude en question, les apprenants rédigent un texte dans le but de décrire une situation présentée dans un film muet.

écrits. On se concentrera notamment sur l'évaluation à l'aide des grilles de notation analytiques et holistiques.

Avant de rentrer dans les deux approches d'analyse contemplées pour notre étude, il est important de considérer la nature des tâches proposées pour relever la compétence écrite en L2. Sur ce sujet Weigle (2002), présente le modèle du discours écrit de Vähäpassi (1982) qui expose trois types de textes selon leur fonction discursive²¹ : Le type I qui relève des textes dont la structure ainsi que le contenu ne sont pas générés par l'écrivain (textes copiés ou dictés) ; le type II qui renvoie à des textes où l'écrivain doit réorganiser et reproduire des informations déjà fournies dans un texte et le texte type III comme l'essai ou le commentaire, où l'écrivain est obligé de créer du contenu ; en plus de l'assemblage d'information et la construction rhétorique. Notons que l'étude qui nous concerne se centre sur le texte narratif-descriptif (récit basé sur une vidéo présentée), donc il s'agit d'un texte de type II. Cette manière de classer les textes nous renvoie également à la discussion autour des objets d'étude qui pourraient être considérés dans l'évaluation de la compétence écrite. Les choix étant parmi les tests de choix multiple ; les exercices à trou et les exercices à compléter concernant des aspects très spécifiques de la langue (*discrete-points*).

En effet, l'évaluation de la compétence écrite fait partie des tests de compétence langagière officiels et l'on constate notamment que ces tests sont organisés en mode 'direct' : l'examiné doit produire un texte en temps réel, lors du moment de la tâche. Les conditions dans lesquelles ce texte était évalué étaient jugées subjectives et pas fiables. A ce sujet, l'on doit se référer aux concepts de validité et fiabilité dans l'évaluation). La validité renvoi au degré de clarté et de précision du critère établi pour l'évaluation et la fiabilité concerne la portée objective de ce critère à l'égard de deux (ou plus) évaluateurs différents. (Weigle, 2002 ; Rezaie & Lovorn, 2010). C'est pour cette raison que l'on a affaire aujourd'hui à une diversité de modèles de grilles d'évaluation (*assessment rubrics*) dont la fiabilité et la validité ont été testées.

2.1 Analyse quantitative des caractéristiques d'un texte

Tenant compte que notre étude porte sur l'analyse de la performance écrite chez des apprenants en immersion, on présentera les deux approches utilisées pour conduire cette analyse. D'abord, on fera état des mesures d'évaluation quantitatives (l'ensemble CAF) et ensuite des mesures d'évaluation qualitatives.

²¹ General model of writing discourse (Vähäpassi, 1982), présenté dans les Annexes A1

2.1.1 Les mesures de Complexité, d'Exactitude et de Fluidité (CAF)

Cette section présente des unités d'analyse de la performance langagière en L2. L'on se concentrera sur les mesures objectives connus sous l'ensemble CAF (*Complexity, Accuracy et Fluency*), sur lequel s'est inspiré notre modèle d'analyse CLEF pour décrire la performance écrite des apprenants étudiés. Cet ensemble est décrit en détail dans le chapitre 3 lors de la présentation de notre étude et démarche méthodologique.

La question de départ ayant impulsé le recours à l'ensemble CAF dans la recherche en ALS est recueillie par des ouvrages concernant l'évaluation de la compétence langagière globale. Particulièrement, celui de Housen & Kuiken (2009) où le questionnement de départ visant l'évaluation et la description d'un niveau atteint en L2 est formulé ainsi : Qu'est-ce qui rend un apprenant, ou bien un locuteur natif, un utilisateur compétent dans une langue ?

C'est à partir de ce questionnement, qui renvoie à l'idée de décrire les caractéristiques qu'un utilisateur compétent réunit, que ces indicateurs de performance en L2 sont apparus. Housen et Kuiken (2009) soutiennent que les origines de cet ensemble se remontent à la distinction entre l'emploi précis (*accurate*) et fluide (*fluent*) de la langue dans des études en milieu guidé utilisé initialement par Brumfit dans son étude en 1984. Le domaine de la complexité est apparu peu après la proposition du modèle d'acquisition d'une langue seconde par Skehan (1989). Afin d'illustrer les fondements de ces dimensions dans l'acquisition d'une langue seconde, on présente dans la figure 2.1 ci-dessous le cadre conceptuel de Housen (2011) qui rend compte des éléments considérés dans la caractérisation de la performance en L2.

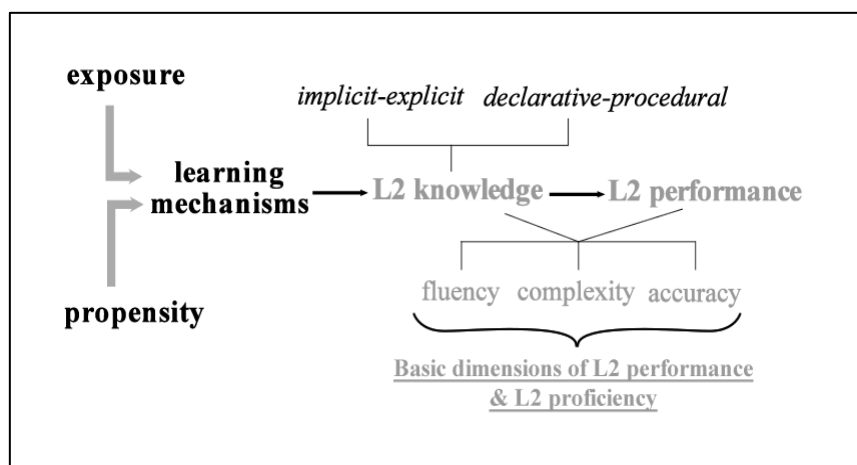


Figure 2.1. Les composantes du processus d'acquisition d'une L2 (Repris de Housen, 2011)

La compétence en L2 est le résultat d'un contexte d'exposition ainsi que des caractéristiques individuelles spécifiques. Le système acquis renvoie au rapport d'une connaissance déclarative et procédurale ainsi qu'explicite et implicite de la langue, lesquelles donnent lieu à des 'dimensions de base' qui la caractérisent, à savoir : la complexité, l'exactitude et la fluidité.

Il convient de noter que dans ce travail, l'on se réfère à l'idée de performance de la L2 comme un indicateur de compétence. A cet égard, l'on discute brièvement la vision de Skehan par rapport à la performance langagière du point de vue de la tâche et de l'ensemble CAF. Cette vision est fondamentale pour la description de la compétence des apprenants en immersion examinés. Dans la figure 2.1 on a affaire aux trois domaines de cet ensemble. D'après Skehan, chacun de ces domaines est associé à un moment de la performance de la tâche langagière, laquelle s'exprime par deux dimensions : la forme et la signification. Ces deux dimensions seront associées à chacun des domaines CAF : la fluidité serait associée à la signification, le contrôle sur la forme correspondrait aux domaines de l'exactitude et la restructuration ferait appel à la complexité.

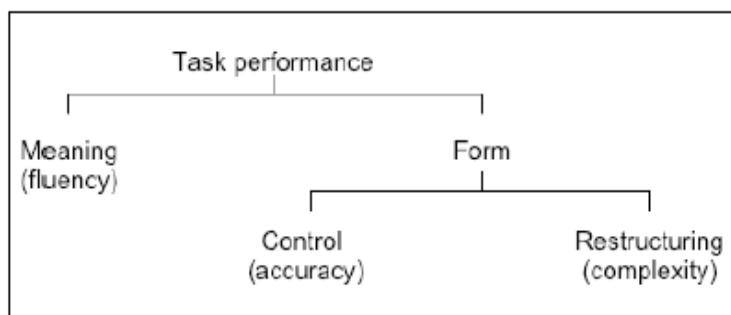


Figure 2.2 Les aspects de la performance de Skehan (1998b) Reprise d'Ellis et Barkuizen (2005).

Tout en tenant compte des précautions faites par Norris et Ortega (2009), qui soulignent que l'ensemble CAF renvoie à des sous-systèmes assez complexes dont la quantification détaillée implique un grand effort (p. 556), on fera état des mesures les plus relevés dans la littérature concernant cet ensemble.

2.1.1.1 La complexité

Parler de complexité dans l'évaluation de la compétence langagière demeure une tâche laborieuse en ce qu'elle entraîne une dimension cognitive, théorique et opérationnelle (Bulté & Housen, 2012). En effet, se référer de manière concrète au rôle de chacune de ces dimensions reste un exercice mixte dans les études répertoriées qui traitent de la

complexité. De fait, tel que signalé par (Bulté & Housen, 2012 ; Housen & Kuiken, 2009 ; Norris & Ortega, 2009) les résultats des recherches évaluant la complexité restent mixtes et contradictoires, ce qui se doit d'une impasse méthodologique dans la définition et opérationnalisation de ce domaine. Tenant compte de cette précaution, l'on fera appel à la définition de la complexité opérationnalisée dans notre étude. Celle-ci portant sur la description de la performance écrite en anglais-L2 par des apprenants en immersion scolaire.

La complexité renvoie donc au degré d'élaboration et de sophistication des composantes ainsi que des structures utilisées dans la langue cible. Il faut noter que ce domaine est composé par plusieurs niveaux d'analyse qui rendent compte des éléments considérés. On a affaire donc à la Complexité *linguistique, discursive-interactionnelle* et *propositionnelle*, Bulté et Housen (2012 : 23). Pour les propos de cette thèse, on se centrera uniquement sur les aspects liés à la complexité linguistique.

Cette composante de la complexité contient à son tour des catégories et des sous-catégories qu'il convient de mentionner ici : d'un coté, l'on parle de la complexité du système lorsque celle-ci renvoie aux domaines formels tels que le lexique et la morphologie. De l'autre coté, on a affaire à la complexité structurale lorsqu'elle comprend des éléments fonctionnels tels que la syntaxe et la phonologie. Cette taxonomie proposée par Housen et Bulté constitue le point de repère pour l'analyse ultérieure de notre étude, laquelle portera sur la complexité syntaxique et lexicale observée dans les données écrites recueillies.

La complexité relative renvoie au degré de difficulté dans lequel un élément linguistique est traité, appris ou verbalisé (Hulstijn et De Graaf, 1994 dans Bulté et Housen, 2012).

Cette idée renvoi au fait que certaines structures prennent plus de temps à être intériorisées par les apprenants. C'est le cas des constructions relatives ou la subordination, qui prennent plus de temps que la coordination (Housen & Kuiken, 2012). Dans les sections qui suivent l'on présentera davantage les descripteurs opérationnalisés sous le domaine de la complexité.

Complexité syntaxique

La complexité syntaxique tient compte du degré d'élaboration, d'utilisation et de sophistication des constituants dans une unité analysée. Celle-ci étant la proposition, la phrase ou bien la T-Unit. Puisqu'elle renvoie à l'élaboration de la structure, la complexité syntaxique fait majoritairement l'objet des études sur la compétence écrite. Les unités étant plus délimitées. Dans le cas de la compétence orale ceci n'est pas le cas, toutefois, des propositions comme l'unité AS (AS Unit) semblent devenir de plus en plus utilisées pour examiner la structure discursive.

Afin d'examiner la complexité syntaxique et la quantifier, l'on identifie trois niveaux principaux dans lesquels ce domaine peut être divisé (Lu, 2011 ; Ortega, 2003) : ils concernent la longueur de l'unité ; les degrés de subordination et de coordination entre les unités et l'utilisation des unités complexifiées ou spécifiques. Il existe un grand nombre de mesures qui rendent compte de ce domaine, mais tel qu'exposé par Norris et Ortega (2009), une approche intégrale, voire organique est nécessaire car un bon nombre des mesures appliquées renvoient aux mêmes descripteurs, s'avérant donc des mesures redondantes et confuses. Ce qui ne suggère pas pour autant que des mesures soient incompatibles dans une même approche. Comme l'explique Lu (2011), le problème de certaines mesures de la complexité syntaxique est leur degré d'information ou de contradiction qu'elles puissent apporter au moment de l'analyse par rapport à des mesures. Pour cette raison dans son recueil de 2011 Lu soutient que le calcul de la complexité syntaxique est bien plus fiable lorsqu'il se fait à l'aide d'un logiciel spécifique. Cette vision est aussi exposée par Barquin (2012) avec l'emploi de CohMetrix 2.0 (développé par Graesser, McNamara, Louwerse, & Cai, 2004 et L2SCA relevé par Lu, 2011).

Les mesures identifiées comme valables par Lu ont été préalablement examinées par les recueils de Wolfe-Quintero et *al.* (1998) et Ortega (2003), lorsqu'elles ont révisé plusieurs études ayant utilisé des calculs pour mesurer ce domaine, lesquelles sont attachées aux niveaux mentionnés plus haut. Pour ce qui concerne la longueur de l'unité, l'on compte les mesures de longueur moyenne, à savoir *Mean Length of Unit* (Sentence, Clause, T-Unit). Ensuite, l'indice le plus utilisé pour la subordination sont basés sur le calcul des proportions (ratios) ; à savoir les Subordonnés par unité utilisée ; ainsi de suite avec les propositions dépendantes et indépendantes (DepC/Unit ; C/Unit). Il faut noter à cet égard que la subordination constitue un indice de développement dans la production écrite, lorsque les apprenants enchainent deux propositions de manière écologique. Ensuite des éléments de plus haut niveau, tels que l'emploi de phrases complexes et combinées relève d'un emploi plus complexifié et souple de la langue cible.

Complexité lexicale

Un ensemble de mesures décrivant le domaine lexical est aussi compris dans notre analyse. Il faut noter avant tout que l'étude du vocabulaire dans l'acquisition d'une L2 relève d'un vaste nombre de recherches qui ne pourront pas être répertoriées ici. On se contentera de présenter les approches utilisées ainsi que les mesures reprises pour notre étude.

L'on précise que le domaine lexical exploré dans notre étude est rattaché au domaine de la complexité (Rapporté dans la Méthodologie et les Résultats comme Complexité

Lexicale). Cette décision est basée sur la description du concept de Complexité fournie par

L'étude du domaine lexical dans l'acquisition peut être abordée de manière descriptive ainsi que de manière analytique. Ces démarches sont aujourd'hui largement effectuées à l'aide de plusieurs logiciels spécialisés. D'entre les fonctions effectuées par ces types de logiciels on identifie les calculs de fréquences, des ratios, des catégorisations (familles) de différents types de mots et des simulations d'évolution du répertoire lexical. Notons que la performance est toujours divergente selon l'intérêt de l'étude.

On reconnaît des logiciels comme P-Lex (Meara & Bell, 2001) ainsi que le logiciel Vocabprofile de (Cobb, 2002). De même des calculs spécifiques peuvent être placés sur CLAN pour l'analyse de fréquence de mots et de la diversité lexicale.

Pour notre étude les mesures considérées relèvent d'une catégorie principalement celle de la *diversité lexicale*. Cette catégorie est référée par Laufer et Nation (1995) ; comme la capacité d'utiliser un répertoire de vocabulaire varié et provenant de différents origines (gréco-latines ; anglo-saxonnes, par exemple.). De la même manière, notre démarche s'est inspirée de la discussion de Skehan (2009) concernant l'emploi de mesures différentes de celles attribuées à l'ensemble CAF pour rendre compte du domaine lexical car, d'après lui, des mesures ayant une portée importante dans la description de la compétence langagière ont été développées en dehors de cet ensemble. Cette position est reprise dans les ouvrages de Housen (2011 et 2012) lorsqu'il revient sur la notion de complexité lexicale, laquelle est adoptée pour cette étude. L'une des mesures les plus utilisées pour calculer la diversité lexicale d'un texte, laquelle ne s'avère pas influencée par la taille du texte s'avère « D » (McKee, Malvern, & Richards, 2000) obtenue par le logiciel CLAN. Cette mesure émerge comme une alternative au TTR (Type-Token Ratio) lequel rend compte aussi de la diversité du texte en calculant les classes de mots (types-mots outils et mot pleins) par la totalité de mots dans le texte (tokens). Cependant, son calcul est entièrement dépendant par la taille du texte, ce qui n'est pas le cas de D. De plus, l'indice de Guiraud est une autre mesure créée pour réduire la portée limitée de TTR en réduisant l'impacte du nombre de *tokens* dans la formule (voir section 6.2.2.1b, chapitre 3.)

Par ailleurs, l'analyse lexicale de notre étude est semblable à celle effectuée par Horst et Collins (2006) qui ont étudié le profil lexical des élèves en classes d'immersion. Le logiciel Vocabprofile rend compte de différents types de mots utilisés dans le texte. Il en donne la quantité exacte et le pourcentage de mots employés selon les listes de Laufer et Nation (1995) :

- (1) La liste des 1000 mots-familles les plus fréquents (K1),
- (2) la liste des mots-familles de 1001 à 2000 (K2),
- (3) la liste des mots-familles de 2001 à 3000 (AWL - Académique)
- (4) les mots qui n'apparaissent en aucune des listes précédentes. (mots hors-liste)

Il convient de noter que les mots hors liste ne sont pas de mots non-existants, mais des mots qui n'appartiennent pas formellement à une famille lexicale. Un exemplaire des résultats fournis par le logiciel se trouve dans les annexes de ce travail (Annexe A5).

2.1.1.2 L'exactitude

Ce domaine renvoie aujourd'hui à la production langagière suivant les paramètres cibles grammaticaux, lexicaux, sémantiques et pragmatiques de la L2. Defays, Deltour, et Thonard (2007) soutiennent que le terme anglais « *accuracy* » fait référence à deux notions complémentaires de la langue française, celles-ci étant la précision et la correction et donc proposent un terme intégral tel que *l'exactitude*. Dans cette thèse ce terme est repris afin de rendre compte du degré d'utilisation de la langue cible dans les récits évalués.

Ayant fait cette précision, rappelons que le domaine de l'exactitude constitue l'un des traits les plus observés dans la production langagière des apprenants de L2. Celle-ci est abordée initialement par Brumfit (1994) en faisant référence à la précision exprimée par l'apprenant en termes de la forme d'une structure produite.

La manière dont l'exactitude est opérationnalisée depuis consiste à rendre compte des erreurs issues de cette production langagière. Par conséquent, un consensus sur la notion d'erreur est nécessaire dans cette démarche. Dans ce sens-là, Wolfe-Quintero et al. (1998) font référence dans leur recueil à Gaies (1980) et Larsen-Freeman (1978) qui considèrent que les erreurs structurales sont le résultat d'un 'contrôle inachevé de la syntaxe' (p.54). L'étude des caractéristiques spécifiques du texte, telles que l'exactitude ont été menées par Polio (1997, 2001) qui a relevé les enjeux de considérer ce descripteur. Elle s'est notamment concentré sur le rôle de la fiabilité et la validité des mesures utilisées. A ce propos il faut noter, que la mesure s'avérant la plus utilisée pour ce domaine est la quantité d'unités de contenant pas d'erreurs (*Error-Free units*). Soit le nombre de phrases, T-Units, ou propositions n'ayant pas d'erreur. Toutefois, cette mesure pose de problèmes pour l'analyse de compositions courtes ou provenant d'apprenants ayant un niveau débutant.

2.1.1.3 La fluidité

L'on aborde la notion de Fluidité avec une précision terminologique également. Le terme *fluency* de l'anglais traduirait « aisance » en français. Or, tant de manière théorique qu'opérationnelle, ce terme est principalement associé au niveau de production de la langue orale. A ce propos, Defays, Deltour, et Thonard (2007) examinent l'utilisation de ce terme dans les évaluations officielles des compétences

langagières et en concluent que l'aisance n'est pas un indicateur d'un emploi *fluide* de la langue cible mais plutôt de la caractérisation des éléments oraux qui la composent (à savoir la vitesse d'énonciation, le rythme, les pauses, les interjections²², etc). D'où le terme fluidité repris dans ce travail pour rendre compte de la quantité et non de la manière produite en langue cible.

Ceci dit, suivant la réflexion de Barquin (2012), le terme fluidité lors de l'évaluation des compositions écrites renvoie à la mesure de la longueur d'unités, la quantité des mots et des structures produites dans une limite de temps stipulé de la tâche. On distingue donc des mesures comme le nombre d'unités produites par minute ; ou bien le nombre d'unités produites au sein d'une structure « macro ». Ceci est le cas de Mots rédigées par chaque phrase, ou clause que nous identifions aussi dans l'étude de Granfeldt (2007).

2.2 Analyse qualitative des caractéristiques d'un texte

Cette dernière section est consacrée à l'appréciation qualitative des compositions des apprenants d'une L2. En effet, l'approche qualitative pour l'évaluation de l'écrit en L2 est largement répandue dans le domaine de l'évaluation officielle des langues (Weigle, 2002). On a affaire à des descripteurs des niveaux atteints en L2 selon chaque cas. Par exemple, des grilles de l'examen *TOEFL*, des examens de Cambridge et des examens de langue française comme le *DELFL* sont régies par des indicateurs diverses qui rendent compte d'une compétence langagière de l'apprenant, certains se focalisent sur l'habileté communicative, d'autres sur la capacité analytique et académique dans une L2.

Vu que notre étude se sert d'une grille de notation pour l'appréciation qualitative de la composition écrite des apprenants en immersion, l'on discute dans cette section des deux types de grilles les plus courantes dans l'évaluation de la compétence écrite : la grille analytique et la grille holistique.

D'abord, il faut tenir compte des critères qui peuvent apparaître dans les grilles de notation, lesquels sont souvent associés à un score. Ces critères réfèrent aux caractéristiques spécifiques de la tâche ou de la langue et au degré de performance exercé dans chacune d'elles. Dans le cas de la grille analytique, l'évaluation se concentre sur le *processus* de composition ; les critères sont donc établies par catégories indépendantes (la tâche, la grammaire, le vocabulaire, 'orthographe, le contenu, etc.) Un exemple de cette grille est le ESL composition profile de Jacobs et al. (1981) largement adapté dans l'évaluation des essais au niveau universitaire (Barquin, 2012). Inversement, la grille holistique tient compte du *produit* finalisé, les critères étant donc interconnectés les uns avec les autres afin de justifier une évaluation complète et

²² De l'anglais : *Speech rate, rhythm, filled and unfilled pauses, interjection* (voir Mora & Valls-Ferrer, 2012)

cohérente. Les *'can do statements'* utilisés dans les examens officiels d'anglais de Cambridge en sont un exemple.

L'emploi de ces grilles peut se faire de façon combiné également, car la grille analytique fournie aussi un score total qui donne un aperçu du niveau atteint par l'apprenant. A ce propos, notons que la validité et la fiabilité de la grille analytique est testée largement pour les compositions dans le système éducatif (test de niveau ou test d'entrée à un programme d'enseignement supérieur) et celle de la grille holistique est bien plus utilisée pour les examens à grand échelle qui visent à rendre compte d'un niveau global, comme ceux mentionnés plus haut (Weigle, 2002 ; Rezaie & Lovorn, 2010).

2.3 Les résultats de l'évaluation de la performance écrite

On présente ci-après certaines des mesures utilisées dans des études consultées pour cette thèse qui s'avèrent menées dans des contextes d'acquisition en milieu guidé. Des cas de figure provenant de la mise en place des programmes d'immersion, des cours intensifs ainsi que des programmes bilingues sont réexaminés ci-après.

Cette section fait état des certains résultats de études qui ont porté sur l'évaluation de la compétence écrite en milieu guidé. On précise par avance que certaines de ces études ont été conduites à l'aide des descripteurs CAF, mais d'autres ont été menées avec des indicateurs divers. La discussion menée dans cette section fera le point sur la diversité et les points communs de ces analyses.

L'analyse des compositions écrites des élèves en immersion a été conduite par le biais de tâches communicatives telles que la description d'une image, d'une scène ou la composition d'une lettre de correspondance (Bournot-Trites, 2007; Genesee, 1974; Turnbull et al., 1998). Dans chacun de ces cas deux genres textuels sont identifiés, ce qui a servi à évaluer une compétence discursive et sociolinguistique des élèves dans ce contexte (aussi mentionnée au chapitre 1). Bournot-Trites (2007) a analysé les compositions des élèves en immersion française qui suivaient deux programmes ayant une intensité d'exposition à la L2 différente. L'auteur définit l'analyse effectuée en termes de 'qualité de l'écrit' du point de vue du vocabulaire, de la grammaire et de la qualité du discours (p.20). Les résultats reportés par cette auteure arrivent à deux constats : un effet plateau qui ressort de l'emploi du vocabulaire et des marqueurs des temps (les inflexions verbales et pas de performance significativement différente chez les élèves ayant plus d'intensité (sauf dans le cas des propositions correctes). En ce qui touche donc à l'effet du temps sur la compétence écrite des élèves Bournot-Trites conclut que malgré l'amélioration perçue, la performance des élèves ne semble pas être affectée par ces conditions.

L'effet de plateau relevé par cette étude s'appuie sur des recueils précédents comme celui de Hart, Lapkin et Swain (1991) qui s'attend également à la présence d'un effet plateau dans les résultats des programmes d'immersion. L'évaluation menée de la compétence langagière de ces apprenants a consisté à un test de langue qui comprenait la compétence grammaticale (orale et écrite), la compétence discursive (oral et écrite), la compétence sociolinguistique (écrite) et la compétence stratégique (orale).

La performance des apprenants en immersion a été comparée à celle des locuteurs natifs en français dans le même test (nommé « *A vous la parole* »). Il est pertinent de noter la manière dont cette étude a évalué la compétence écrite d'après une lettre et une composition. Les mesures considérées pour la compétence écrite ces auteurs ont relevé le nombre de verbes différents, le nombre de verbes sophistiqués et le nombre d'erreurs des prépositions, le nombre d'erreurs de grammaire et d'orthographe et enfin le nombre de phrases incomplètes. Les résultats de cette étude n'ont pas fait ressortir un effet plateau comme semble l'indiquer au début. En outre, des mesures associées à l'ensemble CAF concernant la compétence écrite en L2 sont trouvées dans les recueils de Granfeldt (2007) ; Schlyter, S., Granfeldt, J. & Ågren, M. (2007) et Ågren, M., Granfeldt, J. & Schlyter, S. (2012). Ces études portent sur l'évaluation de la performance en français L2 par des apprenants suédois-L1 et se servent d'un logiciel pour déterminer les séquences de développement langagier (*Direkt Profil* et *Scriptlog*). Tout particulièrement, l'étude de Granfeldt (2007) nous semble pertinente en ce qu'elle présente un choix de mesures similaire de celui adopté pour cette étude, notamment dans les domaines de l'exactitude et de la fluidité. Dans ce recueil, il a comparé la performance écrite et orale des élèves ayant différents niveaux de L2 (français), l'une des prédictions étant que les textes feraient preuve de plus d'exactitude et de complexité que les productions orales, ce qui relève de l'étape de planification mentionnée auparavant. Les résultats n'ont pas confirmé cette hypothèse et les textes écrits ont même dépassé les oraux en termes d'erreurs.

Pour ce qui est de l'analyse qualitative, Barquin (2012) soulève l'importance d'intégrer ces deux approches afin de valider les domaines mesurés. Dans son cas, la performance écrite des apprenants ayant fait un séjour à l'étranger avant et après leur séjour a été évaluée en reliant les mesures désignées pour l'ensemble CAF et la compétence grammaticale et lexicale (avec la grille de Jacobs et al.). Des corrélations significatives ont été trouvées dans la plupart de domaines évalués, sauf dans celles qui relèvent de la pragmatique.

Enfin, Sasaki et Hirose (1996) ont pris en compte l'influence des facteurs de nature différente dans la production écrite. En particulier, ils ont analysé le rôle de la pratique métacognitive, méta-langagière sur la production écrite en L2. Les auteurs ont établi une hiérarchie pour déterminer le type d'influence : en premier lieu le niveau de compétence dans la L2 est prouvé comme le facteur le plus pertinent pour les différences (la variation-variabilité) dans la production écrite. Ensuite, après il y a la

faculté d'écrire en L1, et après la connaissance langagière. Il y a aussi le style cognitif de chaque individu.

Conclusion

Ce chapitre a traité de la compétence écrite dans une L2, de sa nature et de son évaluation depuis une perspective de la recherche en acquisition de langues secondes. Dans un premier temps, une approche générale autour de l'écriture comme phénomène pluridimensionnel est faite, tenant compte aussi de son rôle dans l'acquisition de la littératie dans la L1. Ensuite l'on traite des quelques enjeux concernant l'évaluation de l'écrit en termes de CAF (*Complexity, Accuracy et Fluency*) afin de présenter les mesures qui seront abordées au chapitre 3 dans la démarche méthodologique. Enfin, des synthèses de certaines études reliées à notre sujet sont discutées à la fin de ce chapitre. L'objet étant de pouvoir établir un lien entre ces constats et notre recherche.

PARTIE II: ETUDE ET METHODOLOGIE

Chapitre 3

Etude et méthodologie

Cette partie de l'étude consiste à un seul chapitre divisé en deux grandes sections: La première portera sur la description du contexte (1), les objectifs (2) et les questions-hypothèse de recherche (3) et la deuxième section présentera la démarche méthodologique en décrivant le design de l'étude (4), les participants (5), le choix d'instruments de recueil de données (6) et enfin le traitement et l'analyse des données obtenues (7).

1. Contexte de l'étude : L'enseignement bilingue en Colombie

Ayant fait état des questions théoriques concernant l'acquisition en milieu guidé et l'étude de la compétence écrite dans ce même contexte, il sera question dans ce chapitre de présenter l'étude menée dans cette thèse. Rappelons que cette étude porte sur les effets des variations dans l'intensité des temps d'exposition à la L2 sur la performance écrite des apprenants en immersion. L'analyse choisie est effectuée par le biais des descripteurs de Complexité (syntaxique et lexicale), Exactitude et Fluidité ainsi que la qualité perçue par des évaluateurs.

L'enseignement d'une langue seconde en Colombie représente actuellement un enjeu important. Cette dynamique s'illustre en particulier par l'actualité des termes « enseignement bilingue » et « bilinguisme » dans l'agenda politique, éducatif et social de ce pays (de Mejia, 2013; Sánchez Jabba, 2013; Truscott de Mejía, López Mendoza, & Peña Dix, 2011). En effet, cette appellation connaît aujourd'hui une expansion qui n'a jamais été aussi formalisée dans ce contexte. Il faut remarquer à ce sujet que l'enseignement des langues s'avère un sujet d'actualité notamment en ce qui concerne la langue anglaise. La situation géopolitique et socioéconomique de la Colombie est propice pour impulser chez ses citoyens l'apprentissage de l'anglais, la proximité avec les Etats-Unis rend nécessaire cette compétence ; cette langue représente le moyen d'assurer un futur économique comme dans nombre de pays actuellement (rappelons le cas des expériences EMILE en Espagne et même des cours intensifs d'ASL au Québec).

De fait, un enseignement bilingue par « submersion », tel que mentionné dans la partie précédente dans le tableau de Baker et Prys Jones (1998), existait déjà dans l'histoire de l'Amérique Latine, notamment lors de la Conquête Espagnole lorsque les missionnaires catholiques se servaient de l'espagnol comme langue d'enseignement pour promouvoir la religion parmi les indiens. C'est donc par le biais de ces évangélisations qu'un modèle d'enseignement bilingue donne lieu à une interaction entre la langue des natifs et l'espagnol pour la construction de notions et la saisie d'un nouveau territoire (Jimenez 1998 p. 37 dans De Mejia, 2005). Dès lors, l'espagnol fut considéré comme une langue véhiculaire et principale dans la plupart des pays Latino-Américains. Des extraits dans la littérature Colombienne basée sur des faits historiques renvoient à des réflexions sur cet échange particulier entre l'espagnol et les langues autochtones, en l'occurrence le paragraphe ci-dessous, dû à l'écrivain William Ospina (2008 : 254) :

Et une fois je lui ai entendu dire [un colonisateur espagnol] que les indiens ont des mots pour des phénomènes qui n'existent pas en castillan, tels que le nom d'une maladie qui serait causée par la beauté d'un arbre, le rayonnement ensorcelé d'un coucher de soleil ou le regard foudroyant du chaman lorsqu'il se transforme en jaguar²³

Plus tard, il a été question des flux migratoires en Amérique Latine, non seulement des Espagnols et des Portugais, mais bien évidemment de toute sorte de nationalités. En Colombie cela s'est constaté par la présence de communautés très métissées et diverses (descendances européennes, africaines, du Moyen-Orient, indiennes), surtout grâce à sa situation géographique ; elle bénéficie de deux ports d'accès, l'un dans le pacifique et l'autre dans le caraïbe (voir Figure 3.1). En raison des migrations dues aux deux Guerres Mondiales et de l'expansion économique du début du XXe siècle, la Colombie a vu s'installer des nombreuses communautés d'exilés portant avec eux le besoin de transmettre leurs traditions et leur culture dans leurs familles. Ce besoin a provoqué la naissance d'organisations, d'institutions et d'écoles dont le but était de préserver la culture et la langue de l'expatrié. C'est donc de ce constat qu'un nombre important d'établissements bilingues internationaux ont vu le jour dans les villes principales du pays.

De plus, il faut noter le rôle de la langue anglaise dans cet aperçu. Non seulement la Colombie maintient des relations sociopolitiques et économiques importantes avec les Etats-Unis, mais elle aussi se relie très fortement dans la culture américaine. Ce fait est très influencé par la proximité géographique des pays et aussi par le commerce américain présent en Amérique Latine. Ces facteurs rendent le phénomène de *l'anglais comme lingua franca* ou *l'anglais comme langue internationale* (ELF & EIL) (Jenkins,

²³ *“Otra vez le oí decir que los indios tienen palabras para fenómenos que no existen en castellano, como el nombre de una enfermedad que produce la belleza de un árbol, el resplandor embriajado de un atardecer, o la mirada de fósforo del chamán cuando se ha transformado en jaguar.* (Traduction libre de l'auteur).

2007) beaucoup plus évident dans ce contexte. Par conséquent, l'offre éducative privée est notamment concentrée sur cette langue. A ce sujet il convient de présenter les trois modèles d'enseignement bilingue observés dans le pays selon De Mejia (2013:45-47). Il faut noter que cette classification qui tient compte du secteur privé notamment a été pourtant officialisée dans le pays par le Ministère de l'Education Nationale.

Ecoles Internationales Bilingues : Ce modèle se base sur l'enseignement et le soutien d'un curriculum international. Ce type d'école est d'habitude créé par des résidents étrangers en Colombie qui sont en contact avec une culture et une langue étrangères. Le personnel est d'origine tant colombienne qu'étrangère.²⁴ C'est le cas des écoles allemandes, françaises, hébraïques, italiennes, britanniques et américaines qui offrent à la fin des études un diplôme officiel du pays pour chacun de ces cas.



Figure 3.1. La Colombie - Situation géographique.

En ce qui concerne le programme, les écoles suivent un modèle d'immersion partielle précoce où le contact des apprenants avec la langue débute depuis qu'ils sont très jeunes (4-5 ans) et est limité aux cours dispensés en L2. Elles encouragent fortement les séjours linguistiques dans le pays représenté par l'école ainsi que le passage d'un test

²⁴ Nombre de ces écoles préparent leurs élèves pour les diplômes équivalents à l'étranger. Comme c'est le cas du Bac pour le 'Lycée Français' et le diplôme « IB » de l'organisation *International Baccalauréate*. En l'occurrence l'une des écoles explorées dans notre étude se situe dans ce dernier cas.

international de langue. Pour ce qui est de la méthodologie, De Mejia note qu'il s'agit d'une approche de contenu intégrée à l'enseignement de la langue.

Ecoles nationales bilingues (anglais) : Ce sont des écoles créées suivant un principe similaire à celui des écoles internationales au plan de l'organisation du programme et de la méthodologie d'enseignement de la L2 qui est l'anglais dans la plupart des cas. Le parcours d'immersion partielle précoce est aussi suivi et équivaut à 50% du temps du programme en L2 au primaire. Ce qui veut dire que les apprenants commencent le programme à l'âge de 4-5 ans. La différence est que ce type d'écoles se développe localement, avec un personnel local, des enseignants colombiens ayant été formés en langue. Elles fournissent seulement le diplôme national et ne mettent pas en place des séjours à l'étranger de manière systématique. Le contact avec la langue est restreint au contexte scolaire. De Mejia (2002) met en avant également que des examens officiels de langue ont lieu pour attester le niveau de compétence en LE/L2 à la fin du programme. Ce modèle serait le plus semblable aux conditions EMILE dans le sens où l'intégration de la DNL et la L2 est fondamental pour rentrer dans cette catégorie. En outre, il faut noter que c'est ici où se situent les autres trois écoles ayant participé à notre étude.

Ecoles ayant un programme intensif de LE (anglais) : Ce type d'établissement est aussi développé par du personnel colombien, suivant une approche d'enseignement intensifié de la langue cible, à raison de 10-15h de langue par semaine, par opposition à 2 heures par semaines dans les écoles publiques. Très peu, voir aucun enseignement intégré au contenu est observé dans ce cas de figure. D'ailleurs les exemples d'enseignement de type EMILE sont assez récents en Colombie (Fandiño-Parra, Bermúdez-Jiménez, & Lugo-Vásquez, 2013). A ce propos, cette catégorie impliquerait l'intention d'un nombre de ces écoles de devenir des écoles bilingues nationales. Pour ce qui est de ces programmes, des examens officiels de langue sont facultatifs.

Une question importante relevée préalablement par De Mejia (2002) concerne les raisons pour lesquelles l'organisation de ces programmes se fait suivant le modèle d'immersion précoce. De fait, l'un des traits le plus marqués de ce type d'enseignement est la diminution du temps d'exposition à la L2 par rapport à la L1 : plus les apprenants avancent dans leur scolarité, moins ils ont des cours en L2, ceci en raison de la préparation des examens d'état à la fin de la scolarité mais aussi du manque de spécialistes compétents en L2 et également préparés pour enseigner des DNL en anglais. Cependant, le but des institutions est souvent celui d'arriver à une parité horaire, ainsi qu'à un « 50-50 » dans la répartition de de matières du parcours commun, à savoir les mathématiques, la littérature, les sciences naturelles et humaines. Sur ce point, l'on distingue bien la différence avec l'approche EMILE.

Par ailleurs, il convient de faire deux observations concernant cette catégorisation : la première, d'ordre général, concerne le fait que ces modèles d'enseignement bilingue établissent une différence entre les groupes sociaux du pays. Tout d'abord, ils ne sont

promus qu'au sein d'une communauté ayant un contact avec l'étranger et ils exigent aussi un statut économique aisé. La deuxième remarque est que cette classification indique clairement la nature des établissements observés dans notre étude, institutions qui sont placés dans les catégories « International Bilingue » et « National Bilingue ».

On constate aussi que l'enseignement des langues dans ce pays donne lieu à deux références distinctes en ce qui concerne les langues utilisées. D'un côté, *l'enseignement bilingue* en Colombie aujourd'hui fait référence davantage à la réalité des établissements privés décrits plus haut et le *bilinguisme* renvoie principalement au rapport espagnol-langue internationale (anglais, dans la plupart de cas). A ce sujet, il est important de signaler que dans ce pays il y a une situation linguistique beaucoup plus complexe qui concerne les langues autochtones (indiennes et créoles) où des enseignements bilingues ainsi que des bilinguismes sont également forgés (de Mejia, 2005; Landaburu, 2004).²⁵ Ces programmes portant sur les langues autochtones appartiennent au secteur public, et ne rentrent pas dans la catégorisation précédente. Toutefois, il est important de noter qu'il existe des expériences portant sur trois langues dans l'enseignement public (espagnol, langue autochtone et l'anglais, cf. Jaraba-Ramirez & Arrieta-Carrascal, 2012)

En Colombie l'on trouve donc des écoles privées pouvant adopter des modèles d'enseignement de langues selon leurs intérêts, tout en respectant le reste du programme éducatif national établi par le ministère. Par rapport au secteur public, des mesures concernant l'enseignement des langues ont été adoptées récemment, certaines d'entre elles constituent des actions très ponctuelles, voir des mandats officiels (Ministerio de Educación Nacional, 2009 ; Truscott de Mejía et al., 2011) par exemple :

- La formulation de directives en 1999 et 2006 pour la construction des programmes éducatifs prenant en compte une langue étrangère adressée. Ces directives sont adressées aux écoles publiques et privées monolingues (*lineamientos curriculares*).
- La mise en place du Programme National de Bilinguisme (PNB) en tant que mandat national qui exige l'enseignement de l'anglais dans tous les établissements publics. Par tant, la mise en place de projets de « renforcement » de la langue anglaise pour les enseignants et l'augmentation des heures de cours de langue d'environ 2 à 4 heures par semaine.
- La structuration d'un système éducatif complémentaire pour les communautés

²⁵ Il convient de noter le cas des langues amérindiennes ou langues autochtones qui s'étendent sur tout le pays. On constate que des efforts pour établir un enseignement bilingue et biculturel sont faits pour les langues appartenant aux communautés les plus représentatives, comme par exemple le Nasa Yuwe, à quelques kilomètres au sud de la ville de Cali (Landaburu, 2004). Dans ce cas précis, des expériences ont même été menées pour intégrer les enfants des communautés indiennes et les enfants « métissés » afin que ces derniers soient sensibilisés à la langue et à la culture de l'autre, tout en partageant un même milieu scolaire. Malgré ces efforts, la plupart de ces communautés amérindiennes suivent encore leur scolarisation avec « un programme presque entièrement en espagnol » (De Mejia, 2005 : 385). De plus, certains de ces établissements sont même appelés « bilingues » et leurs enseignants manifestent souvent un manque de confiance en soi par rapport aux compétences biculturelles exigées par la communauté.

des langues autochtones appelé « *Etnoeducación* ». Dans ce système l'enfant aurait un enseignement qui tient compte de ses langues et cultures autochtones ainsi que de la langue nationale et la langue étrangère.

Ayant décrit le contexte, l'on passera à la présentation des données obtenues pour notre étude.

1.1 L'origine des données obtenues

Les données obtenues pour cette étude relèvent d'une enquête descriptive menée par Tejada-Sánchez (2009)²⁶. Elle consistait à explorer les caractéristiques des modèles d'enseignement bilingue adoptés dans la ville de Cali, dans le sud-ouest de la Colombie. L'objectif principal de cette démarche était de contribuer à la recherche locale sur ce domaine lors de la mise en place du « Programme National de Bilinguisme (PNB) ». Ce travail comprenait le recueil et l'analyse des documents officiels des établissements observés, ainsi que des entretiens avec les participants (étudiants, professeurs, cadres), l'observation des cours et le passage des tests de langue.

A partir de cette enquête, des lignes générales ont été définies pour constituer un inventaire des programmes d'enseignement bilingue. Les programmes scolaires choisis pour mettre en place une ébauche de cet inventaire étaient des programmes qui adoptaient un modèle d'immersion en deux langues *internationales*²⁷. Ils étaient quatre au total : ayant l'anglais comme L2 (3 écoles) et l'allemand (1 école). L'inventaire a été réalisé en tenant compte des éléments d'organisation d'un programme scolaire bilingue exposés par Baker (1996), et d'une étude ethnographique menée sur la mise en œuvre d'une politique de bilinguisme additif dans les pays du Sahel (UNESCO, 2004). Plus concrètement, les catégories descriptives de l'inventaire se basaient sur les critères de conformation d'un programme scolaire bilingue, à savoir : la philosophie et la politique linguistique de l'école, les distributions de langues dans les créneaux horaires et les activités (dans et hors cours), le choix des matières, les ressources humaines et matérielles, les objectifs et leurs méthodologies. Il faut signaler à ce propos que ces établissements sont connus comme écoles bilingues (nationales et internationales) en Colombie, une distinction qui suppose comme l'on a vu auparavant le caractère privé de l'établissement ainsi qu'un niveau socio-économique homogène et majoritairement aisé. Les écoles en question appartiennent également à une association d'établissements bilingues de la ville²⁸ et gardent un contact permanent entre elles.

²⁶ Mémoire de Master 2 à l'Université Paris 8

²⁷ Distinction suggérée par De Mejia (2005 ; 2013) en raison de la présence des langues indiennes et créoles, appelées des langues « locales ».

²⁸ ASOBILCA – *Asociación de Colegios Bilingües de Cali*

Ayant constitué cet aperçu général des programmes d'immersion, j'ai identifié les points communs et les différences au sein de chaque échantillon recueilli. Mises à part les questions méthodologiques, politiques et philosophiques propres à chaque établissement, l'aspect le plus remarquable a été celui de la répartition des temps et des langues dans les créneaux horaires.

De plus, j'ai constaté que cette question du temps d'exposition à la L2 concordait avec les programmes d'immersion présentés par Baker (1996), Swain et Johnson (1997) et Genesee (1976, 1994), notamment le modèle d'Immersion Partielle Précoce (IPP, *early partial immersion* en anglais). Dans ce dernier, l'exposition à la L2 suit une trajectoire descendante au fur et à mesure que le programme avance. Dans la figure 3.2, le programme d'IPP illustre les conditions générales du programme des écoles observées en Colombie.

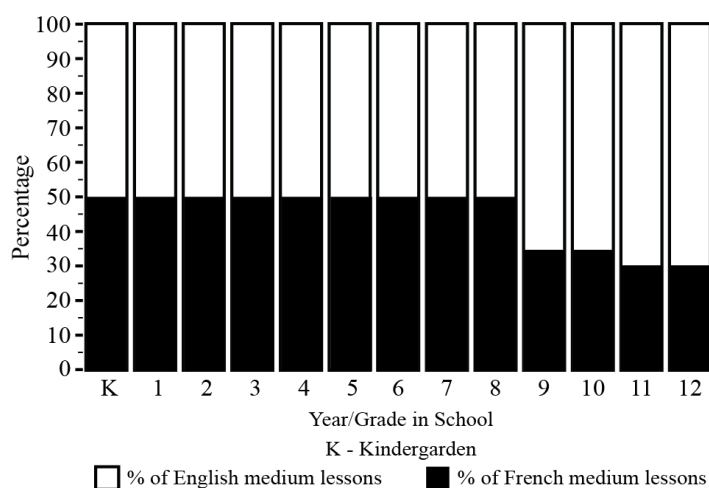


Figure 3.2. *Programme d'Immersion partielle précoce* (adapté de Baker, 2006)

L'IPP comprend un grand nombre d'heures dans les premières années du programme (à la maternelle et le primaire), puis une diminution graduelle, mais importante, dans les années qui suivent (collège et lycée). C'est dans ces dernières années où l'exposition décroît, que je situe notre problématique : y aurait-il des différences de performance à partir de cette diminution de l'exposition à la L2?

La question de l'influence du temps d'exposition sur le degré de compétence a été signalée auparavant au Chapitre 1, notamment à la lumière des travaux de Bournot-Trites (2007) ; Collins et White (2011) ; Muñoz (2012) ; Serrano (2007) ; Turnbull, Lapkin, Hart, et Swain (1998). Dans la présente étude, je suis partie du constat que des travaux reliant les deux facteurs : temps d'exposition et compétence écrite générale concernant des élèves en secondaire ne sont pas très abondants et que, par conséquent, cette thèse devra tenter d'examiner cette relation de plus près.

Ensuite, j'ai constitué deux groupes à part entière en fonction des différences trouvées dans les temps d'exposition à la L2. Ces groupes nommés : *Programme de Haute Intensité* et *Programme de Haute intensité +*, (HI et HI+) seront décrits en détail dans la section 5.1 de ce chapitre. La raison principale qui m'a conduite à faire une telle division en deux types de programme est de pouvoir comparer la performance linguistique entre ces programmes et à l'intérieur de chacun, tout en incluant tous les groupes d'âge considérés dans l'étude. En même temps, il faut signaler que ces sous-groupes d'âge représentent différentes intensités d'exposition à l'ALE dans les années du secondaire (dorénavant Intensité Forte, IF et Basse Intensité, IB), ce qui permet de prendre en compte le temps accumulé dans chaque niveau du programme.

1.2 Les programmes d'immersion partielle précoce de l'étude

Les quatre établissements observés suivent un modèle d'immersion partielle précoce en anglais où la scolarité commence à l'âge de **quatre ans**. A partir de cet âge les cours sont dispensés d'environ 50% du temps L2 et l'autre 50% en langue 1 (espagnol).

Deux programmes ont été constitués pour conduire cette étude suivant les appellations « Haute Intensité » et « Haute Intensité *plus* », lesquelles font référence respectivement au degré d'exposition à la L2 adopté au sein des deux programmes. Le programme HI+ qui comprend trois écoles compte sur plus de temps d'exposition à la L2 que Le programme HI. Il faut dire que les deux constituent des exemples d'exposition très haute à la L2 par rapport à la moyenne de programmes traditionnels colombiens (entre 2 et 4 heures par semaine vs. entre 7 et 20 heures dans HI et HI+ en moyenne). Cette appellation spécifique adoptée pour notre étude est basée sur celles des recueils précédents de Bournot-Trites (2007) ainsi que de Collins et White (2011), explorés au chapitre 1. (voir tableaux 3.1 et 3.2 ci-après).

Il faut préciser également qu'une journée entière d'école en Colombie dure en moyenne 7,5 heures, y compris l'heure du déjeuner et une pause de récréation. C'est dans ce créneau que les langues doivent être réparties selon les matières étudiées. De plus, « l'heure » de cours stipulée dans un programme n'est pas strictement une heure de 60 minutes, mais plutôt une période de 50 minutes en moyenne, en raison de problèmes logistiques des institutions (déplacements entre les salles de classe et changement d'enseignants, entre autres). L'exposition à l'anglais est partagée avec l'espagnol dans toutes les activités « d'éveil » : il s'agit des activités centrées sur le développement des capacités motrices et cognitives, ainsi que des activités promouvant l'alphabétisation.

En ce qui concerne les étapes du programme, les élèves commencent en maternelle et poursuivent des enseignements dispensés dans les deux langues, l'espagnol et l'anglais, jusqu'à l'âge de 17 ans, la dernière année du programme (connue sous le nom de « 11^{ème} année»). L'étape de la maternelle (ou préscolaire) dure trois ans, de 4 à 6 ans.

L'étape du primaire dure cinq ans (1^{ère} à 5^{ème} année) et c'est dans celle-ci que l'exposition et l'intégration DNL et L2 s'avèrent plus fortes ; l'étape du secondaire dure six ans (6^{ème} à 11^{ème}) se caractérise par des enseignements moins intégrés. De fait, des matières sur la L2 comme *English Language Arts* ou *English and Literature* deviennent les seuls cours dispensés en L2 à partir de la 9^e année (âge 15).

Finalement, on estime d'après les informations fournies par les écoles et les apprenants eux-mêmes lors des enquêtes sur le terrain, que l'exposition la plus significative à la L2 se fait principalement par le biais de l'enseignement en salle de classe. Il est rare que les élèves se servent de la langue en dehors des cours ou pour des activités non-académiques.

1.2.1 Le programme de Haute Intensité (HI)

Tel que nous l'avons précisé auparavant dans la Section 1.2, le programme HI est constitué par une école à part entière. La raison principale d'avoir fait cette sélection est la différence horaire entre cette école et les trois autres considérées qui sera décrite au long de ces sous-sections.

Rappelons que l'intensité est mesurée par le nombre d'heures par semaine, par mois et par an d'un enseignement de L2. Le nombre total d'heures d'exposition à la L2 accumulées à la fin du programme HI est de 7002h. Cette quantité s'avère relativement haute par rapport à la moyenne d'enseignement de l'anglais dans les écoles suivant le programme régulier du Ministère colombien qui n'attendraient pas 1200h en tout, ce qui le caractérise comme ayant une intensité importante d'exposition à la L2, mais toutefois inférieure à celle du programme HI+. La répartition des temps de ce programme est présentée dans le tableau 3.1 ci-dessous en termes de nombre d'heures par semaine (h/s) et de nombre d'heures par année scolaire (h/a).

Le programme HI suit globalement le cursus typique du modèle d'Immersion Partielle Précoce décrit dans la section 1. On note quelques spécificités du programme concernant l'enseignement de la L2. D'abord, dans les années de préscolaire du programme HI, une heure par semaine est dédiée à la lecture exclusivement en anglais et cet espace est dirigé par une enseignante anglophone native. Ensuite, l'école qui constitue ce programme met l'accent sur l'enseignement de la *littérature*. C'est-à-dire qu'une bonne partie des activités en classe se focalisent sur la pratique textuelle (lecture et composition écrite). Pour les cinq années de primaire qui suivent, l'exposition à la L2 est bien plus importante et structurée ; elle passe de 450h par an à 612h par an. Cette augmentation s'avère importante, car elle représente l'inclusion de matières concrètes dispensées en anglais (informatique, sciences naturelles et sociales, par exemple). Pour ce qui est des années de collège et de lycée, on observe une diminution de l'exposition à la L2 semblable à celle du modèle d'IPP (Figure 3.1. de la section 1). En revanche,

contrairement à la diminution de l'IPP qui se produit en un seul moment, cette diminution a lieu en deux temps : elle s'effectue au début du collège à l'âge de 11 et 12 ans, avec une diminution de 17% qui correspond à 108h, et se termine par une réduction de 42% vers la fin du programme, soit 216h. Le tableau 3.2 met en relief les temps précisés en orange.

Pendant les années où cette diminution a lieu, les cours dispensés en langue anglaise sont uniquement des cours *sur* la langue. En revanche, en primaire, d'autres disciplines non-linguistiques sont dispensés en anglais. Pour illustrer quelles sont ces disciplines, Le tableau 4.1 ci-dessous résume la distribution des matières dispensées en anglais dans le programme.

Tableau 3.1. Matières dispensées en anglais dans le programme HI

Classe / Section	Matière	Total matières
Précolaire Ages 4-6	Activités d'éveil (motrices et cognitives) Renforcement lecture en anglais	2
Primaire Ages 7-11	<i>Drama and Computer s</i> <i>Natural Sciences</i> <i>Social Science</i> <i>English</i>	4
Secondaire Ages 12-15	<i>Social sciences (6, 9)</i> <i>Natural Sciences (7, 8)</i> <i>English Language Arts (6-9)</i>	2
Secondaire Ages 16-17	<i>English Language Arts (10,11)</i>	1

Comme il a été expliqué dans la description du contexte, cette décision de dispenser la plupart des cours en L1-espagnol est due aussi au passage des examens nationaux (de type Baccalauréat) qui ont lieu uniquement en espagnol. Tout compte fait, la diminution du temps d'exposition à la L2 entre la 5^{ème} année (612h) et la 10^{ème} année (288h) s'élève à près de 53 %, soit 324 heures de moins par an.

Tableau 3.2. Répartition du temps d'exposition-enseignement en anglais par année scolaire dans le programme HI

Classe	PK1	PK2	0°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	Nombre total d'heures
Age	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
PROGRAMME HI	<i>h/s</i>	12.5		17					14			8		7002	
	<i>h/a</i>	450		612					504			288			
	<i>% Rd.</i>	-	-	➔		+162 +26% ↑	➔		-108 hrs -17% ↓		➔		-216 hrs -42% ↓		
										-324 hrs -53% ↓					

h/s : heures par semaine

h/a : heures par an

% Rd. : pourcentage de réduction d'heures par rapport à l'année précédente.

Nombre total d'heures : correspond au nombre d'heures qu'aurait accumulé un élève une fois le programme terminé.

1.2.2 Le programme de Haute Intensité *plus* (HI+)

Le programme HI+ regroupe 3 écoles ayant en commun un grand nombre d'heures d'exposition à la langue anglaise. Ce type de programme partage également des caractéristiques du modèle d'IPP en ce qu'il commence avec une base d'input également forte pour la L1 et la L2, mais qui change progressivement au fil du cursus favorisant alors l'exposition à la L2 notamment pendant les années du primaire. Dès que les années du collège s'installent on observe une diminution de ces heures d'exposition-enseignement.

Tableau 3.3 Matières dispensées en anglais dans le programme HI

Classe / Section	Matière	Total matières
Précolaire Ages 4-6	Activités d'éveil (motrices et cognitives) Renforcement lecture en anglais	2
Primaire Ages 7-11	<i>Computer Science</i> <i>Natural Sciences - Math</i> <i>Social Science</i> <i>English</i>	4-5
Secondaire Ages 12-15	<i>Social sciences</i> <i>Natural Sciences</i> <i>English Language Arts</i>	2-3
Secondaire Ages 16-17	<i>English Language Arts</i>	1

Le cumul d'heures en anglais à la fin du programme HI+ (17 ans) s'élève à 8760h, soit 1758 heures de plus que HI. Le Tableau 3.4 présente le nombre d'heures par semaine pour les trois écoles ainsi que la moyenne M calculée pour constituer le programme HI+. La répartition de ces temps se fait de manière analogue à celle du programme HI, c'est-à-dire en termes d'heures par semaine et par année scolaire. L'intensité du temps d'exposition à la L2 augmente de 200h en moyenne par année scolaire par rapport à HI dans l'étape du préscolaire, en 100h en moyenne dans l'étape de primaire et pour le secondaire. Parallèlement à ce qui se passe dans le groupe HI, les écoles de ce programme indiquent deux temps de réduction du nombre d'heures en anglais ; mais ils ne se produisent pas au même moment pour chaque groupe. Notons bien les moments où cette descente d'intensité a lieu pour HI+ (15 ans). Dans cette étape donc la diminution d'heures correspond à l'enseignement d'une seule matière en L2. En outre, aucune des écoles appartenant à HI+ ne descend au-dessous de 350h par an dans les années du secondaire et elles dépassent toutes le seuil de 700h dans les années du primaire et du collège, ce qui diffère clairement du programme HI. En regroupant les données des écoles A, C et D nous identifions quatre temps de diminution de l'exposition à la L2 qui ont lieu à l'âge de 12, 14, 15 et 16 ans. De plus, en rassemblant ces quatre stades, on note une réduction de 45% du temps de classe en anglais, soit 300 heures accumulées en moins depuis l'âge de 12 ans.

Tableau 3.4. Répartition du temps d'exposition-enseignement en anglais par année scolaire dans le programme HI+ (A, C, D sont les noms attribués aux écoles participantes)

Classe		PK1	PK2	0°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	Nombre total d'heures	
Age		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
PROGRAMME HI+	A	<i>h/s</i>	18	18	18	20	20	20	20	20	20	20	20	16	10	10	9000
		<i>h/a</i>	648	648	648	720	720	720	720	720	720	720	720	576	360	360	
	C	<i>h/s</i>	19	19	19	20	20	20	20	20	15	15	13	13	10	10	8388
		<i>h/a</i>	684	684	684	720	720	720	720	720	540	540	468	468	360	360	
	D	<i>h/s</i>	18	18	18	21	21	21	21	21	21	16	18	11	11	11	8892
		<i>h/a</i>	648	648	648	756	756	756	756	756	756	576	648	396	396	396	
	<i>M</i>		660	660	660	732	732	732	732	732	672	612	612	480	372	372	8760
	% Rd.																
				-				+72h +10%				-60h -8%	-60h -9%	-132h -21%	-108h -22%	-300h -45%	

h/s : heures par semaine

h/a : heures par an

% Rd. : pourcentage de réduction d'heures par rapport à l'année précédente.

Nombre total d'heures : correspond au nombre d'heures qu'aurait accumulé un élève une fois le programme terminé.

M : Moyenne d'heures constituant le programme HI+

Après avoir décrit les programmes d'immersion HI et HI+, on regardera de plus près dans la section suivante, la répartition du temps d'exposition à la L2 dans chacun de deux.

1.2.3 La diminution de l'intensité : de l'IF à l'IB dans les deux programmes.

Dans cette section les informations précédemment explorées dans chaque programme sont mises en parallèle afin de se rapprocher de la problématique de la présente étude : celle de l'effet des variations d'intensité du temps d'exposition à la L2 sur la performance des apprenants.

La réduction d'heures d'exposition à l'anglais est illustrée dans la figure 3.5 pour les deux programmes. On observe dans cette figure les années du secondaire où l'intensité du temps d'exposition à la L2 se révèle plus variable (d'IF à IB). Tel que l'on a vu, c'est dans le secondaire que le cursus bilingue intégrant la L2 à des DNL est réduit principalement à un cours sur la L2 et que le reste des enseignements se s'exercent dans la L1. Il convient de noter que l'âge de démarrage de cette descente (*onset level*) dans le programme HI+ est à 12 ans, puis on constate une descente plus importante à nouveau à 15 ans. Cette étape coïncide aussi avec le fait que les apprenants de HI+ seraient en milieu de la 'période critique' pour l'acquisition de la L2. Pour ceux du programme HI, la descente à lieu à 15 ans, ils reçoivent donc une quantité constante de la langue pendant quatre ans du secondaire.

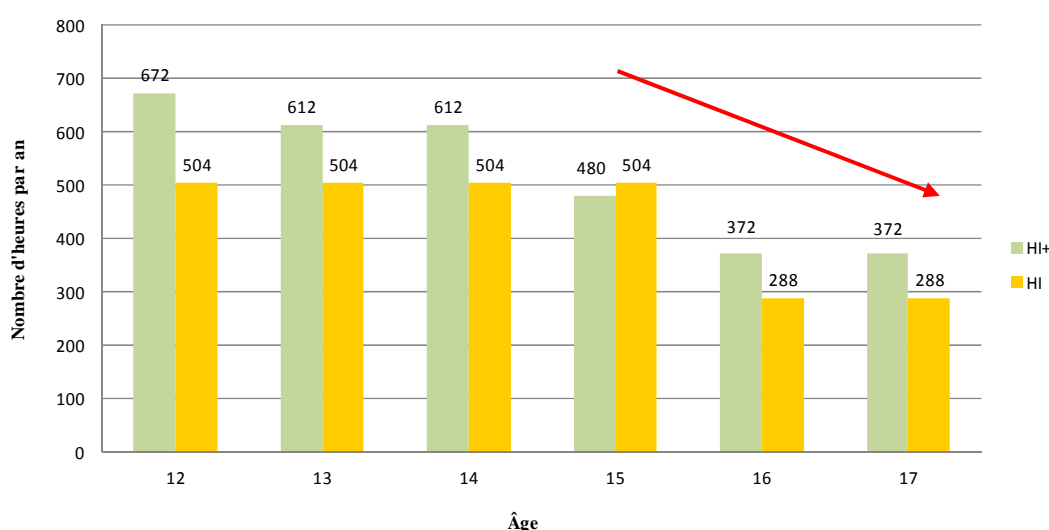


Figure 3.3. Répartition du temps d'exposition-enseignement en anglais-L2 dans chaque année du secondaire. Programmes HI+ et HI.

Le tableau 3.5 résume le nombre d'heures accumulées en L2 par chaque année scolaire du secondaire. Notons que dans ce tableau les moments d'intensité forte et d'intensité basse sont observés dans chacun des deux programmes décrits précédemment.

Tableau 3.5. Les moments d'intensité IF et IB et les temps accumulés en L2 pour chaque année du secondaire. Programmes HI+ et HI.

	Programme HI +						Programme HI					
	IF	IF	IF	IB	IB	IB	IF	IF	IF	IB	IB	IB
<i>Groupe d'âge</i>	12	13	14	15	16	17	12	13	14	15	16	17
<i>Classe</i>	6 th	7	8 th	9 th	10 th	11 th	6 th	7 th	8 th	9 th	10 th	11 th
<i>Moyenne d'heures accumulées</i>	6312	6924	7536	8016	8388	8760	4914	5418	5922	6426	6714	7002

1.2.4 Le corpus constitué

Ayant présenté le contexte et des programmes observés, on décrit ci-après le corpus constitué pour cette étude.

Le corpus Tejada-Sanchez 2009-2012 comprend des données descriptives des écoles en immersion décrites précédemment. Ces données incluent des informations tant du fonctionnement des écoles observées (tel que l'on a décrit auparavant) que de la performance langagière des apprenants avec des tests de compétence globale d'anglais (questionnaire de passé linguistique, tâches d'expression écrite, de grammaire, de prononciation et de lecture). Les tests en question ont été passés dans chacune des écoles durant trois années scolaires, 2010 ; 2011 et 2012. Les conditions du passage ont été semblables à celles d'un examen (les participants n'avaient pas le droit au dictionnaire ni à poser des questions aux camarades). L'ensemble des tâches s'est inspiré d'un côté de la batterie de tests utilisé par le projet SALA²⁹ pour examiner les apprenants issus des cours EMILE et de l'autre côté, de instruments utilisés dans le programme de recherche sur l'acquisition des Fondation Européenne de la Science (Projet ESF) (Lambert, 1997). Pour l'étude présentée ici il sera question du questionnaire de passé linguistique et de la tâche d'expression écrite, ceux-ci seront détaillés dans la section 5.

²⁹ Pérez-Vidal, Juan-Garau, & Mora (2011; Pérez-Vidal, C. & Juan-Garau (2009). Cette batterie a été utilisée pour un projet avec des élèves bilingues catalan-espagnol ayant l'anglais comme L3 dans des cours de type EMILE.

2. Objectifs de l'étude

Ayant un aperçu du contexte géographique, éducatif et social de la Colombie, l'étude présentée ci-après se propose d'approfondir sur l'impact des variations dans l'intensité des temps d'exposition à l'anglais sur l'acquisition de la langue écrite des apprenants en immersion. On précise ci-dessous les deux objectifs visés par ce travail de recherche :

- Comparer les caractéristiques de la performance écrite en anglais des apprenants issus de deux programmes HI et HI+ en termes de Complexité Syntaxique et Lexicale, Exactitude et Fluidité (CLEF) ainsi que de la qualité perçue par des examinateurs.
- Evaluer l'impact de différents degrés d'intensité d'exposition à la L2 dans les programmes d'immersion de Haute Intensité (HI) et de Haute Intensité *plus* (HI+) sur la performance écrite en anglais des apprenants du secondaire mesurés de manière transversale (12-17 ans) et longitudinale (14-15, 15-16 et 16-17 ans).

3. Questions et Hypothèses de recherche

Les objectifs exposés précédemment m'ont menée à formuler une question de recherche globale. Cette question est divisée en deux questions principales et quatre sous-questions correspondant aux échantillons considérés (a = transversal et b = longitudinal). Chacune de ces questions implique la prise en compte de variables dépendantes et indépendantes explorées dans la présente étude. Les hypothèses de recherche seront formulées ci-dessous respectivement.

- Question de Recherche globale (RQG)

Est-ce que la différence d'intensité et des temps accumulés d'exposition à la L2 entre les programmes HI et HI+ et entre les étapes de chacun de ces programmes, Forte Intensité (IF) et Basse Intensité (IB), ont un impact sur le progrès de la performance écrite en anglais des apprenants du secondaire (12 à 17 ans).

Hypothèse de recherche globale (HRG)

A partir de cette question globale nous formulons l'hypothèse selon *laquelle la performance écrite en L2 ne s'améliore pas en raison des variations, et plus concrètement, de la diminution d'intensité des temps d'exposition dans le programme d'immersion.*

Les questions qui guideront l'exploration de cette hypothèse sont présentées ci-après :

	Question de recherche 1 QR1	Question de recherche 2 QR2
	<i>Est-ce que la différence des temps d'exposition à la L2 accumulés entre les programmes HI et HI+ aurait un impact sur la performance écrite en anglais des apprenants du secondaire?</i>	<i>Est-ce que la différence d'intensité du temps d'exposition à la L2 (forte = IF et basse = IB) à l'intérieur de chaque programme aurait un impact sur le progrès de la compétence écrite en anglais des apprenants du secondaire?</i>
Transversal	QR1a	QR2a
	Est-ce que la différence de temps d'exposition à la L2 accumulés entre les programmes HI et HI+ aurait un impact sur la performance écrite en anglais des apprenants mesurée transversalement chaque année scolaire de l'enseignement secondaire (âges entre 12 et 17 ans) en termes de CLEF et de la Qualité perçue?	Est-ce qu'il y a des différences en termes de CLEF et de Qualité perçue dans la performance écrite en anglais des apprenants mesurée transversalement dans de moments différents d'intensité à la L2 (âges entre 12IF et 17IB ans) ?
Longitudinal	QR1b	QR2b
	Est-ce que la différence de temps d'exposition à la L2 accumulés entre les programmes HI et HI+ aurait un impact sur la performance écrite en anglais des apprenants âgés de 14 à 17 ans, mesurée en termes de CLEF et longitudinalement sur deux temps (T1 et T2) d'une année scolaire à l'autre?	Est-ce qu'il y a des différences en termes de CLEF dans la performance écrite en anglais de 3 groupes d'apprenants ayant une intensité d'exposition à la L2 différente, âgés de 14-15 (IF), 15-16 (IB), et 16-17 (IB) et mesurés longitudinalement en deux temps (T1 et T2) sur une période de 12 mois ?

Les hypothèses de recherche (HR) qu'on formule partant de ces questions spécifiques sont les suivantes :

HR1 : *Les apprenants issus du programme ayant le plus de temps accumulé en L2 (HI+) atteindraient un niveau de performance écrite en L2 plus haut que ceux du programme ayant moins d'heures accumulées (HI) dans les deux types d'approche : transversale et longitudinale.*

HR2 : *Indépendamment du programme (HI ou HI+), les apprenants examinés de manière transversale et longitudinale ne font pas de progrès dans leur performance écrite en L2 à partir de la diminution d'intensité dans le temps d'exposition à la L2 (IF- IB).*

Ayant formulé les questions et les hypothèses que guideront notre étude, on passe à la section concernant la démarche méthodologique.

4. Design de l'étude

Ayant formulé les objectifs, les questions et les hypothèses de recherche, je décrirai maintenant la démarche méthodologique de cette étude. Pour rendre compte des caractéristiques de la performance écrite globale des élèves en immersion, les deux approches des programmes HI et HI+ formulées dans la section précédente ont été considérées : l'une est transversale (questions-hypothèse - 1) et l'autre longitudinale (questions-hypothèse - 2). Chacune donnera un aperçu des moments d'exposition à la L2 dans la totalité de chaque programme et fera l'objet d'analyses statistiques décrites ultérieurement dans le chapitre 5. Les deux approches sont présentées dans les sections 4.1 et 4.2 ci-dessous.

a. L'approche transversale

L'approche transversale cherche à avoir un aperçu général de la performance écrite en L2 dans les deux programmes ainsi que dans chacun des groupes d'âge considérés dans le secondaire (âgés de 12, 14, 15, 16, et 17 ans).³⁰ La figure 3.3 illustre cette approche qui comprend trois éléments pour l'analyse. En premier lieu, on observe les programmes d'immersion HI et HI+. Ensuite un seul temps d'observation (Temps Unique - TU) est considéré, et enfin on observe cinq groupes d'âge. Le temps unique d'observation nous permettra d'étudier seulement ce qui se passe à un moment spécifique du programme ; chaque groupe d'âge observé correspond à un degré différent d'intensité d'exposition à la L2. Par ailleurs, le schéma de la figure 3.3 donnera un aperçu de la totalité du programme en termes de performance des élèves du début à la fin du secondaire.

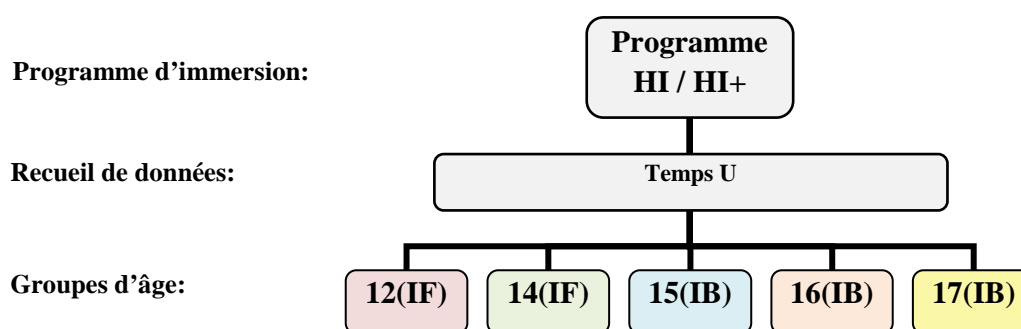


Figure. 3.4 Conception de l'étude transversale

³⁰ Le groupe d'âge de 13 ans n'a pas pu être considéré en raison d'attrition dans l'échantillon transversal de HI.

b. L'approche longitudinale

Cette approche cherche à examiner et comparer la performance d'un groupe d'apprenants à deux moments précis du programme. A ce stade, il faut soulever l'impossibilité de faire un suivi des apprenants au-delà de l'année 2012. Alors l'approche longitudinale se veut prudente car elle ne comprend que les observations du comportement des apprenants d'une année sur l'autre.

Le modèle appliqué pour l'approche longitudinale est un modèle multiniveaux. Ce modèle s'avère le plus adéquat pour représenter le phénomène observé car il permet de traiter tous les groupes et leurs variables tout en respectant la hiérarchie à la quelle ils appartiennent. Enfin, selon Bressoux (2007) le but de ce type d'analyse est de : « [M]êtré en relation des variables qui relèvent de niveaux distincts, qui ne caractérisent pas les mêmes unités statistiques : certaines variables relèvent du niveau des individus tandis que d'autres relèvent de l'environnement dans lequel ils sont insérés. » (p. 75). En l'occurrence, l'approche longitudinale se place dans une hiérarchie à trois niveaux : Le niveau 1 étant le programme d'immersion (HI et HI+), le niveau 2 étant les groupes d'âge (Age 1, 2, 3) et le niveau 3 étant les temps d'observation T1 et T2. La constitution des groupes d'âge correspond à trois moments du programme où les degrés d'exposition auront changé d'une année à l'autre. Nous désignons l'**Age 1** au moment où les élèves ont le plus d'exposition à la L2, à savoir Intensité Forte (IF) entre 14 et 15 ans, l'**Age 2** au moment où celle-ci commence à descendre, Basse Intensité (IB) entre 15 et 16 ans et l'**Age 3** au moment où le programme arrive à son degré minimum d'exposition à la L2, aussi IB entre 16 et 17 ans. Les temps de recueil de données T1 et T2 sont séparés par une période de douze mois.

La figure 3.4 ci-après présente le modèle hiérarchique avec ses trois niveaux : Programme, Groupes d'âge et Temps de recueil de données.

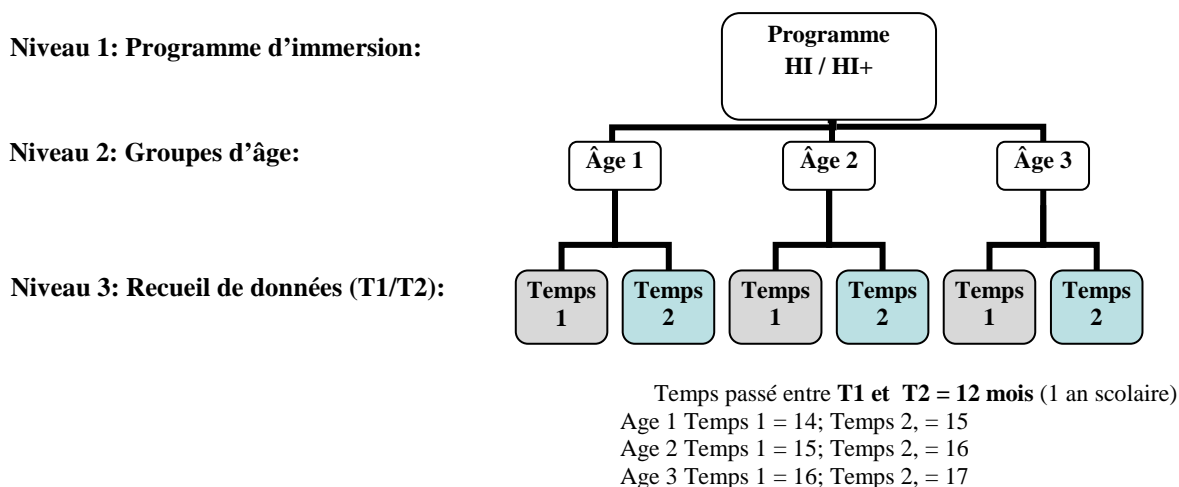


Figure. 3.5 Conception de l'étude longitudinale (modèle multi-niveaux)

4. Les participants

Dans cette section seront décrites les caractéristiques des apprenants ayant pris part à l'étude. Au total, 261 élèves constituent les échantillons transversal et longitudinal. Par ailleurs, il convient de préciser le nombre de sujets participants à chaque type d'échantillon (transversal et longitudinal) pour chaque programme.

Compte tenu de la description précédente des programmes HI et HI+, cette étude s'est concentrée sur les apprenants inscrits dans les années du secondaire (collège et lycée). Cela concerne les élèves de 12 ans à 17 ans, i.e. jusqu'à la fin du programme. Il faut noter que l'âge de 13 ans est exclu des échantillons faute de sujets dans le programme HI.

Un total de 72 élèves a été sélectionné pour l'échantillon longitudinal et 189 pour l'échantillon transversal ($N = 261$). La répartition des groupes d'âge de l'échantillon transversal est inscrite au Tableau 3.6 ci-dessous. Globalement, les groupes sont distribués ainsi : 137 sujets du programme HI + et 52 sujets du programme HI. Il est utile de préciser que le programme HI comptera toujours moins de sujets dans chaque échantillon car il n'est représenté que par une seule école.

Tableau 3.6. Nombre d'apprenants du programme ayant participé à l'étude transversale.

Programme HI Echantillon Transversal		Programme HI + Echantillon transversal	
Age	N	Age	N
12	14	12	12
14	8	14	35
15	8	15	22
16	5	16	20
17	17	17	48
TOTAL	52	TOTAL	137

Pour ce qui est l'échantillon longitudinal, représenté dans le Tableau 3.7, le programme HI+ compte 45 sujets et le programme HI en rassemble 27. Tel que cela a été signalé dans la section 4, les groupes d'âge constitués pour cet échantillon s'organisent ainsi : Groupe d'âge 1 : 14-15 ans ; Groupe d'âge 2 : 15-16 ans et Groupe d'âge 3 : 16-17 ans.

Tableau 3.7. Nombre d'apprenants du programme ayant participé à l'étude longitudinale.

Programme HI + Echantillon Longitudinal		Programme HI Echantillon Longitudinal	
Age	N	Age	N
14-15	14	14-15	13
15-16	12	15-16	7
16-17	19	16-17	7
TOTAL	45	TOTAL	27

4.1 Le profil des apprenants

Les caractéristiques spécifiques que ces apprenants devaient remplir pour être sélectionnés dans les échantillons sont décrites ci-dessous. Un total de 261 apprenants a été sélectionné d'après conditions suivantes :

- Avoir l'espagnol comme L1 et comme langue principale à la maison et dans la famille.
- Etre né en Colombie.
- Ne pas avoir effectué un séjour (quotidiens, familiaux, linguistiques) dans des pays anglophones dépassant 30 jours consécutifs. Les séjours touristiques à l'étranger (un cas très régulier dans la plupart des élèves) étaient pris en compte dans le profil (94% des participants sélectionnés).
- Avoir suivi le cursus du programme d'immersion HI ou HI+ depuis la maternelle (4-5 ans). Par conséquent, avoir suivi des cours en anglais des DNL.
- Ne pas avoir effectué de cours supplémentaires de langue anglaise en dehors de l'école.

D'après les renseignements récoltés dans les écoles participant à l'étude, le niveau d'anglais atteint dans le programme est certifié par des épreuves officielles de langue³¹. Trois types d'épreuves ont été identifiées dans les programmes : Les épreuves de Cambridge³² (KET, PET, FCE) ; le *Michigan English Language Assessment Battery* (MELAB) et enfin les examens offerts pour la « langue B » dans le diplôme du Baccalauréat International (IB). La description du niveau de langue selon chacun de ces épreuves correspond à un niveau intermédiaire-avancé, lequel serait atteint à la fin du

³¹ Lors de l'exploration ethnographique des écoles (entretiens semi-structurés), chacune d'entre elles a déclaré que leurs élèves passaient des examens officiels d'anglais.

³² Le *Key English Test (KET)* Pour le primaire ; *Le Preliminary English Test (PET)* pour le début du secondaire et *Le First Certificate in English (FCE)* pour les élèves en fin de programme. Malheureusement, le chercheur n'a pas obtenu plus d'information sur les apprenants qui passent et obtiennent ces certificats de manière systématique dans les quatre écoles observées.

programme d'immersion (âge 16-17). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) classe ce niveau comme B1-B2. A titre descriptif, on présente dans la figure 3.6 ci-après les profils des niveaux B1 et B2 nommée « utilisateur indépendant » d'après le CECR.

B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Figure 3.6. Description du niveau de compétence en L2 d'après le CECRL pour les niveaux B1 et B2 (Conseil de l'Europe, 2001 : 25).

Ayant décrit les caractéristiques des apprenants qui ont participé à l'étude, on passera à la description du test de langue et notamment du test de composition écrite qui a été analysé pour cette thèse.

5. Instruments et recueil de données

Dans cette section il est question de présenter les instruments ainsi que la procédure de recueil de données pour notre étude descriptive ; il s'agit du questionnaire du passé linguistique des apprenants et du test de langue centré sur la tâche de composition écrite.

5.1 Questionnaire sur leur passé linguistique:

Au début de ce travail de recherche, les données de 556 élèves ont été recueillies. Ensuite, un tri basé sur un questionnaire de profil linguistique a permis de sélectionner les élèves ayant des caractéristiques similaires et comparables et l'échantillon a finalement rassemblé 261 épreuves pour le deux types d'approche.

Ce questionnaire comprend des questions de l'ordre du passé linguistique des sujets. Cinq thèmes généraux articulent les questions posées : des renseignements personnels, les langues utilisées par les élèves, les voyages, la vie scolaire dans un établissement bilingue et enfin les activités en dehors du cours faites en anglais. Les questions posées pour constituer ce profil sont décrites dans le Tableau 3.8 ci-après.

Tableau 3.8. Questionnaire de passé linguistique

Sujet de la question	Description des questions	
Renseignements personnels	<ul style="list-style-type: none"> • Age, classe, école, lieu de naissance, sexe. 	Case à remplir
Langues dans la vie de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quelle est votre langue maternelle ? (auto-proclamation)</i> • <i>D'autres langues parlées à la maison.</i> • <i>D'autres langues que vous étudiez ou parlez.</i> 	Questions 1 à 5
Séjours à l'étranger (où l'anglais a été utilisé)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Avez-vous fait des voyages à l'étranger, pour quel motif, combien de temps et où ?</i> • <i>Avez-vous fait des séjours linguistiques, quel était le but de ce séjour ?</i> 	Questions 6 et 7
Renseignements sur la vie scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quand avez-vous commencé dans cette école ?</i> • <i>Quelles matières DNL avez-vous étudiées en anglais ?</i> • <i>Combien d'années avez-vous étudié des matières DNL en anglais ?</i> • <i>Avez-vous fait des cours supplémentaires de langue anglaise ? Combien de temps ?</i> 	Questions 8-11
Renseignements sur activités en anglais en dehors des cours	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exprimer le degré de fréquence pour des loisirs ou d'autres activités en anglais (lire, aller sur internet, chatter en anglais, écouter de la musique, parler avec des gens, regarder des films).</i> 	Question 12

*DNL – Discipline non-linguistique

En ce qui concerne les questions basées sur la langue anglaise, on a suivi le principe de la définition du bilingue établie par Grosjean (1982, 2010). Cette définition considère que l'individu bilingue est « *celui qui se sert de deux (ou plusieurs) langues dans sa vie quotidienne* ». Dans notre cas, cette définition reste fonctionnelle car on recherche tout particulièrement les élèves dont l'usage de la L2 est restreint au contexte scolaire.

Les questions concernant les langues maternelles, les voyages aux pays anglophones, le lieu de naissance et les cours intensifs de langue anglaise ont servi à discriminer immédiatement les sujets qui participeraient à l'étude. Les élèves ayant vécu à l'étranger, ou étant arrivés après le primaire au programme ne sont pas inclus dans l'échantillon.

En outre, les activités rapportées dans la question 12 ont servi à avoir un aperçu de l'utilisation de l'anglais chez les apprenants. Un grand nombre d'entre eux ont mentionné des activités régulières en anglais comme écouter de la musique et aller sur internet. Par contre, les échanges, les discussions ou le contact avec la langue anglaise avec des pairs et d'autres anglophones en dehors de l'école était très peu fréquente dans l'ensemble de participants. Le même cas était identifié pour la lecture en anglais.

b) Composition écrite (récit)

Les élèves devaient regarder une scène d'un film muet qui dure 3,30 minutes. Il s'agit d'un extrait de « Collège » avec Buster Keaton, décrit ci-dessous. Une fois l'extrait visionné, les élèves étaient censés raconter à l'écrit ce qu'ils avaient vu. La vidéo a été regardée une seule fois et la tâche de composition ne pouvait pas dépasser les **20 minutes**. Ils ont entendu la consigne suivante : *Racontez l'histoire à l'écrit tout en gardant en tête les détails, les séquences et si jamais vous ne connaissez pas le mot ou une expression, vous n'avez pas le droit de la consulter. Il faut se servir de votre connaissance.* On leur a demandé d'écrire tels que les mots leur viennent à l'esprit. Ceux qui finissaient avant le temps prévu, pouvaient continuer avec la suite de l'épreuve. Voir Annexe A2 et A3 pour la fiche d'expression écrite et le questionnaire de passé linguistique. Tel que signalé auparavant dans la section 1.2.4 cette tâche s'est inspiré des tâches analogues utilisant le film « Les Temps Modernes » avec Charlie Chaplin.³³

Description de la séquence du film « *College* » (Directeur : James W. Horne 1927, avec Buster Keaton). En italiques nous signalons les extraits qui apparaissent à l'écrit dans le film.

Un jeune homme arrive à la gare d'une ville, il porte deux valises. Un monsieur met une annonce d'offre d'emploi pour un serveur (*Boy Wanted*) à l'extérieur d'un restaurant. Le jeune homme se rend immédiatement au restaurant prenant derrière lui le panneau. Le monsieur le reçoit et lui indique qu'il cherche un *serveur de boissons aussi bon* que celui qu'il a. Il lui montre au fond du bar la personne en question qui est en train de préparer des milkshakes en faisant des pirouettes. Le jeune homme dit qu'il peut bien le faire. Le lendemain, *un dimanche*, ce jeune homme appelé *Ronald* est venu pour une période d'essai. On voit les deux hommes en train de préparer des boissons. Ronald se montre très maladroit en essayant d'imiter son collègue : en préparant un milkshake et en versant une bière pression, il renverse les liquides, lance les ingrédients par terre et finit par renverser une boisson sur un client, qui se fâche contre lui. En ce moment une femme très attirante rentre dans le local et se met à table avec des amis. Ronald porte son attention sur elle qui semble beaucoup rire avec ses camarades (on se demande s'ils se connaissent tous déjà). Dès qu'il l'aperçoit, il enlève son uniforme de serveur et se met au bar pour prendre une boisson comme s'il était un client. A ce moment-là, le chef arrive et vient vers lui les yeux fixes. Ronald s'en aperçoit, tout en gardant ce contact visuel de plus en plus proche et lui laisse quelques pièces pour la boisson, il sort du local et lui-même remet le panneau d'offre d'emploi.

³³ Dans le cas du film *The College*, la scène choisie est aussi très comique et comprend un nombre de référents communs dans la jeunesse (amis, aller dans un restaurant, boire un milk-shake, travailler tout en étant étudiant) permet que le film soit adaptable à tout public.

On présente dans le tableau 3.9 ci-après, des exemples des récits correspondants à deux âges considérées : les plus jeunes âgés de 12 ans et les plus âgés de 17 ans pour les deux programmes d'immersion, HI et HI+. Les récits sont segmentés par un point. Par ailleurs, les fautes grammaticales, d'orthographe ou du choix de mot ne sont pas soulignées. Uniquement le vocabulaire en L1 est souligné. Des extraits appartenant à tous les âges sont présentés et interprétés dans le chapitre 5 lors de la discussion des résultats de cette étude.

Tableau 3.9 Sélection des récits des apprenants des programmes âgés de 12, 15 et 17 ans (HI et HI +)

Âge et programme	Recit
12 HI	<i>A man put a poster in the window of a store that says Boy needed. And then a man come and tell that he want the work.but the owner of the store say's that he need to be has good as the man that is working in that moment (fast, fun, perfect) and the man that is needing the work say's that he can be as him. So them when he is working he do it very bad and slow. later a nice women enter to the store, and he take the work clothes off and started acting like a cliente, and them the boss arive, and the man quick.</i>
12 HI+	<i>Somebody is searching for a work as a mixer of drinks. The man of the restaurant accept him but he needed somebody that is an expert in mixing drinks. The next day the man start working and tring to do the things his partner was doing But a lot of accidents happened in the kitchen. Finally, he put the paper that said they needed a worker and put it on the Blind and go away from the restaurant.</i>
15 HI	<i>The story take place in a restaurant of milkshakes were boy was wanted for working in there. But when he started working he was really bad doing the sakes and he wasn't as good as the other man working there who was almost a professional doing those shakes. So when he was tired of working he took out his uniform and the owner saw him, so he took the of Boy Wanted and putted it again in the door of the restaurant and he went away</i>
15 HI+	<i>I think the story is relatando a man that wants a job but he is a disaster attending the people and when he was in the restaurant is enter a beautiful girl that he likes. so he get off the uniform and starts drinking to impresionarla.</i>
17 HI	<i>A guy arrives to a town and when he is walking he observed a clerk is needed in a bar. so he went for admission. the owner told him to come back on Sunday for a periodo de prueba but that he need another clerk as functional as the one he had and the video shows him in action preparing some juice or something. so the new guy arrived and try to be as functional as the other one but he is a total chaos. turns the kitchen into a mess and spread out the malteada encima of the customer. Finally he find in the bar an interesting girl. so he left his job take drink and sit down in the barra when the owner of the bar came to talk to him he pay the drink and went out.</i>
17 HI+	<i>The story is about a boy that enters to work in an ice cream store as a clerk. However, this boy doesn't have the ability to mix good the ice cream so he has many problems in his new job. While he was preparing something to a client he see a beautiful girl so he change his uniform for something more cotidiano. Lastimosamente, his boss saw hm not working the boy leave coin and went from the store. An ice cream store neededs a man for work to service the people and give them malteadas but they needed a very effective man, the man Ronald accepted the job but he was incapable of doing the work and he started to disconcentrate from the work, the boss saw him and Ronald leave the work.</i>

Conformément aux modèles décrits dans la section 4 sur le design de l'étude, un premier recueil de données a été fait en 2010 (T1). Ce T1 a été proposé entre les mois de novembre 2010 et début janvier 2011. Ces mois-ci étaient propices à une visite des écoles: à cette période-là, deux mois après la rentrée, il n'y avait pas d'examens et il restait encore quatre semaines avant les vacances de Noël. Les conditions décrites ont permis que notre recherche n'interfère pas dans le programme habituel. Le deuxième passage de tests (T2) a eu lieu autour des mêmes dates l'année suivante : fin de l'année 2011 - début 2012.

Les tests ont été classés en fonction de l'approche longitudinale ou transversale. L'échantillon longitudinal comprend les récits des élèves participant aux deux moments de la collecte de données (T1 et T2). Pour ces tests uniquement trois paires de groupes d'âge ont été considérés pour chaque programme d'immersion: Intensité Forte 14 ans (T1) - 15 ans (T2) ; et Intensité Basse 15 ans (T1) - 16 ans (T2) ; 16 ans (T1) – 17 ans (T2).

L'objectif principal de l'organisation longitudinale est d'observer si les récits des mêmes élèves diffèrent en 12 mois. En plus, il était question de voir si ces récits longitudinaux témoignaient d'un effet de la diminution des temps d'exposition dans le programme. C'est-à-dire si des différences avant et après la période de diminution d'heures pourraient être mises en évidence. Le Tableau 3.10 présente l'organisation des données longitudinales en fonction des variations d'intensité en L2.

Tableau 3.10 Organisation du recueil de données longitudinales

Test de langue	L'exposition-enseignement en L2 dans le programme				Test de langue	
	Groupe d'âge et d'intensité d'exposition		Nombre d'heures dans le programme			Enseignement
			HI+	HI		
année 1 T1	1 - IF	14-15	612	504	D'autres matières de DNL sont dispensées en L2 (<i>i.e.</i> « <i>Social Sciences</i> » « <i>Natural Sciences</i> »)	
	2 - IB	15-16	480 et 372	288	La L2 est dispensée comme matière elle-même, sous les noms de « <i>English Language Arts</i> », « <i>English and Literature</i> »	
	3 - IB	16-17	372	288		
					année 2 T2 (sélection des sujets étant passés au T1)	

L'échantillon transversal, présenté au Tableau 3.11, est composé des récits des élèves participant au premier temps de recueil (TU). Pour ces échantillons, cinq groupes d'âge ont été constitués pour chaque programme d'immersion: 12 ans, 14 ans, (Intensité

Forte) et 15 ans, 16 ans et 17 ans (Intensité Basse). L'intérêt de cette exploration transversale réside dans la nécessité d'avoir un groupe plus conséquent qui représente une majorité de groupes d'âge observés dans chaque programme. De plus, cet échantillon donnera un spectre de ce qui se passe dans presque la totalité du programme au niveau de la performance écrite.

Tableau 3.11. Organisation du recueil de données transversales

L'exposition-enseignement en L2 dans le programme					
Test de langue Temps Unique TU	Groupe d'âge et d'intensité d'exposition		Nombre d'heures dans le programme		Enseignement
			HI+	HI	
a) Questionnaire de profil linguistique b) Production écrite c) Compréhension écrite d) Test grammatical e) Production orale – lecture à haute voix	1 - IF	12	672	504	D'autres matières de DNL sont dispensées en L2 (i.e. « <i>Social Sciences</i> » « <i>Natural Sciences</i> »)
	2 - IF	14	612	504	
	3 - IB	15	480	504	La L2 est dispensée comme matière elle-même, sous les noms de " <i>Language arts</i> ", " <i>English and literature</i> "
	4 - IB	16	372	288	
	5 - IB	17	372	288	

6. Traitement de données

6.1 Codage

Les récits des 261 sujets ayant passé le test initialement ont été transcrits et codés à l'aide du logiciel CLAN (*Computerized Language Analysis* ; MacWhinney, 2000) Ils ont fait l'objet d'une analyse s'appuyant sur des unités quantitatives et qualitatives inspirées des domaines décrits dans le chapitre 2. La sélection a été faite suivant les critères des réponses dans le questionnaire du passé linguistique. Chacun de ces récits a été classé afin de constituer le fichier d'analyse pour l'approche longitudinale et transversale selon le cas.

Partant des mesures expliquées dans le Chapitre 2 sur l'appréciation des productions écrites et les codes employés dans le projet SALA-COLE, une liste de notations a été constituée pour coder les erreurs et les segmentations des unités dans les récits des élèves. Par rapport aux erreurs, les codes sont initialement classés en 2 domaines principaux : « grammatical » et « lexical ». Puis ils ont été transformés et combinés afin

de constituer les mesures d'analyse utilisées dans notre étude (CLEF) et qui seront décrites dans la section 6.3. Les protocoles de catégorisation d'erreurs, ainsi que de la transcription a suivi le schéma adopté par le projet SALA-COLE mentionné précédemment. Par conséquent, une séance de codage commun a été effectuée afin de vérifier la fiabilité entre les critères de marquage des codeurs.

Les codes appartenant au domaine grammatical sont ceux qui se réfèrent à l'emploi de la grammaire et de la syntaxe de la langue anglaise. On a noté l'emploi de toutes les catégories grammaticales qui étaient susceptibles d'être comprises dans les récits. En l'occurrence, l'emploi des adjectifs, adverbes, la conjugaison des verbes, mais aussi l'emploi des pronoms, mots-outils et les interférences avec la L1 (au niveau de la grammaire et de la syntaxe). Par ailleurs, les codes du domaine lexical font appel à l'emploi du vocabulaire de langue anglaise. Pour ce qui est du texte constitué, les codes utilisés réfèrent à l'emploi de la coordination, subordination, et enfin au type et au nombre de propositions (*clauses*)³⁴ et de phrases.

Ce premier aperçu se base notamment sur les erreurs de la langue cible ainsi que sur les interférences avec la L1, l'espagnol. Comme on le remarquera plus bas, les mesures d'analyse utilisées pour notre étude sont constituées à partir des fréquences obtenues sur le logiciel CLAN pour chacun des codes. On y reviendra dans la section 6.3 sur les unités d'analyse. Les erreurs qui n'ont pas été prises en compte pour cette procédure sont les suivantes :

- Erreurs d'ordre phonologique (ou bien confusion entre les graphies par exemple, « *imaginashon* » pour « *imagination* »).
- Erreurs de ponctuation ou d'orthographe (« *he whent* »)
- Redondance, incohérence, répétition dans le contenu du texte.

Le Tableau 3.12 présente tous les paramètres pris en compte pour coder les récits. Il est organisé en trois colonnes : la catégorie attribuée lors du codage, la description de cette catégorie et enfin, un exemple extrait de l'échantillon.

Tableau 3.12 Protocole de codage des erreurs Grammaticales et Lexicales et annotations de Fréquence.

GRAMMATICALES		
CODE ATTRIBUE	DESCRIPTION	Exemples dans les récits
GrE:trans:	Il s'agit d'une erreur grammaticale qui est le résultat d'un transfert de la L1 : L'omission du sujet, l'utilisation d'une structure inappropriée qui serait correcte en L1. Omission d'un pronom obligatoire, ajout des marques du pluriel.	HI+_T1_âge_16_7: <i>he get inside the restaurant and told to the boss that he want to keep the job.</i>

³⁴ La notion de *Clause* de l'anglais sera retenue régulièrement dans notre étude, notamment pour la description des mesures et des résultats. Celle-ci correspond à la notion de *proposition* en français.

		HI_T1_âge12_9: <i>In that store works a very good clerk(...)</i>
GrE:fw:	L'emploi incorrect des mots-outils: (déterminant, préposition, conjonction) et leur omission dans des contextes où il faut les mettre (et qui ne représentent pas clairement un transfert de la L1). L'emploi des pronoms quantifiables et non-quantifiables, omission ou changement des articles et prépositions (structures fixes), ajout d'un pronom déjà présent.	HI+_T2_âge_15_7: <i>So there man persuades <u>the</u> boss to start working the next day.</i>
GrE:adv	L'emploi incorrect de mots comme des adverbes. Les comparatifs et superlatifs en sont un exemple (-ly).	Peu nombreux. Pas pris en compte pour l'analyse.
GrE:adj:	L'emploi incorrect des comparatifs et superlatifs. Formation incorrecte de la structure, emploi du superlatif sans l'article « the », emploi de l'expression « as + adj. + as », « <i>better than</i> », emplacement incorrect du comparatif ou superlatif dans sa structure.	
GrE:n:	Syntagme nominal manquant, mal formé ou employé de manière incorrecte.	HI_T1_âge_15_13: <i>he sit down on a normal chair of the coffe bar and the boss saw he</i>
GrE:v:	Syntagme verbal, omission des marques de temporalité, omission du verbe lorsqu'il est nécessaire, auxiliaire manquant, formation incorrecte ou inexistence du verbe. Pas de concordance entre l'auxiliaire/sujet et le verbe.	HI+_T1_âge_16_5: <i>Ronald took the job and start working trying to make the best</i> HI+_T1_âge_15_4: <i>and then he quitted</i>
GrE:wo	Ordre incorrect des éléments de la phrase (Cela produit occasionnellement des interférences avec la L1 comme dans l'exemple)	HI+_T1_âge_15_5: <i>and just take off the cloth ⁽¹⁾ of work ⁽²⁾</i> (1) Ordre des mots (2) Ordre reprise de la L1
GrE:neg:	Emploi incorrect des particules négatives	Peu nombreux. Pas pris en compte pour l'analyse.
GrE: prag:	Emploi incorrect des marques de référence: l'anaphore et la cataphore.	
LEXICALES		
LexE:idio:	Emploi (transformation) idiosyncrasique d'un mot ou d'une expression.	HI_T1_âge_14_17: <i>The story talk about a man that is carbaggage that do work but bad that in the kitchen do many mistakes doing drinks for peoples.</i>
LexE:trans:	Erreur lexicale résultant d'un transfert de la L1. Soit des "faux amis", le mot ou l'expression idiomatique écrit directement en L1	HI_T1_âge_14_4: <i>There was a man, that bajarse of a train and maybe he was looking for a job.</i>
LexE:cho	Choix lexical incorrect et qui ne représente pas un transfert de la L1.	HI_T1_âge_16_5: <i>finally a pretty women enters</i> HI+_T1_âge_14_7: <i>when he arrived he tried to do the same as the bartender throwing up elements</i>
LexE:omi:	Omission d'un élément lexical qui risque de nuire à la lecture de la phrase.	HI+_T1_âge_15_7: <i>he try to do like the other man do it and ^ was all bad ^ horrible and then he saw a women.</i> ^ : manquants
F:	Les expressions idiomatiques, l'emploi des connecteurs pour marquer le conflit du personnage « <i>but</i> », « <i>however</i> » « <i>besides</i> » ainsi que la temporalité dans le récit. « <i>The next day</i> », « <i>later</i> », « <i>afterwards</i> », « <i>then</i> », « <i>in the end</i> ». Dans l'étude, F réfère principalement à l'utilisation des connecteurs ou de formules d'enchaînement dans l'histoire.	HI+_T1_âge_16_5: <i>[E]ven though the person assigned did a horrible job. [R]egarding he was dumb and not was good with serving the drinks. Finally he get fired.</i>
STRUCTURE DU TEXTE (annotations indiquant des fréquences)		
Coord	Mots de coordination	And, but, so, or.

DepC	Marqueur de proposition subordonnée	What, eventhough, that, while.
C	Propositions (<i>clauses</i>)	
S	Phrases (<i>sentences</i>)	

6.2 L'analyse des données

D'abord, compte tenu des mesures de l'ensemble CAF (Complexité, d'Exactitude et de Fluidité) présenté au chapitre 2, il sera question ci-après de décrire les critères d'analyse des récits, lesquels sont inspirés de cet ensemble.

6.2.1 L'unité d'analyse

L'unité d'analyse des récits de notre étude est la phrase ('S' de l'anglais *sentence*). La segmentation des récits transcrits a donc suivi les critères de définition de la phrase établis par Bardovi-Harlig (1992) et Greenbaum et Quirk (1990). Nous entendons la phrase comme une unité grammaticale indépendante ayant un sujet et au moins un verbe conjugué. Cette unité à son tour est constituée d'unités plus petites, les propositions ('C'). Les types de phrase d'après Greenbaum et Quirk sont les suivants:

1. Phrase simple: Comportant une proposition (*Clause*) indépendante.
2. Phrase Complexe : Comportant deux propositions coordonnées ou une proposition principale suivie par des propositions subordonnées.

Toute phrase complexe sera donc analysée en fonction de ses unités d'analyse de coordination et de subordination. Cette analyse rejoint donc celle de Greenbaum et Quirk qui considèrent la phrase comme un ensemble composée d'unités linguistiques primaires en ce qu'elles comportent un minimum de sens, de complétude [grammaticale] et d'ensemble:

[C]es unités que nous considérons principales en ce qu'elles contiennent un minimum de signification, complétude et d'ensemble. Une phrase comprend une ou plus des propositions, chacune d'elles à son tour contient des éléments.³⁵

De cette manière, toute ligne transcrite de façon indépendante dans nos données constitue une phrase et dans chaque phrase les propositions dépendantes et indépendantes sont indiquées.

³⁵ « [T]hose language units which we must regard as primary in comprising a minimum sense of completeness and unity [...] A sentence comprises one or more clauses each of which in turn comprises elements. ». (p. 12,15 – Traduction de l'auteur)

Il est pertinent de préciser qu'il n'est pas fait recours ici à la segmentation par T-Units largement utilisée dans la recherche en ALS proposées par Hunt (1965), car nos données concernent des récits fréquemment trop courts, alors que cette unité syntaxique requiert une composition plus longue et complexe pour permettre une segmentation adéquate (Bardovi-Harlig, 1992).

Le Tableau 3.13. Montre des exemples de phrase correspondant à l'échantillon de trois groupes d'âge observés (12, 14 et 16 ans). La segmentation appliquée est également indiquée par deux barres obliques (//) et numérotée après la dernière ligne. Il faut noter que la ponctuation a été marquée par le codeur dans la plupart des récits. Les fautes de grammaire, d'orthographe ou de lexique n'ont pas été modifiés dans ces extraits.

Tableau 3.13. Segmentation des données par phrases

Group D'âge	Programme	Exemple de texte
12 (IF)	HI+	<i>There was a man that get by train to a new city // He was walking by the street when he find a work he enter, ask to it, but he needs to as good like the other. // The next day he start to work but he was very bad. // he don't have the good cordination to do it so he say that he cannot do it again and he go. (4)</i>
14 (IF)	HI+	<i>The owner of the restaurant was needing a new employer. so he write an announcement. // then a man enter and ask for that job.// the boss accepted him. // the man started watching other employers for knowing the things he had to do. //when he started he was a mess totally a disaster. so he leave that job. // he dranked a juice and pay for it when the boss arrived and leave the restaurant. (6)</i>
16 (IB)	HI	<i>The owner of a store was looking for a boy who serves him as a clerk. // Ronald passed throw the store and saw an announcement that says Boy Wanted, so he decided to enter in the store and ask for the job. // The owner told him that for working there, he needed to to be as good as the clerk that works at the store, // then Ronald accepted. // At the next day Ronald went to the job and tryed to work like the other clerk did, but he couldn't. // When Ronald saw a beautiful girl in a table he was ashame of working as a clerk so he went out of the bar and sat down as if he was a client. // Then the owner of the store saw him and Ronald put the announcement were it was. (6)</i>

6.2.2 Mesures d'analyse quantitative « CLEF »

Dans cette partie il sera question de détailler les unités et la procédure adoptées pour l'analyse quantitative. Je rappelle que cette étude est centrée sur un ensemble de mesures nommée « CLEF » qui rend globalement compte de la compétence langagière basée sur les paramètres de Complexité, syntaxique et lexicale, d'Exactitude et de Fluidité; inspiré de l'ensemble 'CAF' discutés dans le Chapitre 2 (Housen, Kuiken, & Vedder, 2012; Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim, 1998).

Cette analyse consiste à décrire la performance écrite atteinte à partir des valeurs dérivées de différents types de calculs pour chacune des mesures prises en comptes dans

l'ensemble CLEF. Ces calculs peuvent donc être de différente nature selon le paramètre et la procédure effectuée (calcul manuel ou assisté par un logiciel). On a pris en compte la fréquence, la moyenne, la proportion et les ratios de certaines unités produites afin de mesurer chacune des valeurs qui sont contenues dans CLEF. Ci-dessous figurent celles qui sont utilisées dans la présente étude.

6.2.2.1 Complexité

La complexité linguistique renvoie principalement au degré d'élaboration et d'emploi de certaines structures, unités grammaticales et lexicales dans un texte rédigé. Ce domaine fait l'objet des nombreux débats à cause de son rôle important dans l'évaluation de la production langagière et du fait qu'il s'occupe des dimensions les plus difficiles à mesurer. Comme le disent Wolfe-Quintero et al. (1998), Norris & Ortega (2003), Ortega (2009) et de Housen, Kuiker & Vedder (2012), les mesures les plus susceptibles de donner une indice de complexité sont : la richesse lexicale (mesurée par des dimensions de diversité, densité et sophistication), la quantité de coordination dans les propositions (clauses) ainsi que de subordination.

Dans notre cas, la complexité évaluée dans les récits observés relève de l'élaboration d'unités syntaxiques plus proches de la langue cible et de l'emploi d'un répertoire lexical varié et dense.

a. Complexité syntaxique

La complexité syntaxique qui concerne les données explorées dans cette étude relève de la capacité de produire des structures authentiques de la L2, et aussi de l'emploi de la subordination. Elle sera définie autour de quatre mesures principales : L'indice de coordination (IndexCoord), qui est le pourcentage calculé sur une formule qui tient compte des propositions dépendantes, indépendantes et des phrases, ensuite le nombre de coordinations (Coord), la quantité de subordination (Subord) et enfin la proportion de propositions rédigées pour chaque phrase (Clauses/Phrase). La proportion des propositions devient une mesure substantielle pour rendre compte de la Complexité dans le cas des récits plus courts. Enfin, il fut préciser que l'ordre des constituants de la phrase (place du sujet, du verbe, et d'objet) a été pris en compte dans le protocole de codage (GrE:wo, Tableau 3.12) mais il ne s'est pas révélé suffisant pour permettre des analyses statistiques.

b. Complexité lexicale

La Complexité Lexicale est mesurée à partir de la richesse lexicale. La présente étude considère la richesse lexicale comme un paramètre de développement de la L2, complémentaire à la complexité syntaxique, lequel comprend tant la densité que la

diversité du lexique employé. Pour ce faire, nous suivons néanmoins la description établie par (Housen et al., 2012) qui se base sur les calculs des mesures déjà évaluées dans plusieurs études autour de la richesse lexicale. Il faut signaler que les mesures qui rendent compte de ce domaine s'avèrent très sensibles à la taille de l'échantillon.

A cet effet, plusieurs mesures concernant les mêmes propriétés du lexique sont prises en compte dans notre étude. On fait appel à la diversité et à la densité du répertoire lexical en ayant recours aux TTR (« Type/Token Ratio ») – Rapport *Types (ou classes)* sur *Tokens (ou occurrences)* : les Types représentent les différentes classes de mots, ou bien les radicaux, et les Tokens, les occurrences de tous les mots contenus dans le texte). On a utilisé l'indice de Guiraud qui part du TTR mais qui divise le nombre de Types par la racine carrée des Tokens, afin de diminuer l'effet de la taille du texte sur le résultat.

Ensuite, on a évalué la proportion d'expressions figées ou d'enchaînement par chaque mot rédigé et enfin les mesures D et Densité, lesquelles sont opérées par les logiciels CLAN (MacWhinney, 2000) et *Vocabprofile* (Cobb, 2002) respectivement. La mesure 'D' part d'une formule insérée sur CLAN appelée VOCD (McKee, Malvern, & Richards, 2000), et qui consiste à prendre un échantillon aléatoire des types et des tokens pour les récits afin de rendre compte d'un pourcentage de diversité dans le texte. La densité mesurée par *Vocabprofile* fait un ratio de mots-outils (articles, prépositions, auxiliaires) par les mots-pleins (verbe, nom, adjectifs, adverbe). Cette mesure doit être faite à partir d'une compilation de tous les récits, car la taille du texte influe sur le résultat. Enfin les expressions figées renvoient à l'utilisation des expressions idiomatiques et d'enchaînement qui donnent une structure générique au récit. (F – de l'anglais *Formulaic*).

Afin de compléter les mesures de complexité lexicale, un profil lexical est construit à l'aide du logiciel *Vocabprofile*. Ce profil est basé sur les listes de mots le plus fréquents de l'anglais constitués par le service général de listes créé par West (1953). Il évalue donc la richesse lexicale. Tel qu'indiqué dans le tableau 3.14 trois types de familles sont répertoriés : K1 (0-1000 mots les plus utilisés) ; K2 (1001 -2000) et Academic Word List qui renvoi aux termes élaborés et académiques. Le critère de West pour arriver à un échantillon de 2000 familles de mots ne s'est pas uniquement centré sur la fréquence, ses autres critères, comme la facilité d'apprendre le mot, le renvoi à des concepts utiles et le niveau stylistique (Cobb, 2002). Enfin les mots qui ne sont pas trouvés dans ces listes sont insérés dans la catégorie « hors-liste ».³⁶

³⁶ Pour connaître plus sur les listes utilisées sur Lextutor et avoir un aperçu complet des listes fournies par ce logiciel visitez ces sites : http://www.lexutor.ca/freq/lists_download/ et http://conc.lexutor.ca/list_learn/eng/

Tableau 3.14 Mesures de Complexité Syntaxique et Lexicale.

	Mesure	Description	Calcul
Complexité Syntaxique :	IndxCoord	Indice de coordination de clauses dans les phrases et total de Clauses	$\frac{\text{DepC}}{\text{Clauses} - \text{Phrases}} \times 100$
	DepC	Total de propositions dépendantes	Fréquence*
	Coord	Le nombre de Coordinations	Fréquence*
	Clauses/Phrases	Le nombre de clauses insérées dans chaque phrase	Ratio
	Subord/C	Le nombre de subordinations par proposition	Ratio
Complexité Lexicale :	TTR	Diversité lexicale	Ratio Types/Tokens
	IndxGuiraud	Indice de diversité lexicale	$\frac{\text{Types}}{\sqrt{\text{Tokens}}}$
	D	Diversité lexicale	$\frac{\text{VOCD}}{\text{CLAN}^*}$
	Densité lexicale	Proportion mots-outils / mots-Pleins	Ratio <i>Vocabprofile*</i>
	F / mot	Expressions figées	Ratio
Profil Lexical :	K1 familles	Familles lexicales liste K1 (0-1000)	
	K1 types / tokens	Classes de mots et tokens des familles K1	Fréquences calculé par <i>Vocabprofile</i>
	K2 familles	Familles lexicales liste K2 (1001-2000)	
	K2 types / tokens	Classes de mots et tokens des familles K2	
	AWL familles	Familles lexicales liste Académique AWL	
	AWL types / tokens	Classes de mots et tokens des familles AWL	
	Hors-liste types / tokens	Les mots qui ne figurent sur aucune des ces listes précédentes	

6.2.2.2 Exactitude

L'exactitude renvoie à la production langagière qui respecte les paramètres formels de la langue cible. En d'autres mots, il s'agit d'une production absente d'erreurs de grammaire, lexiques, et sémantiques (à savoir concordances, conjugaisons, inflexions, et l'emploi éléments propres de la L2). Ce qui oblige à avoir un consensus sur la notion d'erreur déjà décrite dans le protocole de codage. Pour cette étude, et tout en gardant en

tête les discussions d'Ishikawa (1995) ; Polio (1997) ; Wolfe-Quintero et al. (1998) évoquées au chapitre 2, l'erreur dans la production en L2 est considérée comme l'emploi incorrect d'un élément linguistique qu'il soit de nature morpho-syntaxique, lexicale ou discursive.

La plupart d'entre elles sont calculées par la fréquence des erreurs basée sur le codage expliqué préalablement. Il s'agit du nombre d'erreurs concernant les verbes (VerbErr), les nombre d'erreurs grammaticales (GrErr ; donc l'ensemble d'erreurs de cette catégorie au tableau 4.9 plus haut), le nombre d'erreurs lexicales (LexErr ; choix du mot, les mots dérivés et les mots omis), le total de toutes les erreurs (TotErr), les erreurs provenant de la L1 (L1-Err ; les transferts précédemment décrits). Ensuite pour les ratios, deux mesures sont calculées : le nombre d'erreurs par proposition rédigée (Err/C) et le nombre d'erreurs par mot (Err/mot). Les mesures prises en compte pour opérationnaliser cette dimension sont décrites dans le tableau 3.15 ci-dessous.

Tableau 3.15 Mesures d'Exactitude.

Code	Description	Calcul
VerbErr	Nombre d'erreurs concernant les syntagmes verbaux : conjugaisons.	Fréquence*
GrErr	Total d'erreurs de grammaire	Fréquence*
LexErr	Nombre d'erreurs du lexique	Fréquence*
TotErr	Toutes erreurs comprises	Fréquence*
Err/C	Nombre d'erreurs par clause	Ratio
Err/mot	Nombre d'erreurs par mot rédigé	Ratio
L1-Err	Nombre d'erreurs identifiées comme provenant de la L1	Fréquence*

**Note : Les calculs ont été réalisés à l'aide de CLAN pour ces mesures. Le reste d'entre elles a été introduit dans un fichier Excel.*

6.2.2.3 Fluidité

Tel qu'indiqué auparavant, pour cet indicateur nous partons également de l'appellation proposée par Defays, Deltour et Thornard (2007) car on associe l'aisance à une capacité qui relève de la compétence plus générale de l'apprenant, mais surtout à l'oral. Concernant la présente étude, il est important de rendre compte d'une notion de *fluidité*, qui est aussi mesurée par la quantité de texte produit. Plus concrètement, dans notre contexte, ce descripteur est considéré comme la capacité de produire un récit substantiel

répondant à la consigne de la tâche : *raconter la scène en gardant les détails*. Plusieurs récits n'ont pas été pris en compte car ils ne comprenaient qu'un trop petit nombre de mots, voire une seule phrase (4-5 mots) qui résumait l'histoire sans l'expliquer véritablement. Les paramètres pour opérationnaliser la fluidité lors de la production écrite dans notre étude sont présentés dans le Tableau 3.16. Il s'agit du nombre total de mots par proposition (Mot/C), le nombre de propositions par phrase (Mot/Phrs) et le nombre total de mots par minute (Mot/min). Il convient de noter que le calcul de cette dernière mesure a pris en compte le temps spécifique accordé à la tâche de composition (20 minutes).

Tableau 3.16 Mesures de fluidité.

Code	Description	Calcul
Mot/C	Nombre de mots au total par phrase	Ratio
Mot/Phrs	Nombre de mots par phrase.	Ratio
Mot/min	Moyenne de phrases / clauses par temps estimé de la tâche.	Ratio

**Note : Les calculs ont été réalisés à l'aide d'Excel.*

6.2.3 Analyse qualitative de la production écrite

Cette analyse, qui sert de complément à la composante quantitative des données transversales, consiste à mettre en place une évaluation des récits à l'aide d'un barème ou grille de ponctuation. Dans un premier temps nous avons adapté une grille utilisée pour des textes descriptifs, en nous basant sur l'expérience de Roquet-Pugès (2011) avec des classes EMILE en Catalogne. Ce barème fait état des caractéristiques d'une composition simple du niveau intermédiaires et il a été originalement conçu pour l'évaluation de la performance en L2 au niveau secondaire en Autriche (Friedl & Auer, 2007). Quatre aspects sont évalués : la réalisation (ou exécution) de la tâche, la grammaire, l'organisation du texte et le vocabulaire. Le score maximum pour chaque critère est de 5 points, donnant un total de 20 points pour l'ensemble de l'évaluation.

6.2.3.1 Profil des évaluateurs

Evaluateur numéro 1 :

Enseignant d'anglais et d'espagnol d'origine colombienne, résident au Canada. Expérience en tant que professeur de langue dans des écoles bilingues en Colombie et au Canada en tant qu'assistant de cours de langue.

Evaluateur numéro 2 :

Enseignante d'anglais d'origine Américaine, ayant l'expérience des classes d'immersion aux Etats-Unis et en Colombie. Résidente depuis 4 ans en Colombie et possède un niveau C1 de langue espagnole.

6.2.3.2 Description de la Procédure d'évaluation

Près de 10% des récits ont été triés pour cette analyse des productions : soit 20 sur un total de 189. Cet ensemble représente les deux programmes et les groupes d'âge. Une séance de préparation pour l'évaluation a été effectuée avec les enseignants et la chercheuse. Dans cette séance l'échelle a été présentée et discutée (Weigle, 2002). Les évaluateurs ont visionné la vidéo et ensuite ils ont lu certains récits pour donner un avis commun de leurs appréciations. Enfin, chacun a noté les récits de l'échantillon sélectionné selon l'échelle d'évaluation. L'exploration de ces analyses aura lieu dans le chapitre consacrée à la discussion.

6.2.3.3 Instrument : Grille d'évaluation

Les quatre critères considérés dans ce barème sont décrits ci-dessous en français. Les critères d'évaluation ainsi que la description de chaque note sont rassemblés dans la version en anglais de cet instrument présentée au tableau 3.17.

1. Complétude de la tâche (*task fulfilment*)

Cet indicateur évalue la démarche de l'apprenant lors de la réalisation de la tâche. Il comprend des aspects comme « l'apprenant a-t-il pris en compte l'input qu'il a reçu, et l'a-t-il respecté ? ». Dans le cas de la tâche observée ici, il s'agit de voir si l'apprenant s'est servi des éléments visuels du film, s'il a suivi la séquence de l'histoire et s'il la raconte en suivant la consigne.

2. Organisation du texte (*Text organisation*)

Cet aspect renvoie à la structure du texte. Dans ce cas elle correspond à celle d'un récit. L'apprenant suivrait la séquence de la scène présentée, avec un début, un conflit et une fin. L'attention des évaluateurs porte sur la façon dont l'apprenant relie ces trois étapes du récit et se sert de formules spécifiques à la L2 pour raconter l'histoire.

3. Grammaire (*Grammar*)

Ce descripteur s'occupe du degré de justesse de l'emploi des structures grammaticales et syntaxiques du texte. Il tient compte aussi de la variété syntaxique.

4. Vocabulaire (*Vocabulary*)

Ce descripteur fait allusion au répertoire lexical de l'apprenant ; il examine si celui-ci est ample, adéquat ou restreint. Il examine aussi l'orthographe ainsi que le degré d'utilisation des éléments provenant de la L1.

Tableau 3.17 Grille d'évaluation qualitative des récits.

Rating scale for writing task assessment

Adapted from Friedl and Auer (2007)

1. Task fulfillment and relevance: text format, length and register.

5	Task fully achieved, content entirely relevant to the story, appropriate format, length and register
4	Task almost fully achieved, content mostly relevant; mostly appropriate format, length and register
3	Task adequately achieved some gaps or redundant information, acceptable format, length and register
2	Task achieved only in a limited sense, frequent gaps or redundant information, often inadequate format, length and register
1	Task poorly achieved, major gaps or pointless repetition; inadequate format, length and register.
0	Not enough to evaluate

2. Text Organisation: Structure, paragraphing, cohesion and coherence and mechanics.

5	Clear overall structure, meaningful paragraphing; very good use of connectives (evidence of variety), conventions of editing and mechanics observed.
---	--

4	Overall structure mostly clear, good paragraphing (sequence of events distribution), good use of connectives (average variety), and hardly any mistakes regarding editing and mechanics.
3	Adequately structured, paragraphing and sequence of events misleading at times, adequate use of connectives (some variety); some editing and mechanics errors.
2	Limited overall structuring, frequent mistakes in paragraphing and sequencing the events, limited use of connectives, frequent errors in editing and mechanics.
1	Poor overall structuring, no meaningful sequencing or paragraphing, poor use of connectives; numerous errors in editing and mechanics.
0	Not enough to evaluate

3. Grammar: Accuracy/errors, variety of structures, readiness to use complex structures.

5	Accurate use of grammar and structures, hardly any errors of agreement tense, word order, articles, pronouns, etc.; clear meaning, great variety of structures, frequent use of complex structures.
4	Mostly accurate use of grammar and structures, few errors of agreement, etc.; meaning mostly clear; good variety of structures, readiness to use complex structures.
3	Adequate use of grammar and structures; some errors of agreement, etc.; meaning sometimes obscured, adequate variety of structures some readiness to use complex structures.
2	Limited use of grammar and structures, frequent errors of agreement, etc.; meaning often obscured, limited variety of structures; limited readiness to use complex structures.
1	Poor use of grammar and structures, numerous errors of agreement, etc.; meaning very often obscured, poor variety of structures.
0	Not enough to evaluate

4. Vocabulary: Range and choice of words, accuracy, spelling, and comprehensibility.

5	Wide range of vocabulary; very good choice of words; accurate form and usage; hardly any spelling mistakes; meaning clear.
4	Good range of vocabulary; good choice of words; mostly accurate form and usage; few spelling mistakes; meaning mostly clear.
3	Adequate range of vocabulary and choice of words; some errors of form and usage; some spelling mistakes; meaning sometimes obscured. Some translation from mother tongue.
2	Limited range of vocabulary and choice of words; frequent repetitions, frequent errors of form and usage; frequent spelling mistakes; meaning often

	obscured. Frequent translation from mother tongue.
1	Poor range of vocabulary and choice of words; highly repetitive, numerous errors of form and usage; numerous spelling mistakes; meaning very often obscured, mainly from mother tongue.
0	Not enough to evaluate

Conclusion

Ce chapitre a présenté l'étude sur laquelle porte cette thèse. De la même manière, il a dressé la démarche méthodologique entamée en guise de référence pour le chapitre suivant concernant les résultats de notre étude. Six volets ont constitué cette partie : Dans un premier temps une description du contexte des écoles d'immersion en Colombie est proposée. Dans un deuxième temps, la méthodologie adoptée est présentée à partir des objectifs, des questions de recherche et des hypothèses principales. Ensuite, le design de l'étude suivant deux approches l'un longitudinal et l'autre transversal est décrit. Enfin, les participants ainsi que la procédure et les instruments d'analyse des données concernant la complexité lexicale et syntaxique, l'exactitude et la fluidité (CLEF) ainsi que l'échelle d'évaluation de la qualité perçue ont été décrits.

PARTIE III : RESULTATS ET DISCUSSION

Chapitre 4

Résultats

Ce chapitre présente les résultats des analyses conduites pour évaluer l'impact de l'intensité d'exposition à la L2 sur l'acquisition de l'écrit chez des apprenants issus des programmes d'immersion HI et HI+. Rappelons que la performance en L2 est évaluée grâce aux mesures appartenant à l'ensemble de CLEF (Complexité, Lexique, Exactitude et Fluidité), qui constituent nos variables dépendantes. Ce chapitre est divisé en deux grandes sections suivant les deux questions de recherche formulées au Chapitre 4 (RQ1 et RQ2) et présentant les données transversales (a) dans un premier temps et les longitudinales (b) par la suite. Chaque section sera donc développée suivant l'ordre des questions de recherche : RQ1a et RQ2a pour l'échantillon transversal et RQ2a et RQ2b pour l'échantillon longitudinal.

Pour introduire chaque partie et garder un point de repère général des données, les statistiques descriptives des deux programmes pour les approches transversale et longitudinale seront bien entendu présentées. Ensuite, viendront les analyses menées pour déterminer si des différences sont observables entre les programmes HI et HI+ et à l'intérieur de leurs groupes d'âge respectifs.

La section 1 se concentrera sur la comparaison de la performance écrite dans les données transversales. La comparaison entre les programmes HI et HI+ répondant à la QR1a (*between group analysis*) sera d'abord présentée. Cette comparaison sera établie en fonction des mesures quantitatives de CLEF et des mesures qualitatives expliquées précédemment dans le Chapitre 3. La deuxième partie de cette section sera consacrée à la QR1b concernant l'effet de la répartition du temps d'exposition au sein de chacun des groupes d'âge-intensité des deux programmes (*within group analysis*).

Une deuxième section sera développée de manière analogue autour des données longitudinales. Dans un premier temps on explorera les effets des programmes HI et HI+ sur la performance des apprenants afin de répondre à la question RQ2a, en prenant également en compte d'autres facteurs comme le Temps et le Groupe d'âge. Puis cette

section se poursuivra par les analyses effectuées sur les données au Temps 1 et au Temps 2 afin d'explorer si des différences sont observées dans la performance des apprenants en L2 en fonction de conditions d'intensité variable du temps d'exposition à la L2.

Notons que les deux échantillons font l'objet d'analyses statistiques différentes, compte tenu de leur nature distincte. Cela dit, on aura recours à des tests paramétriques et non paramétriques selon les analyses (Grosjean & Dommergues, 2011). A la fin de chaque analyse une conclusion partielle sera présentée afin de résumer les résultats obtenus.

Pour commencer, un rappel de la question de recherche globale (RQG) s'impose :

Est-ce que la différence du temps accumulé et d'intensité d'exposition à la L2 entre les programmes HI et HI+ et entre les étapes de chacun de ces programmes, Forte Intensité (IF) et Basse Intensité (IB), ont un impact sur le progrès de la performance écrite en anglais des apprenants du secondaire (12 à 17 ans)?

Conformément à ce qui a été annoncé lors de la présentation des questions de recherche et de la conception de l'étude au Chapitre 4, on examinera le rapport entre les temps d'exposition en L2 et la performance écrite de la langue. Les temps d'exposition sont représentés par deux variables indépendantes : (i) les programmes d'immersion HI et HI+ et (ii) les groupes d'âge eux-mêmes associés à des années d'exposition de Forte Intensité (IF) et de Basse Intensité (IB).

1. Mesures CLEF et Qualité Perçue dans l'échantillon transversal

Cette première section sera consacrée aux analyses concernant les données transversales. Je ferai d'abord référence à la première question de recherche RQ1, qui a pour objet de comparer les deux programmes d'immersion HI et HI+. Je reviendrai sur cette question dans la section 2 lors du traitement des données longitudinales.

Question de recherche 1

*Est-ce que la différence des temps d'exposition à la L2 **accumulés** entre les programmes HI et HI+ aurait un impact sur la performance écrite en anglais-L2 des apprenants du secondaire?*

1.1 Comparaison entre les programmes HI et HI+ (RQ1a)

Cette partie sera développée autour de la sous-question QR1a, qui analyse la performance en L2 écrite en fonction des deux programmes comprenant tous les groupes d'âge examinés dans le secondaire :

QR1a Est-ce que la différence de temps d'exposition à la L2 **accumulés** entre les programmes HI et HI+ aurait un impact sur la performance écrite en anglais des apprenants mesurée **transversalement** chaque année scolaire de l'enseignement secondaire (âges entre 12 et 17 ans) en termes de CLEF et de la Qualité perçue?

1.1.1 Données descriptives

Suite à la RQ1a, on présentera l'ensemble des descriptions des variables de CLEF observées dans notre étude. Tel que signalé précédemment, toute information présentée dans cette section constitue une référence pour les analyses comparatives ultérieures. Les tableaux de données descriptives ci-après comprennent la moyenne (M) ainsi que l'écart type (ET) pour chacune des variables examinées. Pour commencer, ci-dessous le tableau 4.1 présente un aperçu de la taille moyenne des récits analysés ; il inclut le nombre des mots, des phrases, des coordonnées, des subordinations et des propositions dans l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 4.1 Moyennes correspondantes à la taille des récits – Echantillon transversal

Mots	Phrases	Coordonnées	Propositions dépendantes	Propositions
31,54	4,98	3,23	4,29	10,51

Ce premier aperçu donne des informations concernant la quantité d'éléments contenus dans les récits analysés. En moyenne, les récits comprennent environ 32 mots. Ensuite on observe que ces mots sont distribués dans une moyenne de 5 phrases et 11 propositions. Ces propositions seront enchaînées par une moyenne de 3 coordonnées et 4 subordinées.

1.1.1.1 Scores des évaluateurs : Qualité Perçue

Tel qu'il a été présenté au chapitre 2, l'évaluation qualitative d'une composition peut être conduite à l'aide des grilles d'évaluation analytique et holistique. Dans notre cas, une grille conçue pour évaluer le récit, validé par Friedl et Auer (2007) et Roquet-Pugès, (2011) laquelle comprend quatre critères d'évaluation : l'accomplissement de la tâche, l'organisation du texte, la grammaire et le vocabulaire. Tenant compte de l'hypothèse et de la QRG formulées plus haut, on présente dans les tableaux 4.2, 4.3 et 4.4 ci-dessous, les scores attribués par les évaluateurs sur la grille d'évaluation présenté au chapitre 3.

Tableau 4.2 Scores holistiques par les évaluateurs des programmes HI et HI+

Composition Code	TOTAL Evaluateur 1	TOTAL Evaluateur 2	Différence
HI+_12_2	7	12	5
HI+_12_8	5	4	1
HI+_14_8	11	10	1
HI+_14_27	10	8	2
HI+_15_12	16	14	2
HI+_15_20	5	6	1
HI+_16_12	14	15	1
HI+_16_16	8	12	4
HI+_17_3	4	4	0
HI+_17_47	15	14	1
HI_12_3	4	4	0
HI_12_11	8	8	0
HI_14_4	7	9	2
HI_14_7	5	8	3
HI_15_6	9	12	3
HI_15_8	11	12	1
HI_16_3	8	15	7
HI_16_4	14	13	1
HI_17_8	12	9	3
HI_17_11	10	8	2
<i>M</i>	9,15	9,85	2

On observe que les scores des évaluateurs présentent des moyennes assez proches (9,15 et 9,85 sur un total de 20). La fiabilité de ce résultat a été testée par un Coefficient de Corrélation Intraclasse (ICC) ayant donné une corrélation forte entre les deux évaluateurs équivalent à 80% (Alpha de Cronbach = 0,801). Tout en étant un exemple réduit (10% de l'échantillon transversal), deux interprétations globales peuvent découler de ces scores : la première étant que moins de 50% des sujets ont obtenu la note moyenne (10), et la deuxième étant que les évaluateurs semblent coïncider dans leur jugement global : d'une part, on observe leurs scores légèrement ascendants, fait qui signalerait une sorte d'amélioration dans la note de l'âge de 12 ans à l'âge de 17 ans (sauf pour deux cas en HI+ et un cas dans HI, signalés en rouge). Par ailleurs, de manière globale les évaluateurs se différencient par deux points en moyenne. Ceci veut dire que même si les sujets n'atteignent pas un résultat par-dessus de la moyenne dans la plupart de cas, la tendance serait qu'ils arrivent à produire un texte communicatif et 'acceptable' malgré les variations dans les temps d'exposition à la L2.

Le tableau 4.3 fait référence à chacun des critères considérés dans l'évaluation analytique des compositions. On observe de plus près les aspects où les évaluateurs divergent le plus. En l'occurrence ils concernent le vocabulaire et la grammaire. L'aspect qui s'avère le moins divergent est celui de l'accomplissement de la tâche. D'après les évaluateurs, la majorité des récits ont bien suivi la consigne pour raconter l'histoire visionnée.

Tableau 4.3 Scores analytiques par les évaluateurs des programmes HI et HI+

Variable	Évaluateur	M	ET	Différence en pourcentage
Task Fulfillment (5pts)	1	2.68	1.417	0.93%
	2	2.70	1.218	
Organisation (5pts)	1	2.60	1.046	3.85%
	2	2.50	.889	
Grammar (5pts)	1	2.15	1.137	4.65%
	2	2.25	.851	
Vocabulary (5pts)	1	1.73	.819	39.13%
	2	2.40	.883	
TOTAL (20)	1	9.15	3.717	7.65%
	2	9.85	3.617	

La figure 4.1 ci-dessous illustre les scores attribués par chaque évaluateur pour les programmes HI et HI+. On observe les comportements analogues des notes dans les deux programmes pour l'ensemble des groupes d'âge.

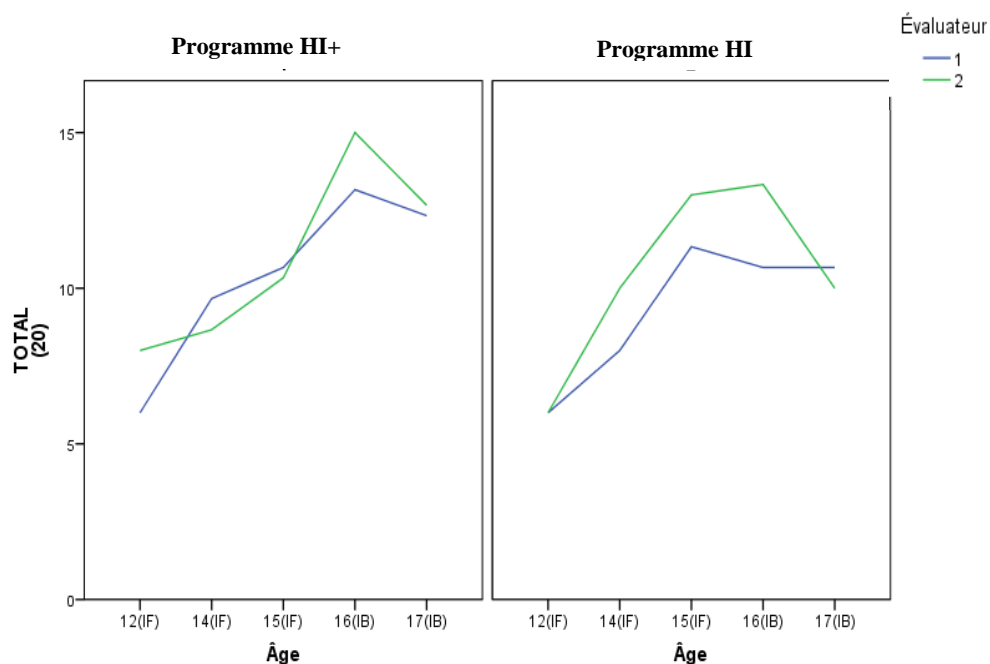


Figure 4.1 Note totale des évaluateurs pour les programmes HI et HI+.

1.1.1.2 Complexité

a. Syntaxique

La complexité syntaxique est mesurée à partir de cinq critères : le Nombre Total de Coordinations (Coord), le Nombre Total de Clauses Dépendantes (DepC), le Nombre de Clauses par Phrase (Clauses/Phrase), la Proportion de Subordonnées (Subord/C) et l'Indice de Coordination (IndxCoord).

Nous observons d'abord qu'aucune différence n'est trouvée dans la moyenne du nombre de Coordinations entre les programmes et groupes d'apprenants (Coord = 4 pour tous). Ce premier constat s'avère comparable aux scores des Clauses Dépendantes qui se révèlent aussi très similaires dans les deux programmes (elles varient de 3 à 5). Toutefois, il convient de signaler que dans le programme HI, les groupes d'âge plus avancés (16IB et 17IB) présentent un point de plus par rapport aux autres groupes.

De la même manière, le programme HI révèle globalement des scores plus élevés dans la variable Clause par Phrase, et surtout pour le groupe d'âge des apprenants plus jeunes (12IF). Nous constatons que les phrases des ces apprenants sont composées de 3 clauses en moyenne (scores entre : 2,51 et 3,68). Toutefois, aucune tendance spécifique n'est observable à l'intérieur des différents groupes d'apprenants considérés vu que les scores varient tout au long du programme.

En ce qui concerne la Proportion de Subordonnées, celle-ci oscille entre 0,2 et 0,4 pour l'ensemble des groupes d'âge des deux programmes. Une très légère augmentation de cette variable est remarquée au fur et à mesure que les apprenants avancent dans le programme. Notons aussi que pour la Proportion de Subordonnées, le programme HI+ présente des moyennes au dessus de celles du programme HI. Ici on aurait donc affaire à une différence légèrement plus marquée dans les scores de la Proportion de Subordonnées par clause, qui est une composante déterminante du résultat de l'Indice de Coordination.

Dans les tableaux 4.4 et 4.5 ci-après apparaissent la moyenne et l'écart type pour chacune des mesures décrites.

Tableau 4.4. Statistiques descriptives pour les mesures de Complexité syntaxique (Programme HI +)

	HI+									
	12 (IF)		14 (IF)		15 (IB)		16 (IB)		17(IB)	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
Coord	4	1	4	2	4	2	4	2	4	2
ClauseDep	3	3	4	2	3	3	5	2	4	2
Clauses/phrase	3,032	1,415	2,514	,647	2,595	,920	2,684	,555	2,747	,577
Subord/C	,225	,126	,254	,085	,239	,137	,314	,110	,287	,110
Indexcoord	48,498	15,359	47,367	22,410	56,888	19,226	43,151	17,171	42,519	16,063

Tableau 4.5. Statistiques descriptives pour les mesures de Complexité syntaxique (Programme HI)

	HI									
	12 (IF)		14 (IF)		15 (IB)		16 (IB)		17(IB)	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
Coord	4	3	4	1	4	1	4	2	4	2
ClauseDep	4	2	4	3	4	2	5	1	5	2
Clauses/phrase	3,683	1,479	3,245	,642	3,145	,885	2,696	,470	3,204	,916
Subord/C	,297	,128	,233	,108	,295	,100	,320	,069	,322	,095
Indexcoord	35,274	22,746	49,156	27,404	45,556	15,975	40,556	25,123	36,915	13,715

Pour ce qui est les chiffres de l'Indice de Coordination on peut observer que ceux-ci se placent entre 35,27% et 56,80%. Je rappelle que cette mesure relève de la fréquence de coordinations utilisées en tenant compte de toutes les unités confondues composant le texte : phrases, clauses dépendantes et indépendantes. Les scores pour cet indice s'avèrent aussi très variables à l'intérieur des programmes surtout entre les groupes d'âge du début (12IF et 14IF) et en fin de programme (16IB et 17IB). La moyenne de cette variable diminue dans le programme HI lorsque les apprenants avancent dans leur scolarité. Le programme HI+ à son tour a un comportement similaire à celui de HI, sauf que pour cette variable c'est HI+ qui contient les scores les plus élevés, surtout dans le groupe d'âge 15 (IB).

Dans la figure 4.2 ci-après on peut apprécier le comportement des programmes HI et HI+. Tel que signalé dans la description précédente, on repère un comportement plus élevée de HI+ à l'âge de 15 ans.

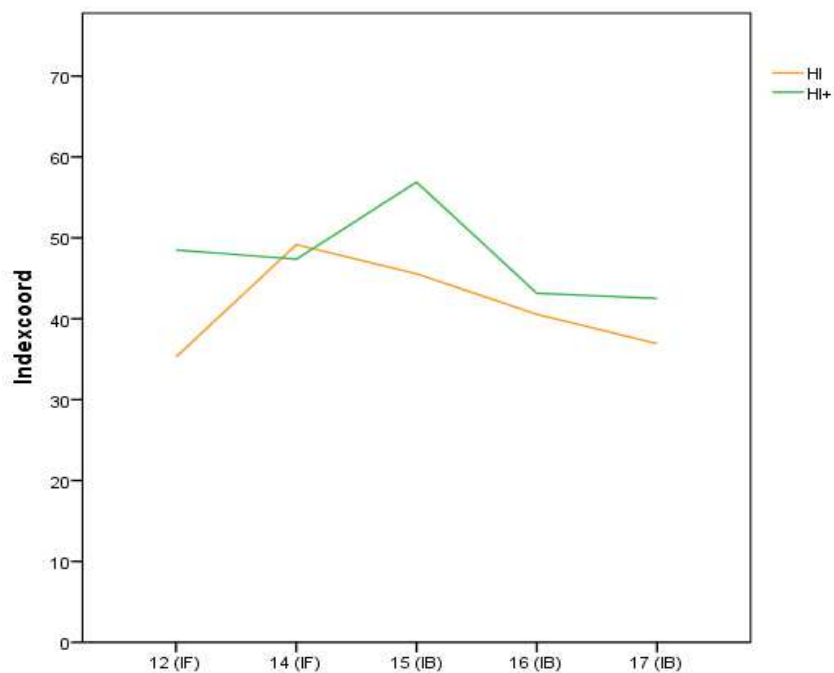


Figure 4.2 Scores pour l'Indice de Coordination pour les programmes HI et HI+.

Enfin la Complexité syntaxique révèle une variabilité modérée à l'intérieur de ces programmes. Toutefois, au-delà cette situation, les scores du groupe HI+ et HI ne se montrent que très légèrement différents.

La figure 4.3 ci-après illustre le comportement des Coord, Clause/Dep et Clauses/phrases décrites pour le profil de complexité syntaxique.

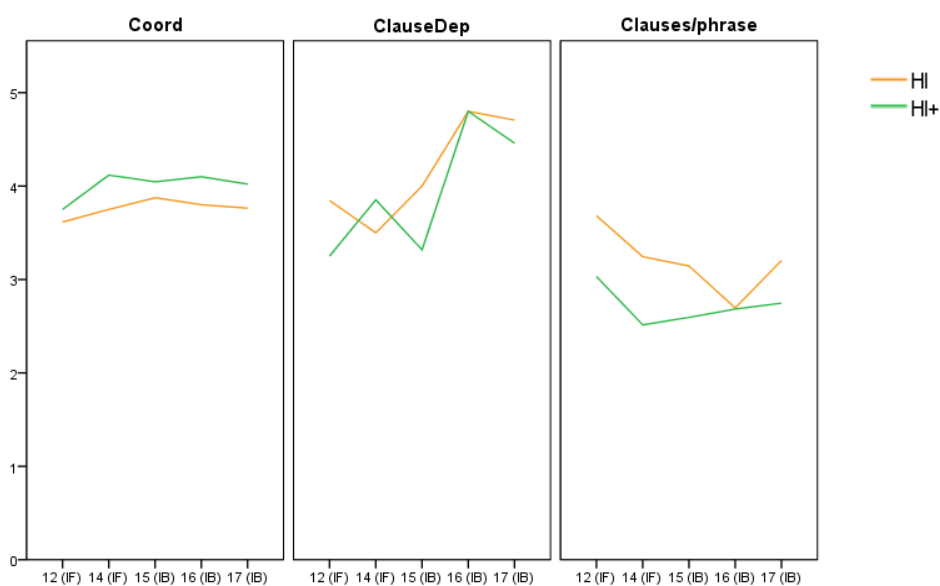


Figure 4.3 Scores des variables Coord, Clause/Dep et Clause/phrases (HI et HI+)

Après avoir présenté la complexité syntaxique, celle-ci sera complétement par la section b ci-après sur les mesures de complexité lexicale.

b. Complexité lexicale

La complexité lexicale dans notre étude relève de mesures appartenant à deux dimensions principales : la diversité lexicale (degré de vocabulaire distinct exprimé) et la densité lexicale (proportion de mots-outils et de mots-pleins). On a vu que la complexité lexicale est pondérée sur quatre mesures dans l'échantillon transversal. Il s'agit de la proportion des Types par rapport au nombre total de Tokens (*Type-Token Ratio* -TTR), ensuite du total des expressions figées pour chaque mot rédigé (F/mot), l'Indice de Guiraud (calcul basé sur le TTR) et enfin D, pour la diversité lexicale (calcul *Vocd-D* réalisé à l'aide du logiciel CLAN).

A ce sujet il faut signaler qu'il convient de décrire (et d'interpréter) avec précaution les résultats des analyses concernant le vocabulaire, étant donné que l'échantillon de base part d'une quantité de mots relativement restreinte, avec une moyenne de 34 mots par texte rédigé (textes allant de 30 à 60 mots environ). Ce facteur s'avère important pour les calculs de certaines variables de complexité lexicale et il a été constaté que les scores de TTR et de l'Indice de Guiraud sont très sensibles à la taille de l'échantillon. De même pour le calcul des expressions figées qui se s'effectue par rapport au nombre de mots du texte. En revanche, le calcul de D, pour la diversité lexicale, n'est pas si influencé par la taille du texte. Les informations concernant ces variables figurent dans les tableaux 4.4 et 4.5. On y reviendra lors des analyses comparatives pour développer la question QR2a (section 1.2).

Observons d'abord la proportion des Types et des Tokens. Celle-ci représente la quantité et la nature du vocabulaire utilisé en référence au nombre total de *tokens* (l'ensemble de mots) pour chaque *type* de mot exprimé (verbe, nom, etc.). Les chiffres pour cette variable sont très similaires dans les deux programmes. Le TTR, qui est une mesure toujours inférieure à 1, oscille entre 0,273 et 0,316 pour l'ensemble de l'échantillon.

La figure 4.4 décrit le comportement moyen de l'Indice de Guiraud tout au long des deux programmes. Cette variable représente la richesse lexicale basée sur le TTR. Même si l'on note un comportement globalement similaire entre les programmes et les groupes d'âge, on remarque que le score le plus élevé pour cette variable correspond à HI+ dans les cinq groupes d'âge étudiés. En plus, il révèle une légère différence dans les groupes d'âge en début de programme (HI+ 12IF et 14IF).

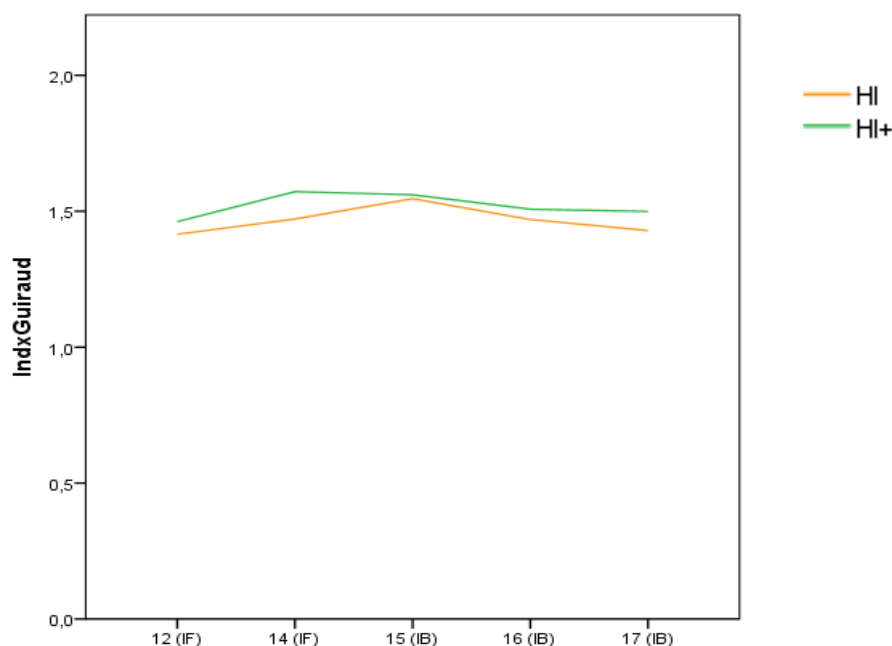


Figure 4.4 Indice de Guiraud pour les programmes HI et HI+

Pour ce qui est des expressions figées, les scores qui apparaissent dans les tableaux 4.6 et 4.7 reflètent une assez forte variabilité entre les groupes d'âge mais pas entre les programmes HI+ et HI. Certes l'emploi de ces expressions figées (définies au Chapitre 4 comme des expressions d'enchaînement et idiomatiques en L2) est peu fréquent, voire limité, dans les échantillons examinés. Il est toujours inférieur à 6% (0,017 et 0,056) par mot utilisé dans les textes.

Les deux tableaux suivants (5.3 et 5.4) regroupent de façon synoptique les différentes mesures de complexité lexicale présentées ci-dessus.

Tableau 4.6 Statistiques descriptives pour les mesures de Complexité Lexicale Programme HI +

	HI+									
	12 (IF)		14 (IF)		15 (IB)		16 (IB)		17 (IB)	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
TTR	,273	,074	,271	,081	,316	,117	,284	,132	,274	,079
IndxGuiraud	1,462	0,184	1,572	0,315	1,561	0,259	1,507	0,316	1,499	0,252
F/mot	,018	,024	,052	,040	,032	,031	,041	,036	,050	,038
D	24,53	17,52	38,63	19,13	27,19	18,91	28,14	18,71	45,27	19,45

Tableau 4.7 Statistiques descriptives pour les mesures de Complexité Lexicale Programme HI

	HI									
	12 (IF)		14 (IF)		15 (IB)		16 (IB)		17 (IB)	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
TTR	,275	,085	,275	,078	,284	,063	,248	,043	,280	,078
IndxGuiraud	1,415	0,208	1,472	0,210	1,546	0,215	1,469	0,245	1,429	0,137
F/mot	,017	,024	,058	,038	,042	,040	,056	,038	,052	,047
D	25,73	17,36	35,88	16,92	33,74	16,86	44,88	10,94	40,85	17,54

En ce qui concerne la variable D, représentée dans la figure 4.7 les scores observés vont de 25,73 à 45,27 pour l'ensemble des échantillons transversaux. Le score de D se situe entre 1 et 100 et se base également sur la proportion des types et des Tokens.

Les scores de D s'avèrent inférieurs dans les groupes d'âge en début des deux programmes. Mais il est remarqué que des scores plus élevés sont toujours présents dans le programme HI.

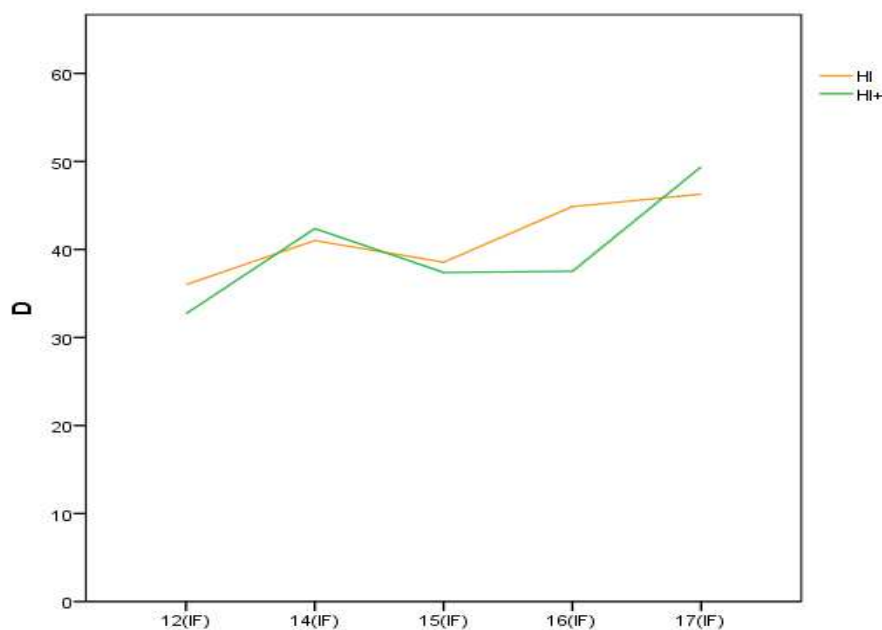


Figure 4.5 Scores pour D dans les programmes HI et HI+

b.1 Le profil lexical

La nature du vocabulaire employé par les apprenants de deux programmes est décrite à l'aide du logiciel *Vocabprofile* présenté au chapitre 3. Rappelons que sur un corpus de donné le logiciel repère la nature des mots insérées, à savoir : les listes des « familles » de mots (K1, K2, Académique et hors-liste). Dans notre cas, ce corpus comprend entre 880 et 1400 mots, soit l'ensemble des mots dans récits pour chaque niveau (12 – 17 ans) dans chaque programme d'immersion.

Les valeurs obtenues pour chaque catégorie sont observées dans le tableau 4.8 ci-après qui présente la moyenne et l'écart type ainsi que la différence de moyennes (*Dif. M*). On constate d'emblée une certaine homogénéité dans les moyennes de chaque programme, notamment dans les catégories suivantes : K1 familles, hors-liste et la densité lexicale. Ces résultats seront comparés lors d'une analyse ultérieure avec un test t, mais on peut remarquer au préalable que les apprenants issus des deux programmes se servent d'un vocabulaire globalement homogène.

Il est utile de remarquer les scores dominants concernant le vocabulaire de type 'K1', ce qui traduit le vocabulaire le plus fréquent de la langue anglaise. Soit 89,20% (HI) et 88,07% (HI+) est constitué de ce type de mots.

De même, il est étonnant de signaler que les deux programmes semblent avoir un numéro de mots hors-liste comparable. Soit 4,71 % du texte pour HI et 5,06% du texte pour HI+. Rappelons que les mots hors-liste identifiés par le logiciel *Vocabprofile* se réfèrent à des mots qui ne sont trouvés dans aucune des trois listes ou dont le radical n'est pas tracé (Bauer & Nation, 1993). De la même manière cette catégorie inclut des non-mots ; des mots d'autres langues, l'espagnol dans notre cas, ou bien des noms propres. Vu qu'il peut arriver que des mots courants et légitimes de l'anglais apparaissent dans cette catégorie, une révision des résultats a été faite avant l'analyse statistique. Voir l'annexe A3 pour un aperçu des résultats du Logiciel *Vocabprofile*.

En ce qui concerne les listes de type K2 et Académique (AWL) ces valeurs vont entre 2% et 5% du texte dans l'ensemble de l'échantillon. Enfin, une dernière observation concerne la catégorie de Densité Lexicale. Celle-ci mesure la proportion de mots-outils et mots-pleins. On remarque qu'en termes de densité lexicale, les deux programmes ont une performance homogène, voire peu dense par rapport à la quantité du corpus.

Tableau 4.8 Statistiques descriptives du répertoire lexical en anglais des programmes HI et HI+

Variables	Programme				Dif. M
	HI		HI+		
	<i>M</i>	<i>E.T.</i>	<i>M</i>	<i>E.T.</i>	
K1 familles	162,80	14,82	163,87	37,64	1
K1 types	222,40	20,91	229,87	52,95	7
K1 tokens	1319,60	329,43	1177,40	294,86	-142
K2 familles	22,40	3,85	29,40	6,61	7
K2 types	25,20	4,27	32,40	7,38	7
k2 tokens	52,80	17,34	61,27	20,33	8
AWL familles	6,00	1,58	9,73	3,52	4
AWL types	6,20	1,79	10,00	3,44	4
AWL tokens	36,40	12,62	30,73	9,97	-6
Hors-liste types	37,60	17,34	37,13	15,01	0
Hors-liste tokens	68,20	16,27	68,27	24,40	0
Densité lexicale (contenu/total)	0,42	0,02	0,43	0,01	0
K1 %	89,20	2,03	88,07	1,20	-1
K2%	3,65	1,31	4,52	0,43	1
AWL %	2,44	0,50	2,35	0,23	0
Hors-liste %	4,71	1,20	5,06	0,80	0

Une fois décrites les variables qui relèvent de la Complexité syntaxique et lexicale, on passera aux variables mesurant l'Exactitude dans la section 1.1.1.2 juste après.

1.1.1.2 Exactitude

L'exactitude réfère au degré de précision et de correction grammaticale et lexicale exprimé en langue cible dans l'échantillon observé. Rappelons qu'elle est mesurée par la fréquence d'erreurs lexicales, grammaticales et provenant de la L1. De même, elle est pondérée selon la proportion d'erreurs par phrase et par clause.

Pour commencer, il est fait état des erreurs concernant uniquement les Verbes (VerbErr) qui constituent une grande partie des textes rédigés : les programmes HI+ et HI diffèrent légèrement dans les scores pour cette variable. Le programme HI+ affiche en moyenne 1 point de moins. En général, les scores d'erreurs concernant les verbes se situent entre 2 et 5 et l'on constate que ces scores d'exactitude diminuent dans les groupes en fin de programme.

Pour ce qui est des erreurs grammaticales (GrErr), elles traduisent un comportement assez similaire à celui de la variable VerbErr. Les programmes diffèrent d'environ 1,5 (4 au minimum et 7 au maximum). Cette fois-ci c'est le programme HI qui présente les scores les plus élevés. Par ailleurs, on observe que ces scores sont plus stables dans le programme HI+ (4 dans trois groupes d'âge). La fin du programme présente aussi une diminution de ces erreurs pour HI+ et HI, avec un score de 4 partout.

La variable concernant les erreurs lexicales LexErr traduit un comportement proche dans les deux programmes. On voit que HI présente entre 2 et 3 erreurs en moyenne et HI+ entre 2 et 4. Aucune tendance n'est observée dans les groupes à l'intérieur des programmes. Nous confirmerons dans les analyses comparatives ultérieures si ces scores expriment toutefois une différence significative pour certains groupes d'âge.

Nous observons dans les tableaux 4.9 et 4.10 plus bas les statistiques descriptives correspondant à chaque mesure de cette catégorie.

Tableau 4.9 Statistiques descriptives pour les mesures d'Exactitude. Programme HI+

	HI+									
	12 (IF)		14 (IF)		15 (IB)		16 (IB)		17 (IB)	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
VerbErr	4	2	3	3	2	2	3	3	2	2
GrErr	6	3	5	3	4	3	4	3	4	3
LexErr	4	2	4	3	2	2	3	3	3	2
TotErr	9	4	9	5	6	4	7	6	7	5
Err/C	,736	,328	,612	,374	,506	,371	,461	,395	,469	,292
Err/mot	,284	,078	,229	,109	,195	,111	,188	,131	,198	,099
L1-Err	2,33	2,06	1,56	1,24	1,00	1,27	1,50	1,50	1,69	1,90

Tableau 4.10 Statistiques descriptives pour les mesures d'Exactitude. Programme HI.

	HI									
	12 (IF)		14 (IF)		15 (IB)		16 (IB)		17 (IB)	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
VerbErr	5	3	5	4	3	2	3	3	3	3
GrErr	6	4	7	5	5	4	6	3	4	3
LexErr	2	2	2	2	3	1	3	2	2	2
TotErr	9	5	9	6	7	4	8	5	6	3
Err/C	,628	,284	,680	,295	,541	,269	,568	,323	,380	,241
Err/mot	,268	,091	,267	,101	,224	,084	,222	,097	,178	,099
L1-Err	1,31	1,25	2,25	2,43	1,25	2,05	2,00	1,58	1,18	1,42

Il en va de même pour la variable qui regroupe toutes les erreurs identifiées dans le texte : TotErr. Les scores s'avèrent très similaires entre HI+ et HI, en allant de 6 à 9 pour l'ensemble de l'échantillon. Leur différence ne dépasse pas une unité et demie en moyenne. Par ailleurs, une tendance stable est observable dans ce tableau en ce qui réfère cette mesure : les erreurs restent relativement stables, sans augmentation ni réelle diminution au fil du programme.

La figure 4.6 présentée ci-dessous illustre le comportement de quatre variables (GrErr, VerbErr, LexEr, TotErr) décrites préalablement pour les programmes HI+ et HI et les cinq groupes d'apprenants étudiés.

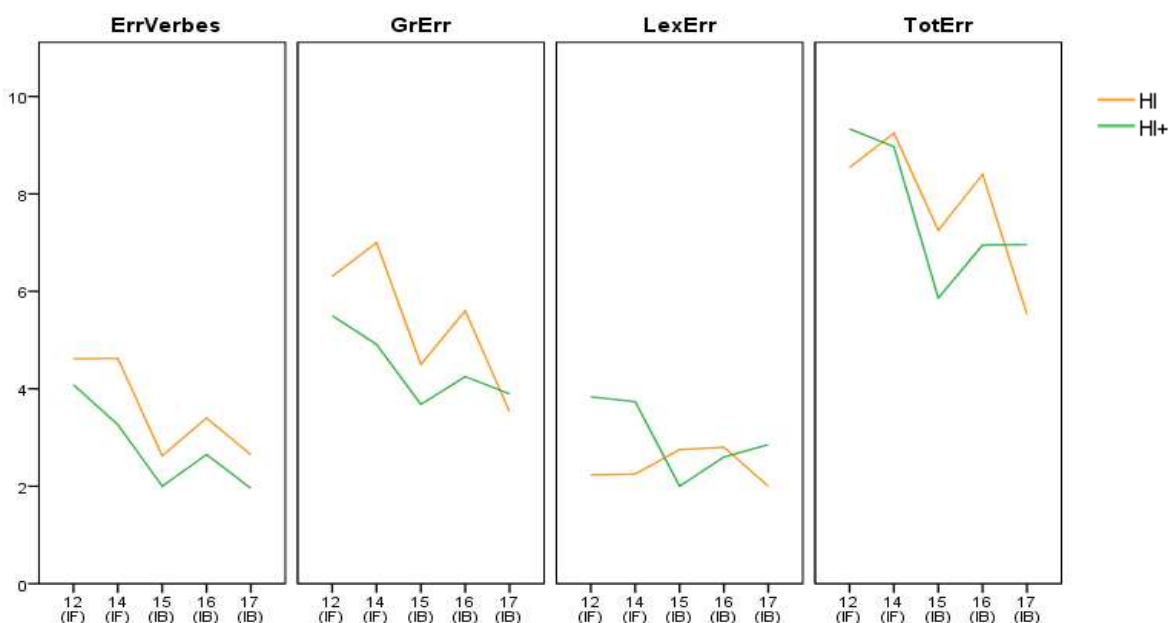


Figure 4.6 Statistiques descriptives pour les mesures d'Exactitude pour HI et HI+.

Pour ce qui est de la variable désignant la proportion d'erreurs selon le nombre de clauses (Err/C), nous constatons que dans l'ensemble de l'échantillon les scores se situent entre 0,380 et 0,736 pour l'ensemble de l'échantillon. Le programme HI+ reflète les scores le plus variables, mais aussi une tendance claire dans laquelle la proportion d'erreur diminuerait vers la fin du programme. Le programme HI présente des scores très similaires quoique moins évidents en ce qui concerne cette diminution.

Les erreurs par mot (Err/mot) sont calculées de manière analogue à la variable précédente. Nous constatons un comportement très semblable aussi entre les deux programmes. En revanche aucune tendance réelle ne peut être observée à partir de ces scores.

A la fin des tableaux 4.9 et 4.10 apparaissent les scores correspondants aux erreurs provenant de la L1 résultant des interférences linguistiques ou par l'emploi direct, ou

l'influence, de la L1 sur leurs productions. On observe un score minimum de 1 pour l'ensemble des échantillons. Les scores extrêmes sont présentés par le programme HI+ : 2, 33 en début de programme et 1,00 vers la moitié du programme. Le programme HI observe des scores beaucoup plus variables et ne montre aucune tendance. La figure 4.7 illustre le comportement des variables concernant les erreurs par Clause, par Mot et provenant de la L1.

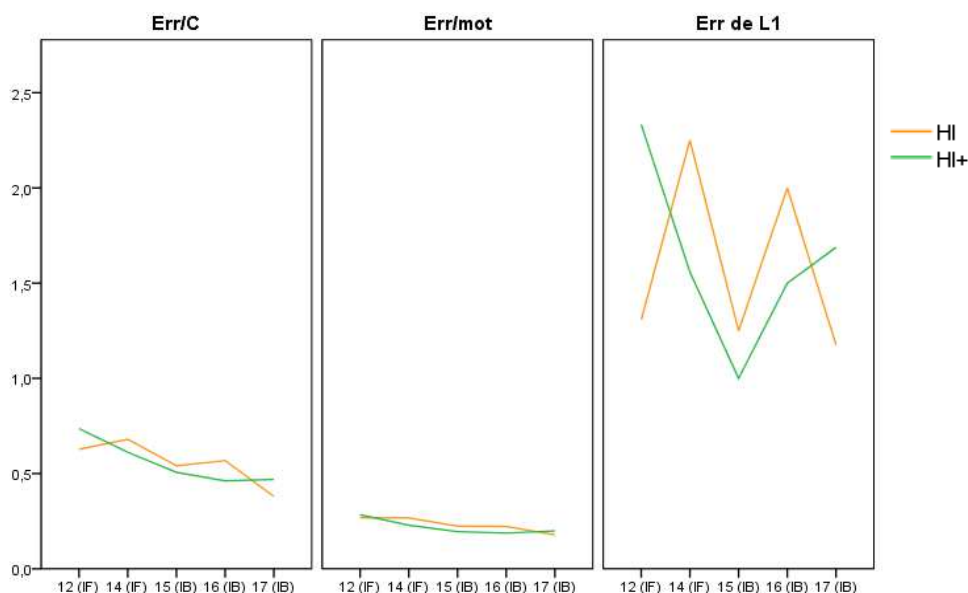


Figure 4.7 Statistiques descriptives pour les mesures **d'Exactitude** (Erreurs par Clause, par Mot et Erreurs de la L1) pour les programmes HI et HI+.

Sept variables mesurant l'Exactitude ont été décrites dans cette section. On passera maintenant aux variables concernant la Fluidité présentée dans la section 1.1.1.3.

1.1.1.3 Fluidité

Le critère de fluidité relève de la quantité de texte produite par les apprenants des deux programmes, en tenant compte d'une contrainte de temps donnée dans la consigne de la tâche. Ce domaine a été mesuré au moyen de trois calculs: nombre de mots par clause et par phrase (Mot/C et Mot/S) et nombre de mots par minute (Mot/min). En général, les scores du programme HI s'avèrent plus élevés dans tous les groupes d'âge pris en compte. Le reste des valeurs ne reflète pas de tendance favorable à un programme ou à un groupe d'âge en particulier.

La variable Mots par Clause (Mot/C) s'avère très similaire dans les deux programmes et montre une relative stabilité qui se situe entre 2,05 et 2,49 mots par clause rédigée dans l'ensemble de l'échantillon. Ensuite le nombre de mots par phrase (Mot/S) se situe aux

environs de 6 à 7 mots dans l'ensemble de l'échantillon. Dans les tableaux ci-après 4.11 et 4.12 on peut observer la moyenne et l'écart-type pour chacune ces trois variables.

Tableau 4.11 Statistiques descriptives pour les mesures de Fluidité. Programme HI+.

	HI+									
	12 (IF)		14 (IF)		15 (IB)		16 (IB)		17 (IB)	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
Mot/C	2,491	,468	2,495	,463	2,376	,465	2,220	,410	2,238	,329
Mot/phrase	7,319	2,982	6,260	1,905	5,928	1,627	5,958	1,737	6,110	1,426
Mot/minute	2,133	,722	2,449	,758	1,955	,846	2,287	,871	2,247	,821

Tableau 4.12 Statistiques descriptives pour les mesures de Fluidité. Programme HI.

	HI									
	12 (IF)		14 (IF)		15 (IB)		16 (IB)		17 (IB)	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
Mot/C	2,255	,349	2,488	,431	2,340	,297	2,375	,575	2,054	,278
Mot/phrase	8,308	3,591	8,043	1,930	7,244	1,753	6,283	1,414	6,475	1,519
Mot/minute	2,046	,872	2,150	,779	2,117	,581	2,387	,574	1,992	,753

On peut constater que les scores les plus élevées se situent en début de programme pour HI+ et HI, mais la suite reste très variable. En revanche on remarque une faible diminution de ces chiffres vers la fin du programme tant pour HI+ que pour HI. La figure 4.8 ci-dessous illustre le comportement des mots par proposition

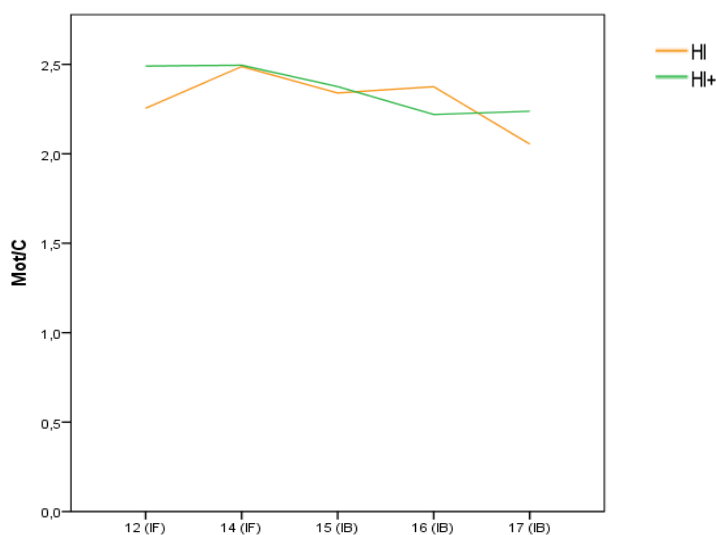


Figure 4.8 Statistique descriptive pour les mesures de Fluidité pour HI et HI+.

Enfin la variable mots par minute (Mot/Minute) montre une haute variabilité dans les deux programmes. Nous constatons qu'un minimum de 2 mots par minute est rédigé dans l'ensemble de l'échantillon. Cependant, aucune tendance n'est définitive pour les groupes d'âge des deux programmes.

La figure 4.9 ci-dessous montre le comportement de la variable Mot/Minute dans une échelle de 0 à 2,5 mots.

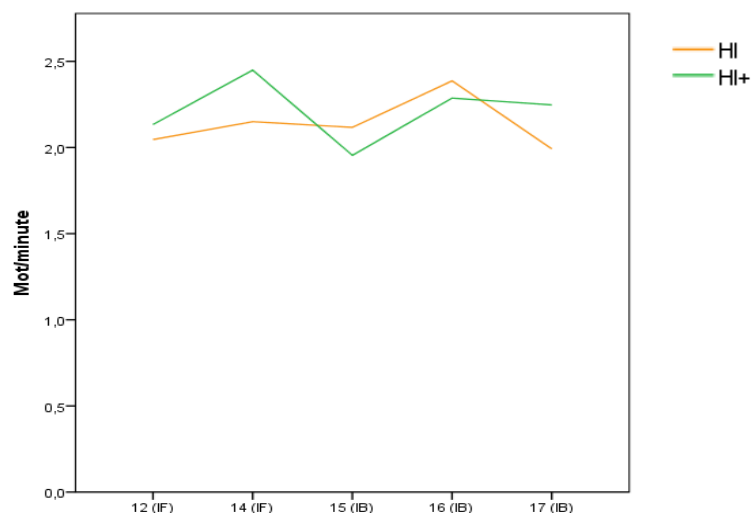


Figure 4.9 Statistiques descriptives pour la variable Mot/minute mesurant la Fluidité pour HI+ et HI.

Pour conclure, trois variables mesurant la fluidité dans l'échantillon transversal : Mot/C, Mot/S et Mot/minute ont été présentées dans cette section.

Après avoir exploré les données descriptives correspondant à l'échantillon transversal, on en arrive aux analyses comparatives du même échantillon (QR1a). Puis nous procéderons de manière analogue avec les données longitudinales (QR1b). Il est utile de préciser que l'interprétation détaillée des résultats des analyses effectuées dans cette section fera l'objet de la section suivante : Discussion et conclusions, à la fin de ce travail.

1.1.2 Analyses statistiques pour RQ1a

L'exploration préliminaire des données transversales suggère dès maintenant certains éléments comparables dans les programmes HI et HI+. Quand il sera constaté une variabilité modérée entre certains scores, il conviendra de confirmer ces constats à partir d'une analyse statistique. Les analyses présentées ci-après ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS (versions 15 et 19 principalement).

Dans un premier temps, on verra que les données transversales des deux programmes, classées dans des échantillons indépendants, ne suivent pas une distribution normale d'après les tests de normalité (test d'hypothèse Kolmogorov-Smirnov, K-S). Par ailleurs, la taille des groupes évalués n'a pas rendue possible une transformation des données qui puisse garantir des résultats distincts. On a donc eu recours à des tests non paramétriques. Concernant la question RQ1a, on a réalisé le test U de Mann-Whitney (M-W) afin de mesurer les différences entre les médianes des programmes HI+ et HI.

On passera aux analyses menées pour chacune des variables dans les sous-sections ci-après (1.1.2.1 ; 1.1.2.2 ; et 1.1.2.3). Ceci sera fait dans le même ordre présentée pour les descriptives dans la section précédente. D'abord on traitera la complexité, ensuite l'exactitude et enfin la fluidité.

1.1.2.1 Qualité perçue

Afin de comparer les notes données par les évaluateurs, un test U de Mann Whitney a été effectué. Dans le cas de cette analyse, on n'a pas affaire à des différences significatives entre les deux évaluateurs. Ces résultats indiqueraient une homogénéité dans les critères des évaluateurs, tout en ayant une légère divergence en termes de vocabulaire (données descriptives). D'après ce constat, on pourrait également valider la fiabilité de l'utilisation de cette grille d'analyse pour notre cas.

Tableau 4.13 Différences entre les groupes HI et HI + dans les notes des évaluateurs (U de Mann-Whitney)

Variable	Evaluateur 1	Evaluateur 2
Task Fulfillment(5pts)	0.436	0.999
Organisation (5pts)	0.393	0.912
Grammar (5pts)	0.353	0.796
Vocabulary (5pts)	0.796	0.971
TOTAL (20)	0.796	0.912

Ayant établi cet aperçu, on passera aux résultats des analyses des mesures de l'ensemble CLEF. En guise de conclusion, on reliera les approches qualitative et quantitative.

1.1.2.2 Complexité

a. Complexité syntaxique

Les résultats des analyses effectuées sont interprétés dans cette section à partir des valeurs p obtenues. Celles-ci apparaissent au tableau 4.14 plus bas. Les tableaux de résultats complets des tests M-W (où figurent les valeurs U et z) se trouvent dans les Annexes.

Globalement on verra que les programmes de Haute Intensité et de Haute Intensité + ne se différencient pas significativement du point de vue des mesures de complexité syntaxique. Cela a d'ailleurs plusieurs fois été le cas concernant les données descriptives. Toutefois, des différences significatives entre les programmes sont constatées uniquement pour les groupes 14(IF): $p = 0,003$ et 17(IB): $p = 0,030$ concernant la variable Clauses/Phrase. Cela veut dire d'emblée que les programmes HI et HI+ diffèrent dans le nombre de clauses incluses dans chaque phrase rédigée.

D'ailleurs, au moment de la présentation des données descriptives, il avait été remarqué que le groupe HI présentait des scores de Clauses/phrase plus élevés pour la plupart des groupes d'âge. Rappelons que le nombre de clauses pour chaque groupe : d'un coté pour le groupe d'âge 14(HI) = 3,245 clauses par phrase et celui de 14(HI+) = 2,514. De l'autre coté, le groupe 17(HI) = 3,204 clauses et celui de 17(HI+) = 2,747 clauses par phrase. Ce résultat convergent permet de suggérer que les apprenants appartenant à ces groupes d'âge ont produit des phrases plus denses, comprenant un nombre de clauses potentiellement plus élevé.

Tenant en compte de cette différence il est possible de relier ce nouveau résultat avec les valeurs obtenues pour l'IndxCoord (tableau 4.4). Même si cette variable ne s'avère pas significativement différente $p > 0,05$ pour l'ensemble de l'échantillon, on peut voir que la valeur correspondante du programme HI est inférieure dans les données descriptives. Cela pourrait suggérer le fait que les apprenants âgés de 14 et 17 ans du programme HI+ enchaînent des clauses avec plus d'un mot de coordination (le cas de « *and* » et « *but* »), mais toutefois pas au point d'être globalement différenciés de leurs pairs dans le programme HI, dont les résultats talonnent HI+ : on y reviendra dans la discussion générale.

Le Tableau 4.14 donne les valeurs p pour chaque groupe d'âge et chaque variable correspondante au domaine de la complexité syntaxique en cours d'investigation.

Tableau 4.14 Test U de Mann-Whitney : Complexité Syntaxique

	Valeurs <i>p</i> . Test U de Mann-Whitney				
	12 (IF)	14 (IF)	15 (IB)	16 (IB)	17(IB)
Coord	0,375	0,814	0,999	0,869	0,655
ClauseDep	0,470	0,304	0,504	0,818	0,928
Clauses/phrase	0,185	0,003*	0,107	0,869	0,030*
Subord/C	0,205	0,498	0,447	0,999	0,292
Indexcoord	0,123	0,789	0,185	0,767	0,320

**Valeurs $p < 0.05$*

Ayant présenté les analyses concernant la complexité syntaxique, on continue dans la section ci-après avec la complexité lexicale.

b. Complexité Lexicale

Dans le tableau 4.15 ci-dessous sont donnés les résultats correspondant aux variables de la complexité lexicale. Aucune différence significative n'est trouvée dans cette analyse entre les programmes d'immersion HI et HI+. Ceci confirme les constats faits à partir des données descriptives où un comportement globalement similaire des deux programmes a été observé. Ce résultat suggère que les apprenants de deux programmes ont un répertoire et un emploi du lexique très semblable malgré la différence en intensité du temps d'exposition à la L2.

Tableau 4.15 Test U de Mann-Whitney: Complexité Lexicale

	Valeurs <i>p</i> . Test U de Mann-Whitney				
	12 (IF)	14 (IF)	15 (IB)	16 (IB)	17(IB)
TTR	0,936	0,814	0,662	0,668	0,858
IndxGuiraud	0,574	0,368	0,730	0,921	0,386
F/mot	0,894	0,718	0,565	0,303	0,946
D	0,432	0,912	0,504	0,071	0,386

b1. Analyse du profil lexical

Le profil lexical des deux programmes HI et HI+ a été comparé. Tel que présenté dans la section précédente sur les données descriptives, le logiciel Vocabprofile effectue une analyse sur les classes de mots utilisés par les sujets. Dans le tableau 4.16 ci-dessous, on

a affaire aux résultats du *Test t* comparant l'échantillon transversal des deux programmes en termes de vocabulaire utilisé dans les récits.

Tableau 4.16 Test t pour la différence de moyennes Lexical

Variables	Test t		
	<i>t</i>	<i>dl</i>	Valeur <i>p</i>
K1 familles	-0,06	5,21	0,96
K1 types	-0,29	5,22	0,78
K1 tokens	0,72	7,90	0,49
K2 familles	-2,05	6,43	0,08
K2 types	-1,89	6,41	0,10
k2 tokens	-0,71	7,81	0,50
AWL familles	-2,17	5,56	0,08
AWL types	-2,19	6,02	0,07
AWL tokens	0,79	7,59	0,45
Hors-liste types	0,05	7,84	0,96
Hors-liste tokens	-0,01	6,97	0,99
Densité lexicale (contenu/total)	-0,82	6,86	0,44
K1 %	1,07	6,50	0,32
K2%	-1,42	4,86	0,22
AWL %	0,36	5,68	0,73
Hors-liste %	-0,53	7,00	0,61

De manière moins étonnante, on constate qu'aucune différence n'est indiquée dans cette analyse entre les deux programmes d'immersion. Ce qui révèle l'utilisation d'un vocabulaire plutôt homogène dans les deux programmes et confirme les observations faites à partir de l'analyse M-W présentée au tableau 4.15. dans laquelle aucune différence n'est trouvée non plus.

Nous avons vu plus haut les analyses portant sur la mesure de Complexité, syntaxique et lexicale. La section suivante 1.1.2.2 présentera les analyses concernant les variables d'Exactitude.

1.1.2.2 Exactitude

Les valeurs *p* pour le domaine de l'Exactitude sont présentées dans le tableau 4.17. Rappelons que ce domaine renvoie au degré de précision et correction des récits, lequel est mesuré par le nombre d'erreurs grammaticales et lexiques. De manière étonnante, nous observons un cas similaire à celui de la complexité lexicale (tableau 5.10) où aucune différence significative n'est trouvée. Les valeurs observées pour le test de

Mann-Whitney signalent une tendance homogène dans l'utilisation de la langue cible pour les deux programmes, tout en ayant une intensité différente du temps d'exposition à la L2.

Tableau 4.17 Test U de Mann-Whitney: Exactitude

Comparaison HI/HI+:					
U de Mann-Whitney					
	12 (IF)	14 (IF)	15 (IB)	16 (IB)	17(IB)
LexErr	0,068	0,210	0,156	0,530	0,240
GrErr	0,538	0,235	0,662	0,408	0,922
TotErr	0,650	0,814	0,368	0,575	0,463
L1-Err	0,205	0,814	0,982	0,488	0,213
Err/C	0,470	0,459	0,597	0,408	0,366
Err/W	0,689	0,421	0,420	0,621	0,531
Verb-Err	0,894	0,386	0,565	0,621	0,222

Les analyses effectuées pour comparer la performance des deux programmes d'immersion révèlent qu'il n'y a pas de différences entre ceux-ci en ce qui concerne les erreurs grammaticales, lexicales et provenant de la L1. Ce qui veut dire que dans les deux programmes et les cinq groupes d'âge le nombre ainsi que la nature des erreurs produites en L2 est similaire.

Ayant cet aperçu homogène sur l'exactitude, on passera à la section 1.1.2.3 concernant les analyses autour de la fluidité.

1.1.2.3 Fluidité

Pour conclure cette partie concernant la QR1a, le test U de Mann Whitney effectué pour les variables de Fluidité révèle une seule différence significative pour le groupe d'âge 14(IF) pour la mesure du nombre de mots par phrase. Ce résultat confirme la différence observée pour la variable Clauses par Phrase dans le domaine de la Complexité syntaxique (tableau 5.9), qui s'est avérée significative pour le même groupe d'âge.

Pourtant, elle ne se montre plus comme significative dans le groupe 17(IB), ce qui aurait été souhaitable pour valider l'importance de cette mesure. Toutefois, cette différence ne permet pas d'établir une conclusion générale décisive concernant la performance écrite en anglais des deux programmes HI et HI+.

Tableau 4.18 Test U de Mann-Whitney: Fluidité

	U de Mann-Whitney				
	12 (IF)	14 (IF)	15 (IB)	16 (IB)	17 (IB)
Mot/C	0,168	0,912	0,999	0,717	0,073
Mot/phrase	0,437	0,015*	0,070	0,530	0,238
Mot/minute	0,574	0,320	0,504	0,999	0,331

**Valeurs $p < 0,05$*

Nous avons vu dans cette section les analyses concernant le domaine de la fluidité. Une différence est identifiée dans la variable Mot/Phrase et un rapport est établi entre cette variable et celle de Clauses/Phrase du domaine de la Complexité. Ces observations seront explorées davantage dans le Chapitre 6. On passera maintenant à la conclusion de la RQ1a et ensuite aux analyses pour la question RQ2a.

1.1.3 Résumé des analyses pour QR1a

De manière générale, les programmes HI et HI+ ne diffèrent pas en termes de CLEF en ce qui concerne l'échantillon transversal. Nous avons constaté, tout de même, que certains aspects s'avèrent significativement différents, mais cela renvoie uniquement à 2 mesures sur un total de 21 (20 et le profil lexical comprenant un ensemble de 16 - variables). Il s'agit des Clauses par Phrase (domaine de la Complexité syntaxique) et des Mots par Phrase (domaine de la Fluidité). Les analyses visant à répondre la QR1a suggèrent donc une performance analogue des deux programmes malgré leurs différences en intensité du temps d'exposition à la L2. Cette observation sera explorée plus avant une fois traités les résultats des analyses de variance à l'intérieur des programmes (Questions de recherche QR2a et ensuite sur l'échantillon longitudinal QR1b et QR2b). De la même manière la qualité perçue sera abordée lors de la discussion.

Pour commencer, il apparaît une différence significative entre les deux programmes dans la production de Clauses par Phrase pour le groupe d'âge 14(IF). Ce résultat concorde avec le résultat obtenu pour la mesure de fluidité Mots/ Phrase pour le même groupe d'âge. En regardant les données descriptives de ces deux variables, on peut constater que les apprenants du programme HI rédigent en moyenne un mot et demi de plus que leurs homologues du programme HI+.

Le programme HI+, à son tour, a présenté des scores plus élevés pour le nombre de coordinations, ce qui suggère un niveau plus élémentaire de rédaction. Les récits se

caractérisent par une énumération plus que par un enchaînement des événements. Ce constat se fait également à partir du nombre très réduit des expressions figées.

En ce qui concerne les mesures de la Complexité Lexicale, aucune tendance susceptible de différencier les groupes n'a été observée en termes de diversité ou de densité lexicale. Il est possible d'en déduire que le répertoire lexical des élèves s'avère similaire tout au long du secondaire dans les deux programmes et n'est visiblement pas influencé par l'intensité du temps d'exposition à la langue anglaise. Pourtant, les récits des apprenants s'avèrent plus courts en fin du programme, ce qui peut être le résultat d'un emploi plus économe de la langue. Quant à la Diversité lexicale (représentée par la mesure D), elle est majeure chez les apprenants plus âgés dans les deux programmes malgré la contrainte de taille du texte (20-50 mots).

Quant à l'Exactitude, qui rend compte de la fréquence d'erreurs en anglais dans les récits, on peut rappeler que les scores ont été plus élevés dans le programme HI. Ces scores ne se sont cependant pas montrés significativement différents. Par ailleurs, le programme HI+ s'accompagne d'une diminution de la proportion des erreurs pour le groupe 17(IB), par rapport au groupe 12 (IF) en termes d'Exactitude également.

Finalement, pour ce qui est de la fluidité, on a vu que le programme HI a présenté les scores les plus élevés. Pourtant, ce résultat est uniquement dû au groupe d'âge 14(IF) et pour une seule variable, celle de Mots par Phrase. Par ailleurs, les groupes en début de programme (12IF et 14IF) utilisent plus de mots dans leurs récits que leurs homologues (16IB et 17IB).

1.2 Comparaison intragroupes : intensité forte et basse (RQ2a)

Question de recherche 2

*Est-ce que les différences **d'intensité** du temps d'exposition à la L2 (forte = IF et basse = IB) à l'intérieur de chaque programme aurait un impact sur le progrès de la compétence écrite en anglais des apprenants du secondaire?*

QR2a. Est-ce qu'il y a des différences en termes de CLEF et de Qualité perçue dans la performance écrite en anglais des apprenants mesurée **transversalement** dans de moments d'intensité à la L2 différents : 12 ans (IF) jusqu'à 17 ans (IB)?

Les analyses complémentaires de la QR1 se basent sur l'exploration du comportement des groupes d'âge à l'intérieur des programmes HI+ et HI. ces groupes d'âge se caractérisent par des intensités différentes d'exposition à la L2 qui sont étiquetées selon l'âge des apprenants inscrits dans le programme et l'appellation IF (Forte Intensité) et IB (Intensité Basse). Dans cette section il sera question d'examiner l'impact de ces intensités variables du temps d'exposition à la L2 sur la performance écrite des apprenants de l'échantillon transversal. Pour ce faire, nous avons effectué à nouveau des tests non paramétriques pour les raisons expliquées plus haut. Dans ce cas, nous réalisons des tests de Kruskal-Wallis (équivalent à l'ANOVA à 1 facteur) afin d'évaluer si au moins un des groupes s'avère différent des autres dans chaque programme.

1.2.1 Analyses statistiques pour QR2a

En tenant compte des analyses descriptives présentées préalablement dans la section 1.1.1, il sera fait état ici des résultats du test K-W pour l'ensemble des mesures CLEF.

1.2.1.1 Complexité

a. Complexité Syntaxique

Au plan de la complexité syntaxique aucune différence significative n'est observée dans les données tant pour le programme HI+ que pour HI. les apprenants ont une performance similaire dans tous les niveaux linguistiques du programme. Ce constat confirme les appréciations faites dans la section des analyses descriptives de complexité (Section 1.1.1) où l'on a trouvé des scores très proches entre les groupes d'âge (par exemple, 1 point de différence pour les Clauses par Phrase). Il est donc pertinent de signaler qu'aucun effet des différences d'intensité du temps d'exposition à la L2 dans les programmes n'est observable à partir de cette analyse, pour ce qui concerne la complexité syntaxique. Le tableau 4.19 ci-après présente les valeurs p pour ces variables.

Tableau 4.19 Valeurs p du Test de Kruskal-Wallis Complexité Syntaxique

	Test de Kruskal-Wallis	
	HI+	HI
Coord	0,996	0,963
ClauseDep	0,088	0,373
Clauses/phrase	0,273	0,583
Subord/C	0,110	0,383
Indexcoord	0,068	0,582

Ayant examiné les valeurs p concernant le domaine de la complexité syntaxique, on passera aux analyses complémentaires concernant la complexité lexicale.

b. Complexité Lexicale

L'analyse intra-groupes effectuée pour les mesures lexicales révèle des résultats différents de ceux de la complexité syntaxique. Premièrement, on trouve une différence significative ($p = 0,028$) concernant la quantité d'expressions figées au sein du programme HI.

Afin de constater où se trouve cette différence, une analyse par paires de groupes d'âge utilisant le test U de Mann-Whitney est effectuée. Cette différence se situe entre les groupes d'âge 12(IF) : $p = 0,018$ et 14(IF) : $p = 0,052$. Toutefois, elle ne représente pas un effet fiable de l'intensité du temps d'exposition à la L2 car il s'agit d'une proportion minimale d'emploi des expressions figées (moins d'une par texte, voir tableaux 4.4 et 4.5 plus haut).

Ensuite, des différences les plus fortes sont remarquées dans la variable D qui mesure la diversité lexicale des groupes. Dans le programme HI+ la différence entre 12(IF) et 17(IB) est significative ($p = 0,000$). Une valeur p d'une telle ampleur est à traiter avec précaution. Néanmoins, on confirme que dans les analyses descriptives, une performance différente dans les scores de la variable D est effectivement repérée entre ces deux groupes d'âge du programme HI+ (12IF = 24,53 et 17IB = 45,27). De même pour les valeurs correspondant au groupe 15 (IB) = 27,19 et 16 (IB) = 28,14 qui s'avèrent toutes deux significativement différentes de 17 IB ($p = 0,002$ et $p = 0,003$ respectivement).

Pour ce qui est du programme HI, une situation analogue concerne les groupes au début et en fin de programme (12IF = 25,73 et 17IB = 40,85). Ces différences entre les points extrêmes du secondaire (début et fin) témoignent d'une évolution dans la proportion de lexique divers utilisé par les élèves. Les valeurs p qui correspondent à ces variables sont présentées au tableau 4.20 plus bas.

Tableau 4.20 Valeurs p du test de Kruskal-Wallis. Complexité Lexicale

	Test de Kruskal-Wallis	
	HI	HI+
TTR	0,620	0,915
Indice de Guiraud	0,651	0,651
F/mot	0,028*	0,080
D	0,000*	0,020*

*Valeurs $p < 0,05$

Par ailleurs, ces constats concernant la diversité Lexicale reflètent un effet inverse sur la performance écrite des apprenants. D'une part, on observe qu'au moment où a lieu la plus haute exposition à la L2 les scores s'avèrent très bas, et d'autre part le moment censé avoir le moins d'heures d'exposition affiche les scores les plus hauts de tout l'échantillon. Pour l'expliquer, j'aurai recours à un effet de l'âge, en tant qu'étape de maturité, et non plus à un effet du contact avec la langue.

Le tableau 4.21 ci-dessous présente les comparaisons entre les groupes d'âge afin de identifier où se trouve la différence significative signalée par le test de K-W.

Tableau 4.21 Test U de Mann-Whitney: comparaison entre les groupes d'âge.

	F/mot			D			HI		
	U	Z	Sig	U	Z	Sig	U	Z	Sig
Âge (1,2)	93,0	-2,809	0,005*	76,0	-2,057	0,040	30,0	-0,488	0,669
Âge (1,3)	94,5	-1,428	0,179	49,0	-1,302	0,207	28,0	-0,683	0,536
Âge (1,4)	73,5	0,064	0,070	46,0	-1,282	0,215	14,0	-1,347	0,206
Âge (1,5)	151,0	-2,562	0,010	56,0	-3,364	0,000*	15,0	-3,328	0,000*
Âge (2,3)	269,0	-1,779	0,075	204,5	-0,977	0,329	24,0	-0,064	1,000
Âge (2,4)	271,0	-1,240	0,215	191,5	-0,961	0,337	13,0	-0,731	0,530
Âge (2,5)	812,0	-0,038	0,970	457,0	-2,421	0,015	29,0	-1,657	0,106
Âge (3,4)	198,5	-0,550	0,583	118,5	-0,059	0,953	12,0	-0,893	0,432
Âge (3,5)	394,5	-1,706	0,088	169,0	-3,059	0,002*	21,0	-2,220	0,026
Âge (4,5)	405,0	-1,014	0,310	159,0	-2,977	0,003*	32,0	-0,480	0,672

*Valeurs $p < 0,05$

Note : La référence pour les groupes d'âge pour ce tableau est la suivante : Âge 1 = 12(IF), Âge 2 = 14(IF), Âge 3 = 15(IB), Âge 4 = 16(IB) et Âge 5 = 17(IB).

Les analyses à l'intérieur de groupes ont indiqué trois différences significatives dans le domaine de la complexité lexicale. Les mesures concernées sont la diversité lexicale (D) et l'emploi des expressions figées (F/mot) et les groupes d'âge qui divergent pour ce domaine sont ceux au début et à la fin du secondaire. On passera maintenant aux analyses du domaine de l'exactitude dans la section qui suit.

1.2.1.1 Exactitude

Concernant les variables d'exactitude, on remarque deux différences significatives au sein du programme HI+. Celles-ci portent sur les erreurs lexicales (LexErr) et les erreurs des verbes (VerbErr). Le test U Mann-Whitney conduit sur les groupes d'âge

confirme les valeurs p suggérant une différence pour le groupe HI+ sur les erreurs lexicales et les erreurs dans l'emploi des verbes. Pour la variable VerbErr, cette différence s'avère significative ($p = 0,003$) entre les groupes d'âge 12(IF) et 17(IB) ainsi qu'entre 12(IF) et 15(IB) ($p= 0,009$). De la même manière une différence significative est trouvée entre les mêmes groupes d'âge pour la variable LexErr ($p= 0.025$ et $p=0.017$ respectivement). En revenant sur les analyses descriptives du tableau plus haut, on constate que ces scores révèlent une réduction dans les erreurs : dans le cas des erreurs de verbes, ils passent de 4 pour 12(IF) à 2 pour 17(IB). Et dans le cas des erreurs de lexique, ils passent de 4 (12IF) à 2 (15IB). Cela peut suggérer d'une part un signe de progrès dans l'exactitude de la langue cible et aussi une influence de l'intensité du temps d'exposition à la L2. Mais cette interprétation reste incertaine quand il s'agit d'un échantillon transversal.

Les valeurs p concernant les variables d'exactitude sont exprimées dans le tableau 4.22 ci-après.

Tableau 4.22 Valeurs p du test de Kruskal-Wallis Exactitude

	Test de Kruskal -Wallis	
	HI+	HI
LexErr	0,048*	0,731
GrErr	0,271	0,195
TotErr	0,080	0,402
L1-Err	0,164	0,566
Err/C	0,054	0,069
Err/W	0,073	0,092
VerbErr	0,036*	0,372

*Valeurs $p < 0,05$

Le tableau 4.23 ci-après rend compte des différences existantes entre les groupes d'âge 12 (IF) et 15 (IB) ; 12 (IF) et 17 (IB), et 14 (IF) et 15(IB) dans le programme HI+ pour les variables VerbErr et LexErr.

Tableau 4.23. Test U Mann-Whitney: Comparaison entre les groupes d'âge. Pour les mesures d'Exactitude dans le groupe HI+

	Verb-Err			LexErr		
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>Sig</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>Sig</i>
Âge (1,2)	148,0	-1,416	0,157	194,5	-0,239	0,811
Âge (1,3)	60,5	-2,618	0,009*	70,0	-2,276	0,025*
Âge (1,4)	76,0	-1,731	0,091	72,5	-1,872	0,064
Âge (1,5)	128,0	-3,012	0,003*	213,0	-1,404	0,160
Âge (2,3)	304,5	-1,189	0,234	233,5	-2,381	0,017*
Âge (2,4)	296,5	-0,791	0,429	241,0	-1,788	0,074
Âge (2,5)	628,5	-1,806	0,071	669,0	-1,399	0,162
Âge (3,4)	205,0	-0,386	0,700	211,0	-0,231	0,817
Âge (3,5)	500,5	-,358	0,720	406,0	-1,567	0,117
Âge (4,5)	433,5	-,642	0,521	406,5	-1,003	0,316

*Valeurs $p < 0,05$

Concernant le domaine de l'exactitude, quatre différences significatives ont été identifiées également dans les analyses à l'intérieur de groupes. Toutefois, elles ne concernent que le programme d'immersion HI+. La section suivante sera consacré aux analyses des variables du domaine de la fluidité.

1.2.1.3 Fluidité

En ce qui concerne les variable de la fluidité, nous avons affaire à une différence significative : $p = 0,032$ pour une seule variable dans l'ensemble de l'échantillon. Il s'agit du nombre de Mots par Clause. On peut observer les valeurs p dans le tableau 4.24 ci-dessous.

Tableau 4.24 Valeurs p du Test de Kruskal-Wallis pour les variables de Fluidité

	Test de Kruskal-Wallis	
	HI+	HI
Mot/C	0,032*	0,094
Mot/S	0,552	0,298
Mot/minute	0,280	0,791

*Valeurs $p < 0,05$

Suite aux analyses 1 à 1 présentées dans le tableau 4.25 on constate que cette différence concerne le programme HI+ pour les groupes d'âge 14(IF), 16(IB) et 17(IB). Le groupe d'âge 14(IF) présente un score moyen de 2,5 mots contre 2,3 mots à 17(IB) (voir tableaux 4.9 et 4.10). Cela pourrait suggérer que les apprenants en début de programme auraient une tendance à rédiger plus de mots que leurs homologues de 17 ans en fin du programme.

Tableau 4.25 Test U Mann-Whitney: Comparaison entre les groupes d'âge. Pour les mesures de Fluidité dans le groupe HI+ (Mots par Clause).

	Mot/C		
	U	Z	Sig
Âge (1,2)	198,5	-0,138	0,891
Âge (1,3)	109,0	-0,829	0,423
Âge (1,4)	75,0	-1,752	0,083
Âge (1,5)	185,5	-1,895	0,058
Âge (2,3)	313,5	-1,015	0,310
Âge (2,4)	220,0	-2,150	0,032*
Âge (2,5)	534,0	-2,655	0,008*
Âge (3,4)	171,5	-1,222	0,222
Âge (3,5)	422,5	-1,336	0,182
Âge (4,5)	441,5	-0,519	0,604

Dans la section précédente, j'ai fait état des analyses à l'intérieur des groupes concernant le domaine de la fluidité. Une différence significative concernant la variable Mot/C est identifiée pour les groupes d'âge au début et en fin du programme (14, 16 et 17 ans respectivement).

1.2.1.4 Résumé des analyses pour QR2a

Deux analyses concernant l'échantillon transversal ont été effectuées afin de répondre aux questions RQ1a et RQ2a. Pour ce qui est de la question RQ2a, qui vise à explorer la performance des groupes d'âge à l'intérieur des programmes, nous avons constaté que peu des différences ont été trouvées après avoir conduit des tests de Kruskal-Wallis. Cependant, certaines mesures se sont avérées significativement différentes dans l'ensemble de l'échantillon.

D'abord un constat s'impose dans le domaine de la complexité lexicale. La mesure D qui rend compte de la diversité lexicale s'est révélée significativement différente entre les apprenants en début et en fin de programme, groupes 12(IF) et 17(IB) respectivement. ce résultat renvoie au fait que la valeur de D a quasiment doublé en fin de programme par rapport au début. Par ailleurs, ce résultat relève des deux programmes évalués, ce qui permet d'interpréter cette différence de manière plus globale. En quelque sorte, ce résultat pourrait représenter un signe d'amélioration de la L2 chez les apprenants malgré les différences d'intensité du temps d'exposition à la L2. Toutefois, il convient de rester prudent sur cette interprétation s'agissant de tests non paramétriques appliqués à un échantillon longitudinal.

Au plan de l'exactitude deux mesures se sont révélées significativement différentes pour le programme HI+ : les erreurs de verbes et les erreurs lexicales. Pour ce qui est des VerbErr nous constatons un cas similaire à celui de D : les groupes significativement différenciés sont les mêmes (12IF et 17IB). Ce résultat ressort d'une réduction des erreurs concernant les verbes (conjugaison et concordance) en fin du programme, ce qui renforcerait aussi l'idée que les apprenants progressent en dépit des conditions du programme. En revanche, comme il ne se produit que dans un seul programme, il paraît difficile d'étendre cette interprétation. La deuxième mesure qui s'avère significativement différente est celle des erreurs lexicales (LexErr) pour les groupes d'âge 12IF et 15IB. Ce résultat, qui implique une diminution des erreurs du lexique (formation de mots, concordance, pertinence sémantique), s'avère intéressant car 15(1B) représente le moment du changement d'intensité du temps d'exposition à la L2 et pourtant, malgré cela, les apprenants sembleraient faire moins d'erreurs de ce type à ce stade là. Nous interprétons cette différence avec précaution sachant qu'elle ne se reproduit pas dans cette approche transversale.

Enfin sur le domaine de la fluidité, une mesure est identifiée comme significativement différente dans notre analyse. Il s'agit des Mots par Clause : cette condition s'avère différente en début et fin de programme aussi, les groupes concernés étant 14IF- 16IB et 14IF - 17IB. Cette différence implique une réduction de mots par clause pour les groupes en fin de programme par rapport aux débutants. Cela n'implique pas que ceux qui sont en fin de programme seraient moins « fluides » dans leurs récits, mais simplement qu'ils se serviraient de moins d'éléments lexicaux dans leurs clauses. S'agissant de la fluidité, ce résultat ne doit pas être généralisé car pour déterminer qu'un groupe est plus fluide qu'un autre il faudrait que plusieurs de ces mesures apparaissent dans une condition similaire. Or ce n'est pas le cas ici.

Tableau 4.26 Résumé des résultats obtenus pour l'échantillon transversal (CLEF).

		Programme	Intensité												
			Age 12 (IF)		Age 14 (IF)		Age 15 (IB)		Age 16 (IB)		Age 17 (IB)				
			HI	HI+	HI	HI+	HI	HI+	HI	HI+	HI	HI+			
Mesures CLEF	Complexité Lexicale et Syntaxique	IndxCoord	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		ClauseDep	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Coord	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Clauses/Phrases	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-
		TTR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		IndxGuiraud	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Densité lexicale	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		F / mot	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		<i>K1 familles</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		K1 types / tok	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		<i>K2 familles</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		K2 types / tok	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		<i>AWL familles</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		AWL typ / tok	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hors-liste typ/tok	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Exactitude	Verb-Err	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		GrErr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		LexErr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		TotErr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Err/C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Err/mot	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		L1-Err	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Fluidité	Mot/C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Mot/phrs	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Mot/min	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Codes :

+	Différences significatives entre les programmes
-	Pas de différences significatives entre les programmes
	Différences significatives intra groupes (HI+)
	Différences significatives intra groupes (HI)

Finalement, la conclusion partielle de cette question pourrait être qu'en règle générale les groupes d'apprenants en HI et HI+ ne se différencient pas entre eux en termes de performance écrite dans la L2. De plus, aucun effet de la variabilité des intensités d'exposition tout au long de chaque programme ne semble avoir d'effet observable sur cet échantillon. Mais cela n'exclut pas que les apprenants puissent tout de même évoluer dans leur compétence en L2, comme cela a été montré avec les variables de Complexité Lexicale et d'Exactitude qui se sont avérées significativement différentes en début et en fin de programme.

En guise de conclusion générale pour cet échantillon, on rappelle qu'une analyse qualitative a été incorporée également avec les notes des évaluateurs. Nous avons observée une divergence concernant les critères pour noter le vocabulaire (1 = 1,73 et 2= 2,40 sur une ponctuation maximale de 5). Ce qui pourrait représenter des divergences concernant le profil et les critères des évaluateurs, mais qui impliquerait toutefois une validité de la grille d'évaluation utilisé car aucune différence significative a été trouvée. Ce constat suggère que les programmes ne diffèrent pas et qu'une tendance à améliorer est observée dans les notes attribuées aux rédactions ()

Après avoir analysé l'échantillon transversal concernant les deux questions de recherche, il convient maintenant de présenter les statistiques descriptives et les analyses ayant porté sur l'échantillon longitudinal (b).

2. Mesures CLEF dans l'échantillon longitudinal

Cette sous-section sera développée autour des questions de recherche 1b et 2b. Ces questions proposent une analyse de la performance écrite des apprenants des deux programmes HI et HI+ ayant réalisé le même récit en deux moments avec un intervalle de 12 mois (Temps 1 et Temps 2).

2.1 Données descriptives

Dans un premier temps les données brutes de cet échantillon seront présentées. Ensuite il sera question des analyses de variance à 1 facteur (ANOVA) explorant les effets des facteurs « Programme », « Groupe d'âge » et « Temps ». Puis ce sera le tour des analyses appariées pour les tests au Temps 1 et Temps 2 concernant chaque variable mesurée de l'ensemble CLEF.

Rappel de la question de recherche 1b :

QR1b Est-ce que la différence **d'intensité** du temps d'exposition à la L2 entre les programmes HI et HI+ aurait un impact sur la performance écrite des apprenants âgés de 14 à 17 ans, mesurée en termes de CLEF et longitudinalement sur deux temps (T1 et T2) d'une année scolaire à l'autre?

Rappelons que ces données font l'objet d'un suivi de 12 mois sous la forme de *pré-test* (T1) et de *post-test* (T2), ce qui correspond à deux recueils de données ayant eu lieu en début d'année scolaire pour chaque groupe examiné. Il faut noter que notre étude ne prévoit pas de traitement entre T1 et T2. L'intervalle entre ces deux moments de recueil correspond à une nouvelle année scolaire dans le programme, et donc d'une année supplémentaire d'exposition-enseignement à l'anglais.

Ces données sont divisées en trois groupes indépendants, libellées selon l'âge des apprenants au moment de l'épreuve. Le tableau 4.27 montre les groupes d'âge de l'échantillon longitudinal. Le groupe d'âge 1 comporte les élèves ayant 14 ans au T1 et 15 ans au T2. Le groupe 2 comporte les apprenants ayant 15 ans au T1 et 16 ans au T2 et enfin le groupe 3 concerne les élèves ayant 16 ans au T1 et 17 ans au T2.

Tableau 4.27 Groupes d'âge de l'échantillon longitudinal en fonction des moments du recueil (T1 et T2).

	Groupe d'Age		
	1	2	3
Temps 1	14	15	16
Temps 2	15	16	17

Dans le tableau 4.28 ci-dessous on présente les moyennes concernant la taille des textes explorés dans l'échantillon longitudinal. Les moyennes du nombre de mots, des phrases, des coordinations, des propositions dépendantes et des propositions est présentée.

Tableau. 4.28. Moyennes correspondants à la taille des récits – Echantillon longitudinal

Mots	Phrases	Coord	DepC	Propositions
34,47	5,37	4,27	4,18	11,56

Dans les sous-sections qui suivent, il sera question de présenter les données descriptives pour chacune des variables considérées.

2.1.1 Complexité

a. Complexité syntaxique

Tout comme dans l'analyse précédente, la complexité syntaxique est mesurée sur cinq variables: le Total de Coordinations (Coord), le Total de Clauses Dépendantes (DepC), le Nombre de Clauses par Phrase (Clauses/Phrase), la Proportion de Subordonnées (Subord/C) et l'Indice de Coordination (IndxCoord). Dans les tableaux ci-après seront présentés la moyenne (M) et l'écart type (E.T.) pour chacune des variables expliquées.

Les deux programmes HI et HI+ sont comparables pour la variable concernant le nombre de Coordinations dans les récits. Les chiffres se placent entre 2 et 5 pour l'ensemble de l'échantillon et c'est le programme HI qui contient les scores les plus élevés. Nous constatons néanmoins une différence plus marquée pour le groupe d'âge 3 du programme HI au T2 : en effet, il présente environ 2 coordinations de moins (2,71) en moyenne que son homologue du programme HI+ (4,57).

En ce qui concerne le nombre de Clauses Dépendantes, les chiffres montrent qu'il oscille entre 2,66 et 5,57 par récit dans l'ensemble de l'échantillon. Compte tenu de la grande variabilité de ces scores, aucune tendance n'est décelable ni aucune comparaison faisable entre les deux programmes.

Quant à la moyenne de clauses par phrase rédigée, elle est similaire pour les deux programmes, avec une moyenne de 2 clauses pour tous les groupes d'âge de HI et HI+ aux T1 et T2. Cette variable se révèle comme la plus homogène de l'échantillon

Concernant l'emploi des Subordonnées par Clause, nous trouvons que les valeurs plus fortes sont associées au programme HI, groupes d'âge 2 et 3. Notons que la proportion d'utilisation de subordonnées est toujours de moins de 1 par clause rédigée, avec peu de différences à travers l'ensemble de l'échantillon.

Les tableaux 4.29 et 4.30 présentent les variables qui mesurent la complexité syntaxique des récits analysés.

Tableau. 4.29 Statistiques descriptives pour les variables de Complexité Syntaxique aux Temps 1 et Temps 2. Programme HI

	HI											
	Temps 1						Temps 2					
	Groupe d'âge						Groupe d'âge					
	1		2		3		1		2		3	
M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	
Coord	4,38	3,22	5,00	2,58	4,71	1,79	5,07	1,84	4,00	1,41	2,71	1,60
ClauseDep	4,92	2,98	2,85	2,26	5,42	3,10	5,46	3,25	4,71	1,88	5,57	1,27
Clauses/Phr	2,48	,56	2,49	,75	2,07	,32	2,05	,33	2,43	,72	2,12	,31
Subord / C	,43	,27	,31	,25	,37	,17	,35	,16	,46	,26	,42	,12
CoordIndx	62,60	33,40	85,49	24,89	67,24	16,85	72,25	22,71	69,73	21,00	40,18	23,49

Tableau 4.30 Statistiques descriptives pour les variables de Complexité Syntaxique aux Temps 1 et Temps 2. Programme HI+

	HI+											
	Temps 1						Temps 2					
	Age*						Age*					
	1		2		3		1		2		3	
M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	
Coord	4,07	2,67	4,16	2,62	4,00	1,59	4,50	2,82	3,66	1,55	4,57	1,64
ClauseDep	3,21	1,88	3,50	1,56	4,84	2,54	3,64	2,13	2,66	1,77	4,15	1,67
Clauses/Phr	2,24	,57	2,34	,83	2,08	,58	2,28	,40	2,15	,40	1,92	,34
Subord / C	,32	,18	,36	,14	,39	,16	,29	,15	,23	,13	,35	,14
CoordIndx	74,27	40,71	76,08	30,42	67,81	16,92	62,83	19,60	68,51	19,80	84,77	33,97

La figure 4.10 illustre les données présentées jusqu'ici concernant trois variables : Coord, ClauseDep, Clauses/ Phrase. Cette figure présente les comportement longitudinal de deux programmes HI et HI+ ainsi que des trois groupes d'âge évalués.

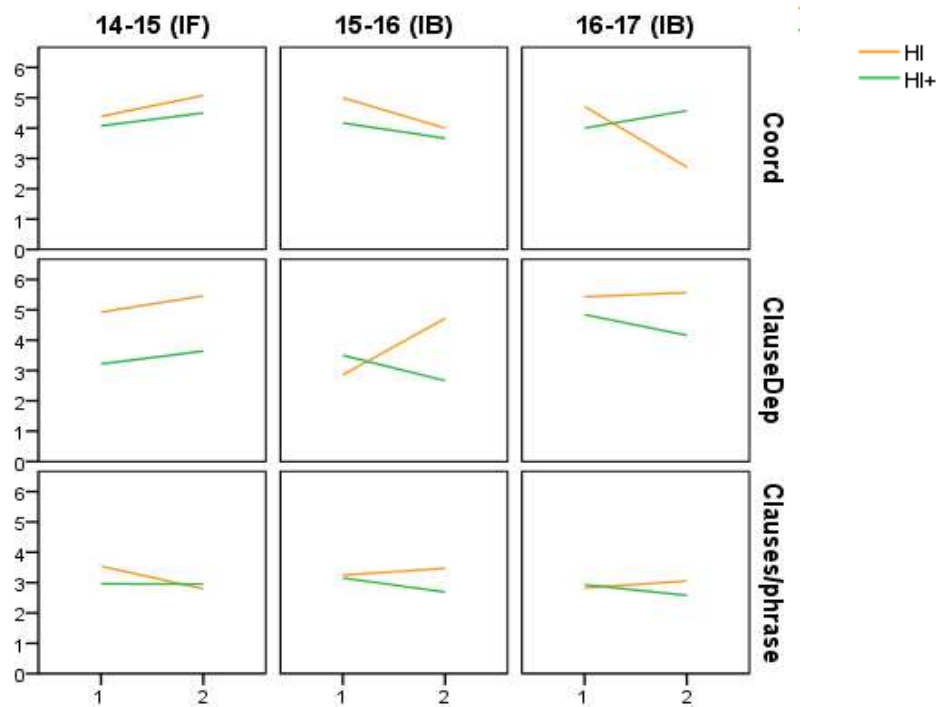


Figure 4.10 Variables de Complexité Syntaxique : Coord, ClauseDep et Clause/Phrase.

La figure 4.11 ci-après présente le comportement longitudinal des deux programmes et des trois groupes d'âge pour la variable concernant l'emploi des subordonnées. Dans cette figure un grand écart est observée dans le groupe d'âge de 15-16 ans.

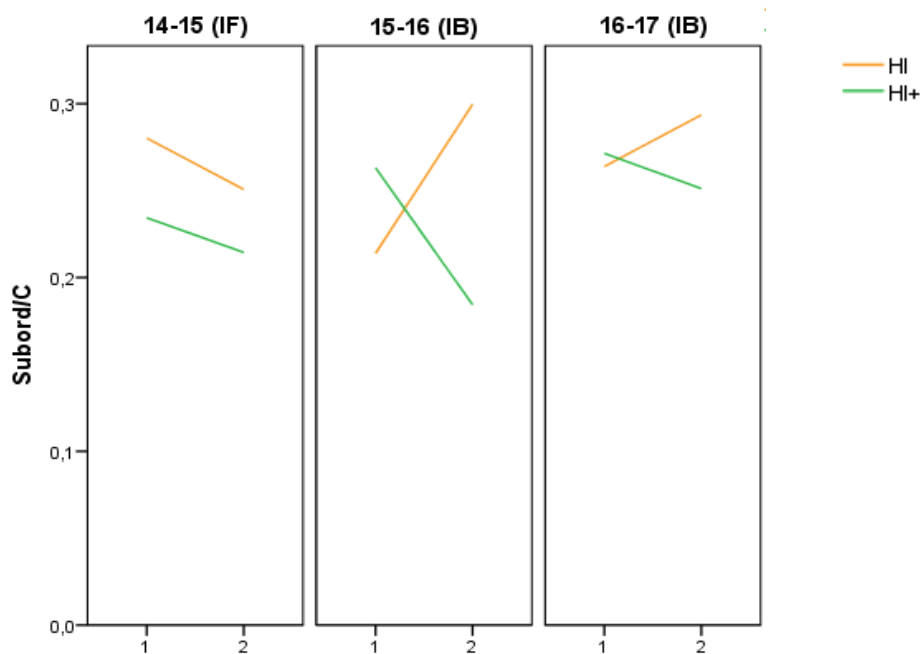


Figure 4.11 Variable de Complexité Syntaxique : Subordonnées par Clause

Enfin, la variable Indice de Coordination, qui prend en compte les trois mesures précédentes, présente des chiffres plus distincts entre les deux programmes. Les scores de l'ensemble de l'échantillon s'élèvent à : 40,18 (HI) et 85,49 (HI+). Le score le plus élevé dans le programme HI, 85,49, se situe dans le groupe 2 (âge 15-16), et son homologue dans le programme HI+ présente un score de 76,08. Ce qui pourrait représenter une différence importante. Le score le plus élevé dans le programme HI+ se trouve dans le groupe d'âge 3 et s'élève à 84,77. Le groupe correspondant dans HI est environ deux fois plus faible : 40,18. Dans l'ensemble, on obtient des scores assez élevés pour l'indice de coordination, mais ce résultat est en concordance avec l'emploi très restreint des subordonnées, comme on l'a signalé précédemment, mais aussi un emploi plus fréquent des coordinations du style « *but* », « *so* » et « *and* ». La figure 4.12 ci-dessous montre le comportement longitudinal de cette variable.

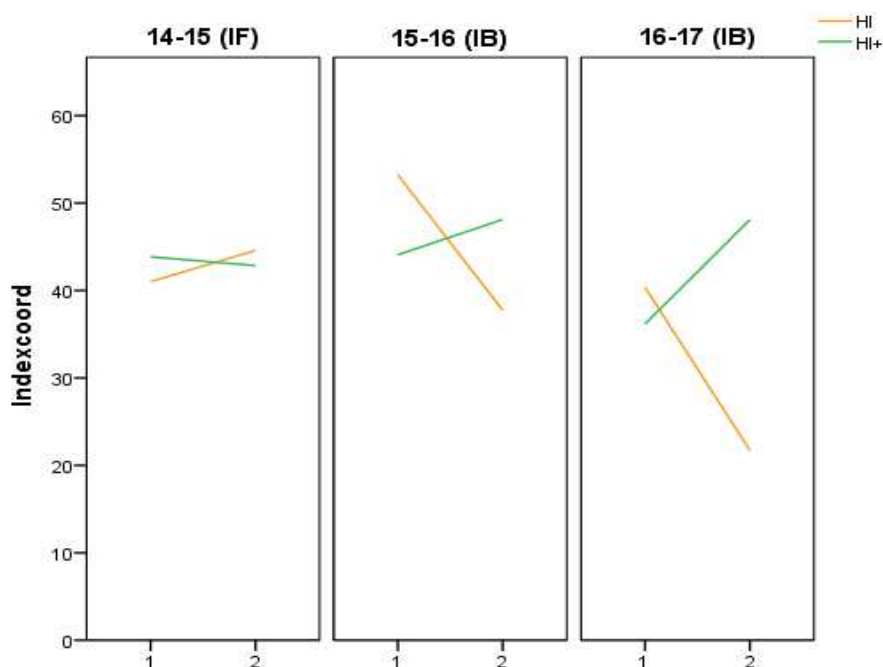


Figure 4.12 Variable de Complexité Syntaxique : Indice de Coordination.

Ayant présenté les descriptives concernant la complexité syntaxique, on explore le domaine de la complexité lexicale dans la section qui suit.

b. Complexité lexicale

Dans les tableaux 4.31 et 4.32 figurent les Moyennes et les Ecart-Types des quatre variables mesurant la compétence lexicale : la proportion de Types par Tokens (TTR),

l'Indice de Guiraud, la part d'Expressions Figées par mot (F/mot) et la Diversité lexicale (D).

Tableau 4.31: Statistiques descriptives pour les variables lexicales aux Temps 1 et 2.
Programme HI+

	HI+											
	Temps 1						Temps 2					
	Age						Age					
	1		2		3		1		2		3	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
TTR	,27	,10	,29	,12	,25	,089	,27	,12	,29	,078	,23	,047
Indice Guiraud	1,48	,41	1,48	,36	1,47	,29	1,41	,34	1,51	,22	1,39	,23
F/mot	,047	,035	,040	,036	,057	,042	,027	,036	,042	,023	,042	,023
D	38,33	14,92	36,61	12,37	42,89	9,84	35,56	10,01	38,84	12,66	42,63	11,37

Tableau 4.32: Statistiques descriptives pour les variables lexicales aux Temps 1 et 2.
Programme HI

	HI											
	Temps 1						Temps 2					
	Age						Age					
	1		2		3		1		2		3	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
TTR	,25	,073	,28	,089	,21	,061	,22	,062	,25	,090	,23	,039
Indice Guiraud	1,46	,27	1,57	,33	1,34	,28	1,37	,22	1,38	,38	1,41	,19
F/mot	,039	,038	,072	,095	,050	,025	,057	,029	,037	,022	,023	,020
D	46,03	10,93	26,99	6,56	34,74	7,08	45,44	9,60	43,74	12,33	38,82	5,42

Globalement on voit que les scores de TTR et de Guiraud sont plus homogènes que ceux de F/mot. Mais à première vue, on constate peu de différences importantes entre les trois mesures. Cependant, on remarque que les scores les plus élevés sont la mesure de Guiraud et le TTR et caractérisent le groupe d'Age 2 des deux programmes aux T1 et T2. En ce qui concerne les performances aux Temps 1 et Temps 2 on constate une bonne stabilité des TTR, notamment pour les groupes d'âge 1 et 2 du programme HI+. Par contre on note une légère diminution des scores dans le T2 du groupe 3, c'est-à-dire vers la fin du programme. Pour ce qui est du programme HI on a affaire à une situation différente car les scores de cette mesure se trouvent au-dessus de ceux de HI+. En revanche le groupe 3 de HI présente une augmentation en T2. La figure 4.13 ci-dessous résume ces observations concernant le TTR.

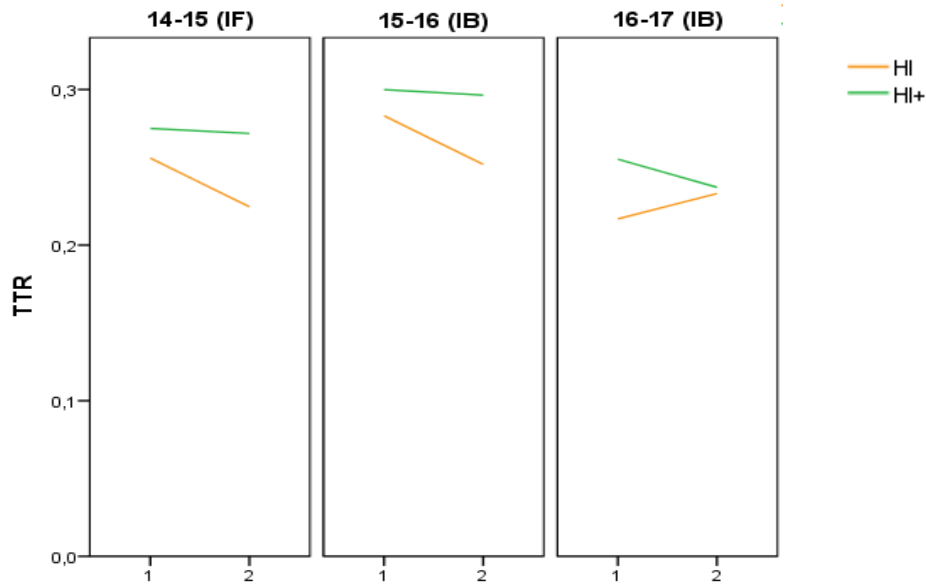


Figure 4.13 Variable de Complexité Lexicale - Type-Token Ratio.

Pour ce qui est de la diversité lexicale (D) deux tendances principales sont remarquées : d'un côté, les groupes d'âge 1 (14-15 ans) et 3 (16-17 ans) de deux programmes HI et HI+ font preuve d'un comportement stable dans l'emploi du vocabulaire d'une année sur l'autre, les scores allant de 35,56 à 46,03. D'un autre côté, le groupe d'âge 2 (15-16 ans) du programme HI semble montrer une augmentation du score de la variable du Temps 1 (26,99) au Temps 2 (43,74). Ce comportement concernant la variable D sera illustrée plus bas.

La figure 4.14 ci-dessous présente les chiffres pour l'indice de Guiraud et confirme les observations faites précédemment.

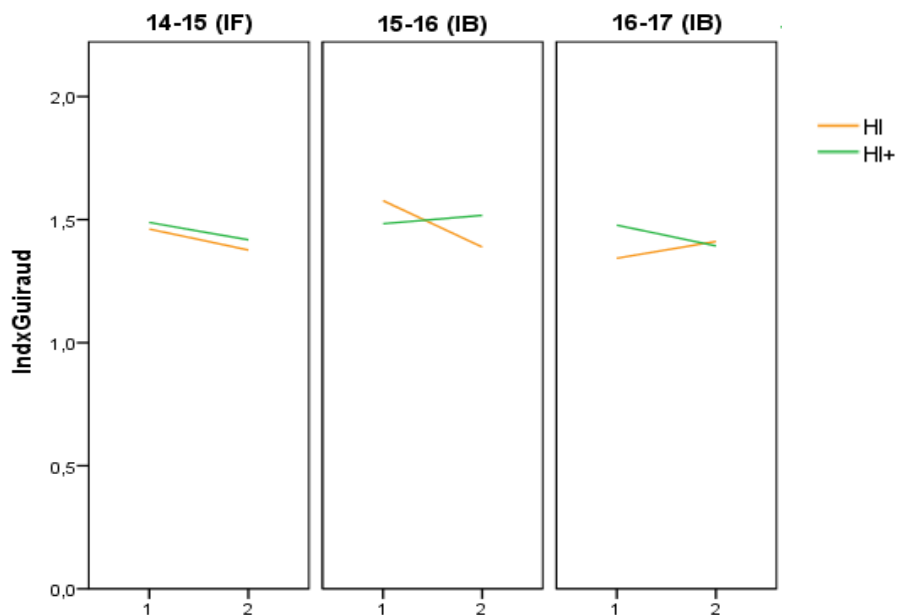


Figure 4.14 Variable de Complexité Lexicale Indice de Guiraud.

La figure 4.15 ci-après illustre le comportement longitudinal de la variable D pour la diversité lexical. Dans cette figure les deux tendances principales décrites plus haut sont observées.

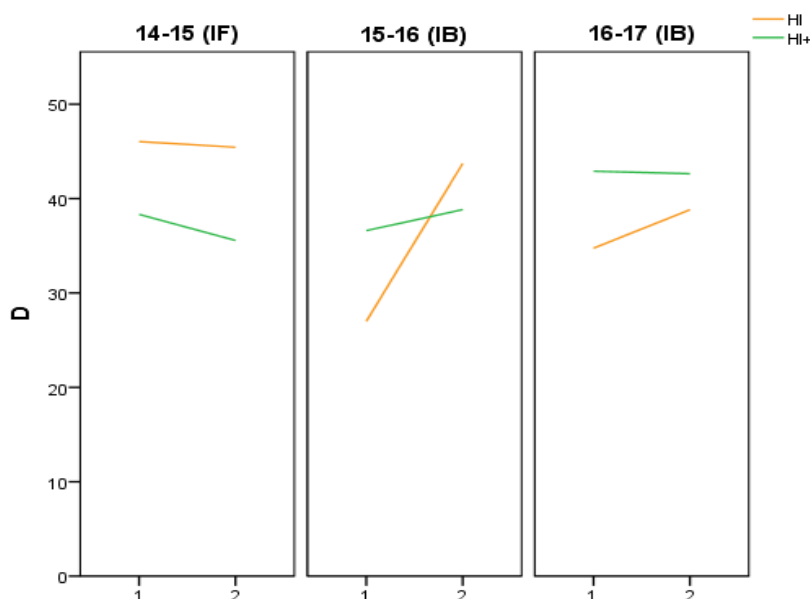


Figure 4.15 Variable de Complexité Lexicale : D.

Les données descriptives concernant la complexité révèlent des tendances variables dans le comportement longitudinal des apprenants des programmes HI et HI+. On poursuit la description des données avec le domaine de l'exactitude ci-après.

2.1.2 Exactitude

Concernant l'exactitude, les valeurs dans les tableaux 4.33 et 4.34 plus bas indiquent les données brutes pour chaque programme d'immersion et chaque groupe d'âge, aux deux périodes T1 et T2 respectivement. De nouveau, on constate une grande variabilité des scores qui mesurent l'exactitude. Pour commencer observons les Erreurs du Lexique (LexErr) qui se situent entre 2 et 3 pour le programme HI et aux alentours de 1 et 2 pour le programme HI+. Le programme HI+ s'accompagne d'une certaine diminution des erreurs pour les groupes 2 et 3 en T2.

Ensuite une forte variabilité caractérise les Erreurs de Grammaire (GrErr). Ces erreurs oscillent entre 4 et 6 dans l'ensemble de l'échantillon, mais aucune tendance particulière n'est décelable. En ce qui concerne la variable TotErr qui rend compte de Toutes les Erreurs dans les récits, on remarque ici encore une très haute variabilité qui ne permet pas de déterminer de tendance particulière dans la performance des groupes d'âge en T1 et T2. De plus, la plage d'erreurs s'étend entre 5 et 10 pour l'ensemble de l'échantillon. Le programme HI comprend les moyennes les plus élevées pour cette variable. Par

ailleurs, les erreurs provenant de la L1 (ErrL1) s'avèrent peu fréquentes dans cet échantillon, le score étant autour de 1 par récit en moyenne, pour l'ensemble des groupes au T1 et T2. Concernant les Erreurs des Verbes (VerbErr), on observe que dans le programme HI les groupes d'âge 1 et 2 montrent une diminution de ce type d'erreurs en T2. En revanche, ceci n'est pas le cas pour le groupe d'âge 3 en fin de programme. Le programme HI+ se caractérise par des mesures très proches qui ne permettent pas d'observer une tendance en particulier. L'ensemble des mesures décrites jusqu'ici est illustré dans la figure 4.15.

Tableau. 4.33: Statistiques descriptives pour les variables d'Exactitude pour le programme HI aux Temps 1 et 2.

	HI											
	Temps 1						Temps 2					
	Age*						Age**					
	1		2		3		1		2		3	
M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	
LexErr	2,61	1,60	2,42	1,90	3,14	2,34	2,76	1,42	2,00	1,91	2,42	1,13
GrErr	4,84	2,85	7,42	6,02	4,00	2,38	2,92	2,28	4,28	3,14	5,71	2,87
TotErr	7,46	2,98	9,85	7,40	7,28	3,90	5,84	3,02	6,28	4,38	8,14	3,33
Err L1	1,69	1,10	2,42	2,14	,71	,95	1,53	1,12	,57	,78	,71	,48
Err/C	,68	,32	,95	,51	,56	,31	,42	,23	,72	,60	,65	,35
Err/mot	,21	,07	,27	,13	,18	,09	,14	,065	,19	,13	,21	,078
VerbErr	3,07	2,81	4,85	4,63	2,85	1,67	1,30	2,21	3,57	3,04	4,14	3,28

*Groupes d'âge au T1: 1=14; 2= 15; 3= 16 ; **Groupes d'âge au T2: 1=15; 2= 16; 3= 17

Tableau. 4.34: Statistiques descriptives pour les variables d'Exactitude pour le programme HI+ aux Temps 1 et 2.

	HI+											
	Temps 1						Temps 2					
	Age*						Age**					
	1		2		3		1		2		3	
M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	
LexErr	2,14	1,87	2,58	1,83	2,52	2,11	2,07	1,59	1,66	1,82	1,42	1,60
GrErr	4,28	3,47	2,83	3,24	4,31	3,09	3,57	3,25	4,41	4,23	5,21	4,95
TotErr	6,71	4,25	5,58	4,73	7,05	4,76	5,71	4,42	6,33	5,12	6,89	5,24
Err L1	1,00	1,88	1,25	1,42	1,47	1,50	1,14	1,61	1,16	1,19	1,00	1,00
Err/C	,75	,56	,60	,42	,66	,59	,49	,31	,58	,41	,56	,39
Err/mot	,21	,13	,18	,11	,19	,12	,17	,10	,19	,11	,17	,10
VerbErr	2,57	3,56	1,91	2,71	2,15	2,63	1,92	2,16	3,00	3,46	3,05	4,12

*Groupes d'âge au T1: 1=14; 2= 15; 3= 16 ; **Groupes d'âge au T2: 1=15; 2= 16; 3= 17

Concernant les Erreurs par Clause (Err/C), même si le score se place toujours au-dessus de 1 erreur par clause, on constate une grande variabilité dans la performance des trois groupes d'âge en T1 et T2 dans les deux programmes. Le programme HI se caractérise par un score élevé d'erreurs au T1 des groupes 1 et 2, mais c'est le cas inverse pour le groupe d'âge 3, qui présente une augmentation en T2 concernant cette variable. Pour ce qui est du programme HI+ on voit que la performance s'avère différente de HI pour le groupe d'âge 3. Cette variable est illustrée dans la figure 4.16 ci-dessous :

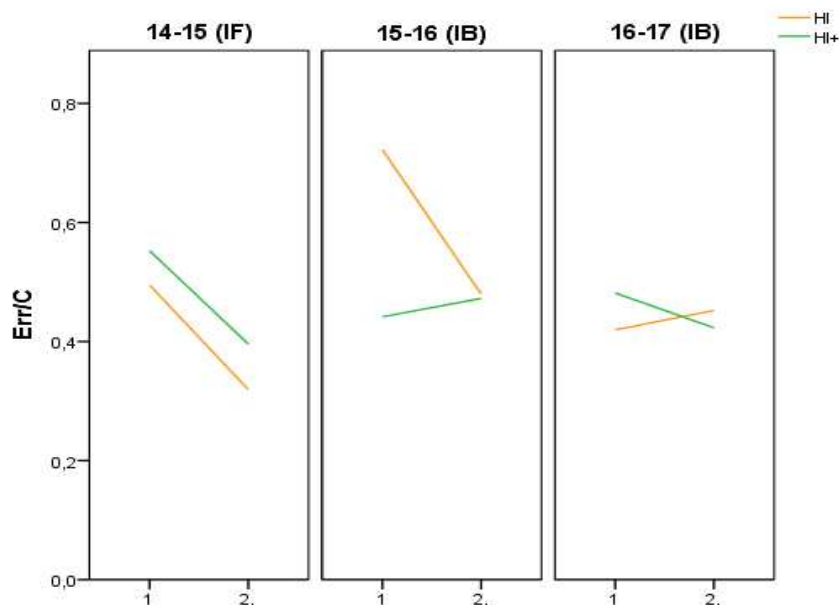


Figure. 4.16 : Statistiques descriptives pour la variable Err/C d'Exactitude.

La tendance générale observée pour le programme HI est que les apprenants ont moins d'erreurs dans deux variables (GrErr et TotErr). Pour le programme HI+ cette tendance concerne les mêmes variables mais avec une légère différence qui sera confirmée avec les analyses ultérieures.

La figure 4.17 résume le comportement longitudinal des variables explorées jusqu'ici : LexErr, GrErr, TotErr, Err de L1 et VerbErr. Les nombres figurant sur l'abscisse vont de 0 à 10. Dix étant le maximum d'erreurs identifiées dans les échantillons.

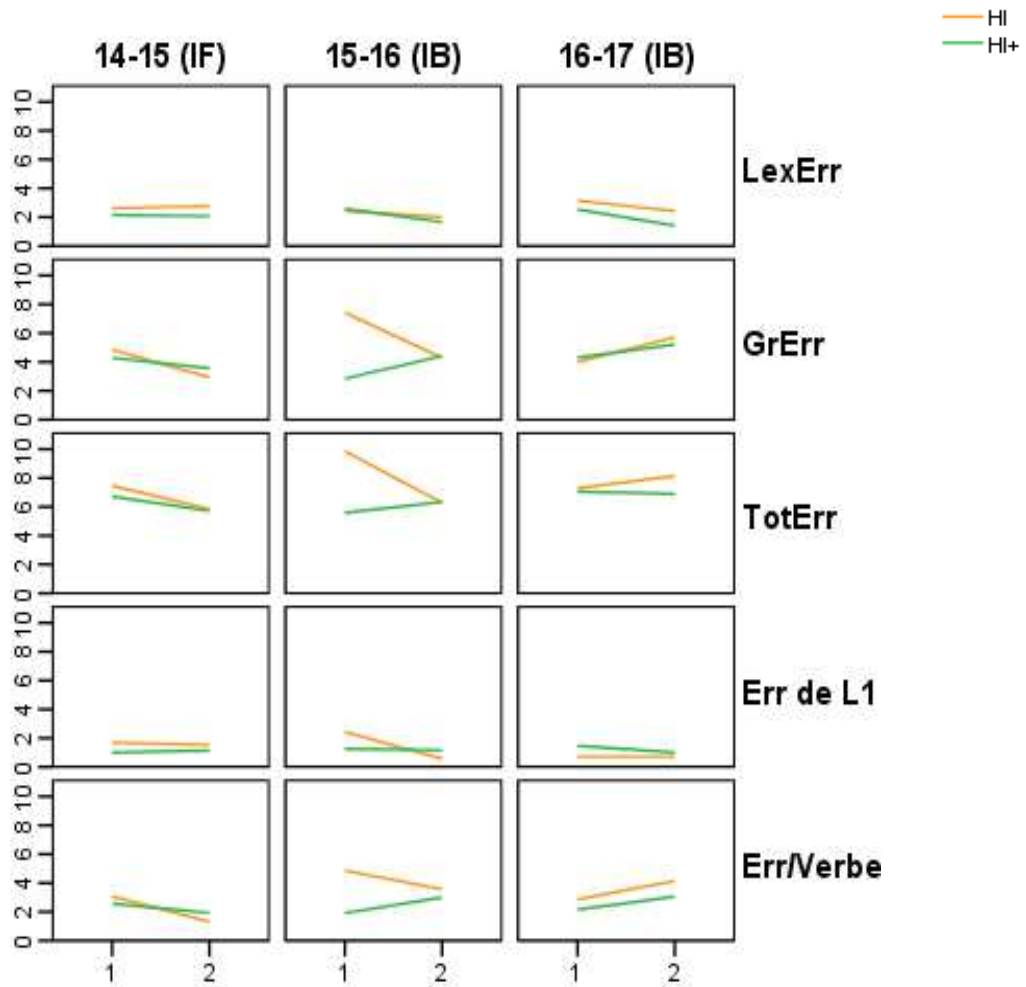


Figure. 4.17 : Statistiques descriptives pour les variable d'Exactitude.

Enfin, la mesure concernant le nombre d'Erreurs par Mots (ErrMot) s'avère analogue de la description précédemment faite pour les Erreurs par Clause en ce qu'elle ne dépasse pas 1 erreur par unité (soit Clause ou Mot). Dans le cas d'ErrMot, la valeur maximale enregistrée est d'environ 0,30 par mot rédigé. Le cas de cette variable confirme la tendance des groupes 1 et 2, qui réduisent leurs erreurs en T2, et confirme aussi la tendance du groupe 3, qui reste plus stable, avec même une légère augmentation des erreurs en T2.

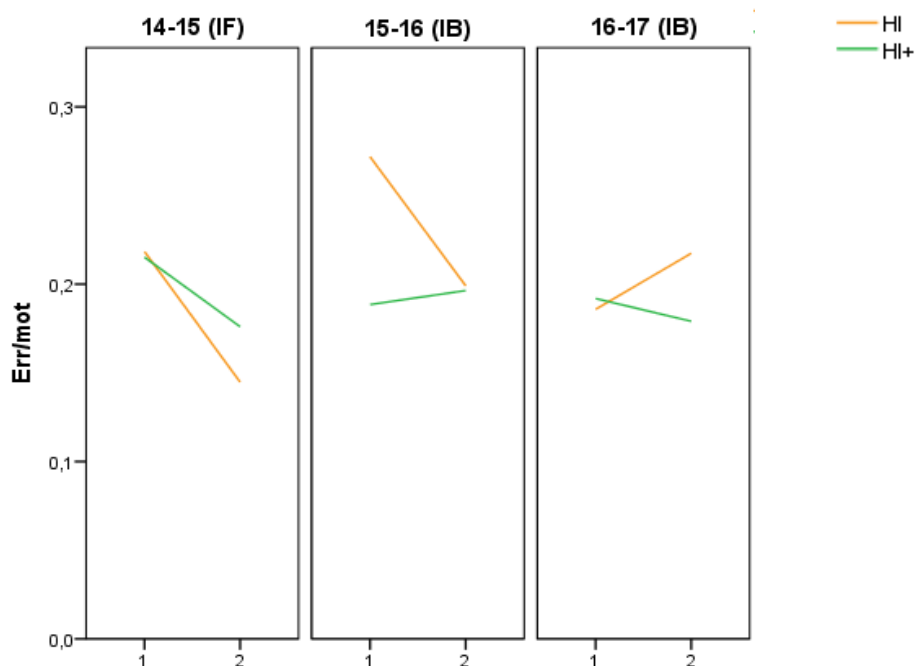


Figure. 4.18: Statistiques descriptives pour les variables d'Exactitude : Err/mot.

Après avoir présenté les descriptives concernant l'exactitude, on explore le domaine de la fluidité dans la section suivante.

2.1.3 Fluidité

La fluidité a été mesurée à partir de trois critères: le nombre de mots produits par clause (Mot/C) et phrase (Mot/Phrase), et par le nombre de mots produits dans le temps accordé pour terminer la tâche (Mot/minute). On remarque globalement une production proche de trois mots par clause pour tous les temps et les groupes observés.

En ce qui concerne les moyennes des mots par phrase on a affaire à des moyennes très similaires également pour les deux programmes allant de 6 à 7. Une légère tendance de réduction à un mot par phrase est observée au T2 du programme HI. Mais les groupes d'âge du programme HI+ présentent le cas inverse.

Dans les tableaux 4.35 et 4.36 ci-après apparaissent les M et les ET pour ces trois variables.

Tableau 4.35: Statistiques descriptives pour les variables de fluidité aux Temps 1 et 2. Programme HI.

	HI											
	Temps 1						Temps 2					
	Age*						Age**					
	1		2		3		1		2		3	
M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	
Mot/C	3,04	,48	3,35	,46	2,95	,36	2,82	,33	3,14	,91	2,84	,60
Mot/Phrs	7,49	1,61	8,40	3,12	6,12	1,18	5,84	1,37	7,50	2,94	6,14	2,13
Mot/min	2,32	,55	2,27	,79	2,69	,56	2,72	,80	2,15	,42	2,47	,22

*Groupes d'âge au T1: 1=14; 2= 15; 3= 16

**Groupes d'âge au T2: 1=15; 2= 16; 3= 17

Tableau 4.36: Statistiques descriptives pour les variables de fluidité aux Temps 1 et 2. Programme HI+.

	HI+											
	Temps 1						Temps 2					
	Age*						Age**					
	1		2		3		1		2		3	
M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	
Mot/C	2,67	,35	2,79	,41	2,94	,45	3,12	,82	2,99	,48	3,08	,73
Mot/ Phrs	6,13	1,52	6,04	1,57	5,63	1,17	6,86	2,16	6,93	2,43	6,29	1,86
Mot/min	2,18	,86	1,92	,63	2,38	,54	2,13	,52	1,96	,89	2,46	,75

*Groupes d'âge au T1: 1=14; 2= 15; 3= 16

**Groupes d'âge au T2: 1=15; 2= 16; 3= 17

Enfin, par rapport à Mot/min on peut constater que la moyenne pour chaque programme et groupe d'âge aux T1 et T2 tourne autour de 2. Aucune tendance n'apparaît pour le T2 des groupes d'âge dans les deux programmes. La figure 4.19 ci-dessous présente le comportement longitudinal des variables Mot/Clause et Mot/Phrase.

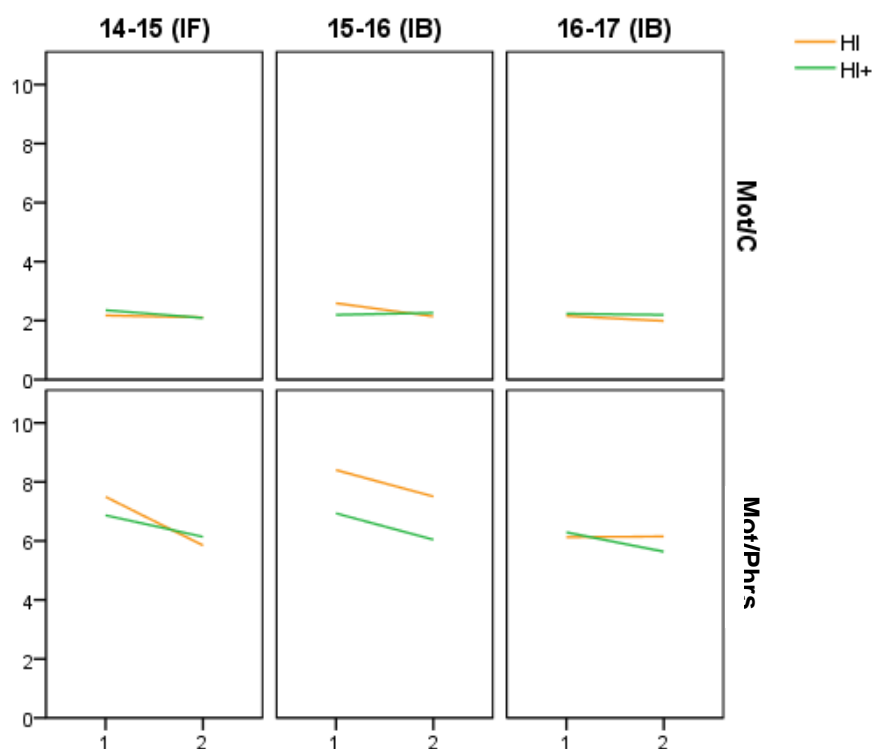


Figure 4.19 : Statistiques descriptives pour les variables de Fluidité : Mot par clause et mot par phrase.

Ayant fait état des données descriptives concernant les variables du domaine de la fluidité, nous complétons les mesures de l'échantillon longitudinal. Maintenant, on passera aux analyses qui donnent suite aux questions de recherche RQ1b et RQ2b.

2.2 Analyses Comparatives de CLEF pour l'échantillon longitudinal (RQ1b)

Après avoir exploré les données brutes correspondant à l'échantillon longitudinal, il convient de passer aux analyses comparatives afin de répondre à la question de recherche QR1b.

Dans un premier temps on étudiera les effets globaux de trois facteurs sur la performance des apprenants dans les groupes d'âge 1, 2 et 3 des programmes HI et HI+ pour chacune des variables de CLEF. Pour ce faire une ANOVA à 3 facteurs est effectuée. On analysera alors la performance des apprenants dans le Temps 1 et le Temps 2. Pour cette analyse des tests t appariés ont été effectués pour les variables ayant une distribution normale et pour le reste c'est le test de Wilcoxon qui a été utilisé, i.e. le test non-paramétrique équivalent.

2.2.1 Complexité

6.3 Complexité syntaxique

Dans le tableau 4.37 apparaissent les résultats de deux analyses : d'une part les valeurs p des ANOVA pour chaque facteur énuméré et d'autre part, les valeurs p des tests d'hypothèse concernant la normalité (Kolmogorov-Smirnov) et l'homogénéité de variance (Levene) de chacune des variables étudiées.

En observant les valeurs correspondant à l'analyse de variance on remarque qu'un seul effet significatif apparaît. Il s'agit de la variable concernant le nombre de clauses dépendantes (ClauseDep). Ce résultat montrerait qu'il existe une différence significative entre les apprenants des deux programmes pour ce qui est de cette mesure $F(1,137) = 8,272$ ($p = 0,005$). Il en est de même pour l'effet des groupes d'âge, qui confirme cette différence $F(4,35) = 4,032$ ($p=0,008$). En revanche le facteur temps ne révèle aucun effet. Ces constats seront confirmés par les analyses appariées dans la section suivante.

Tableau 4.37 Valeurs p pour l'analyse de variance des variables de Complexité Syntaxique

	Effets			Test d'hypothèses	
	Programme	Groupe d'âge (IF /IB)	Temps de recueil	Homogénéité de variance	Normalité
Coord	0,565	0,564	0,619	0,090	0,252
ClauseDep	0,005*	0,008*	0,760	0,021*	0,880
Clauses/Phr	0,174	0,133	0,430	0,003*	0,415
Subord / C	0,064	0,504	0,648	0,188	0,793
CoordIndx	0,185	0,127	0,619	0,842	0,520

*Valeurs $p < 0,05$

En dehors de cet effet spécifique concernant l'emploi des clauses dépendantes, on ne remarque aucun autre effet significatif concernant les mesures de complexité syntaxique dans le reste de l'échantillon longitudinal. Ayant ce premier aperçu on poursuit cette analyse avec la complexité lexicale.

6.4 Complexité lexicale

Le tableau 4.38 ci-dessous concernant la complexité lexicale révèle un seul effet significatif : il porte sur le ratio des Types par des Tokens (TTR), $F(4,49) = 2,736$, $p = 0,039$. Cet effet est attribué aux groupes d'âge, ce qui indiquerait que les apprenants ont des répertoires lexicaux significativement différents dans l'ensemble de l'échantillon.

Cette différence n'indiquerait pas nécessairement une tendance au progrès dans la L2 car, comme on l'a précédemment observé dans les données brutes, les scores des apprenants semblent plutôt aller à l'inverse.

Tableau 4.38. Analyse de variance pour les variables de Complexité Lexicale

	Effets			Test d'hypothèses	
	Programme	Groupe d'âge (IF /IB)	Temps de recueil	Homogénéité de variance	Normalité
TTR	0,089	0,039*	0,830	0,086	0,056*
Indice Guiraud	0,514	0,713	0,705	0,126	0,752
F/mot	0,580	0,575	0,289	0,015*	0,715
D	0,781	0,084	0,185	0,163	0,756

*Valeurs $p < 0,05$

En conclusion, des effets significatifs concernant l'âge, ainsi que le programme ont été identifiés pour l'échantillon longitudinal dans le domaine de la complexité. On remarque qu'il n'y a pas d'effet significatifs concernant le facteur temps (T1 et T2), ce qui veut dire que des signes de progrès d'une année sur l'autre dans les récits évalués ne sont pas relevés dans cette analyse. On passera aux analyses concernant l'exactitude dans la section qui suit.

2.2.2 Exactitude

Les variables du domaine de l'exactitude sont présentés au tableau 4.39 plus bas. Aucun effet n'est observé pour ces variables. Ce constat confirme les explorations décrites dans la section précédente sur les données brutes, dans laquelle aucune tendance ne pouvait être déterminée pour ces mesures.

Tableau 4.39 Analyse de variance pour les variables d'Exactitude

	Effets			Test d'hypothèses	
	Programme	Groupe d'âge (IF /IB)	Temps de recueil	Homogénéité de variance	Normalité
LexErr	0,085	0,943	0,125	0,433	0,042
GrErr	0,477	0,396	0,405	0,089	0,019
TotErr	0,286	0,641	0,699	0,179	0,072
Err L1	0,463	0,445	0,313	0,384	0,015
Err/C	0,680	0,618	0,139	0,004	0,344
Err/mot	0,590	0,727	0,281	0,089	0,452
VerbErr	0,266	0,424	0,346	0,200	0,000

On constate qu'aucun effet des trois facteurs n'est identifié pour les variables concernant l'exactitude. Ces résultats seront discutés d'avantage dans le chapitre 6. On poursuit cette analyse avec le domaine de la fluidité dans la section 2.2.3.

2.2.3 Fluidité

Concernant le domaine de la fluidité, trois effets apparaissent dans le tableau 4.40 ci-dessous. En premier lieu, il est question d'un effet du temps du recueil sur la variable des mots par Phrase (Mot/phrs) : $F(3,135) = 2,733$ ($p = 0,046$). Cet effet impliquerait une différence entre la quantité des mots rédigés par phrase au Temps 1 et au Temps 2.

Ensuite, deux effets s'avèrent significatifs pour la variable mot/minute. Ces effets sont attribués aux facteurs Programme $F(1,137)=4,529$, $p=0,035$ et Groupe d'âge $F(4,20)=3,127$, $p=0,037$. Cela impliquerait une différence entre les apprenants de HI et HI+ pour ce qui est la quantité de mots rédigés dans la contrainte de temps donnée pour la tâche (20 minutes). Toutefois, signalons que d'après l'exploration des données descriptives, les scores donnant lieu à cette différence s'avèrent encore très proches.

Tableau 4.40: analyse de variance pour les variables de Fluidité

Effets				Test d'hypothèses	
	Programme	Groupe d'âge (IF /IB)	Temps de recueil	Homogénéité de variance	Normalité
Mot/C	0,542	0,621	0,075	0,004*	0,637
Mot/phrs	0,078	0,402	0,046*	0,273	0,051
Mot/min	0,035*	0,037*	0,595	0,042*	0,780

*Valeurs $p < 0,05$

Des effets significatifs de chaque facteur ont été identifiés pour deux variables mesurant la fluidité. Il s'agit de Mot/Phrase dont l'effet du temps (T1 et T2) s'avère significatif, et de Mot/Minute dont l'effet du programme et du groupe d'âge s'avèrent significatifs également.

Ayant cet aperçu concernant les facteurs « programme », « âge » et « temps de recueil », on passe aux analyses complémentaires autour de la RQ2b pour l'échantillon longitudinal

2.3 Analyses appariées pour la performance longitudinale (RQ2b):

Dans cette sous-section, il sera question de présenter les analyses concernant la performance des groupes d'âge 1, 2 et 3 dans les deux temps d'observation : Temps 1 et Temps 2. Ces analyses se basent sur la question 2b décrite ci-après :

QR2b Est-ce qu'il y a des différences en termes de CLEF dans la performance écrite en anglais de 3 groupes d'apprenants ayant une intensité d'exposition à la L2 différente, âgés de 14-15 (IF), 15-16 (IB), et 16-17 (IB) et mesurés **longitudinalement** en deux temps (T1 et T2) sur une période de 12 mois ?

2.3.1 Complexité

a. Complexité syntaxique

D'après le tableau 4.41 on présente les différences qui existent dans l'échantillon concernant le programme HI. Trois variables de la Complexité syntaxique sont concernées. En premier lieu, le nombre de coordinations (Coord), qui s'avère significativement différent ($p = 0,010$) pour le groupe d'âge 3 qui se situe en fin de programme (16IB et 17IB). Cette différence est clairement illustrée dans la figure 2.1 plus haut, et montre que les élèves au temps 2 réduisent considérablement le nombre de coordinations dans le récit. En deuxième lieu, une différence significative pour la variable Clauses/phrasedans le groupe d'âge 1 apparaît : les plus jeunes dans cet échantillon (14IF et 15IB) réduisent le nombre de clauses par phrase au Temps 2. Enfin, une différence apparaît entre les Temps 1 et 2 pour l'Indice de Coordination du groupe d'âge 3. Cette différence significative ($p = 0,007$) renforce le résultat obtenu pour la variable Coord.

Tableau 4.41 Valeurs p du Test t apparié pour les variables de Complexité Syntaxique

	HI			HI+		
	Âge 1	Âge 2	Âge 3	Âge 1	Âge 2	Âge 3
Coord	0,486	0,216	0,010*	0,733	0,420	0,326
ClauseDep	0,428	0,066	0,892	0,572	0,226	0,366
Clauses/Phr	0,010*	0,896	0,533	0,830	0,416	0,319
Subord / C	0,205	0,150	0,568	0,589	0,064	0,517
CoordIndx	0,319	0,324	0,007*	0,350	0,399	0,081

*Valeurs $p < 0,05$

b. Complexité lexicale

Les résultats des tests appariés concernant les variables du lexique affichent des différences significatives uniquement dans la variable de diversité lexicale. On observe au tableau 4.42 que cette différence est située aux groupes d'âge 2 (15-16 ans) et 3 (16-17 ans) du programme HI. Ceci n'est pas le cas du programme HI+. Par ailleurs, ce résultat ne représente que partiellement l'ensemble des groupes évalués (2 sur 6), c'est pourquoi on a pas pu observer un effet du temps de recueil de données dans l'ANOVA effectuée.

Tableau 4.42 Valeurs p du Test t apparié pour les variables de Complexité Lexicale

	HI			HI+		
	Âge 1	Âge 2	Âge 3	Âge 1	Âge 2	Âge 3
TTR	0,115	0,193	0,435	0,927	0,932	0,366
Indice Guiraud	0,400	0,167	0,477	0,551	0,779	0,207
F/mot	0,274	0,355	0,119	0,125	0,881	0,142
D	0,89	0,03	0,02	0,48	0,52	0,90

*Valeurs $p < 0,05$

Pour conclure, les tests t appariés effectués pour les variables mesurant la complexité ont montré des différences significatives dans le domaine de la syntaxe et de la diversité lexicale (D). En outre, des mesures liées à l'emploi de la coordination dans les phrases s'avèrent les plus importantes et peuvent rendre compte des progrès dans complexité des textes rédigés en anglais par les apprenants plus âgés (fin de programme). Cet indice sera exploré davantage dans le chapitre 6. On continue avec les variables mesurant l'exactitude dans la section 2.3.2.

2.3.2 Exactitude

Les différences dans le domaine de l'exactitude sont présentées dans le tableau 4.43 ci-après. On observe 3 différences significatives dans le programme HI et une différence dans le programme HI+. Par rapport au premier, ces différences significatives sont toutes situées dans le groupe d'âge 1 (14IF-15IB). Elles concernent les Erreurs par Clause ($p = 0,045$), les Erreurs par mot ($p = 0,034$) et les Erreurs des Verbes ($p = 0,030$). D'après les analyses descriptives explorées plus haut, une réduction des erreurs dans les trois variables apparaît, et certaines d'entre elles s'avèrent importantes comme dans le cas des erreurs des verbes qui passent de 3 à 1 par récit. Ces différences indiquent une amélioration des apprenants au Temps 2.

Pour ce qui est du programme HI+, une différence est obtenue pour le groupe d'âge 2 concernant les élèves âgés de 15(IB) à 16(IB) pour la variable GrErr ($p = 0,045$) qui rend compte des erreurs de grammaire. En revanche, le comportement des élèves sur cette variable s'avère opposé à qu'il était dans le programme HI : les élèves font deux fois plus d'erreurs de grammaire au Temps 2. Ce constat signifierait un repli dans le niveau des apprenants en plein milieu du programme.

Tableau 4.43: Valeurs p du Test t apparié pour les variables d'Exactitude

	HI			HI+		
	Âge 1	Âge 2	Âge 3	Âge 1	Âge 2	Âge 3
LexErr	0,824	0,695	0,526	0,915	0,160	0,071
GrErr	0,079	0,273	0,103	0,528	0,045*	0,327
TotErr	0,242	0,326	0,649	0,500	0,589	0,859
Err L1	0,730	0,045	0,999	0,838	0,845	0,166
Err/C	0,045*	0,398	0,544	0,078	0,828	0,361
Err/mot	0,034*	0,293	0,374	0,289	0,752	0,605
VerbErr	0,030*	0,548	0,233	0,517	0,065	0,187

*Valeurs $p < 0,05$

Pour ce qui est le domaine de l'exactitude, trois différences significatives ont été identifiées dans le programme HI et une différence dans le programme HI. Ces différences concernent les groupes d'âge les plus jeunes et indiquent que les apprenants produisent moins d'erreurs d'une année sur l'autre. Ce qui impliquerait aussi qu'ils font des progrès dans la rédaction en anglais. On passera maintenant à la dernière analyse de cet échantillon concernant la fluidité.

2.3.3 Fluidité

Enfin, les valeurs p concernant la fluidité sont présentées dans le tableau 4.44. Deux différences significatives sont avérées dans le groupe d'âge 1 du programme HI. Celles-ci concernent les variables les Mots par Phrase ($p = 0,004$) et les Mots par minute ($p = 0,042$). Ces deux cas montreraient une réduction de mots contenus dans une phrase et de mots écrits par minute, qui sont sans doute deux mesures très proches. Pourtant, ce constat n'indiquerait pas que les récits des apprenants de ce groupe d'âge soient moins fluides.

Tableau 4.44 Valeurs p du Test t apparié pour les variables de Fluidité

	HI			HI+		
	Âge 1	Âge 2	Âge 3	Âge 1	Âge 2	Âge 3
Mot/C	0,209	0,534	0,661	0,066	0,059	0,240
Mot/Phrs	0,004*	0,648	0,969	0,205	0,093	0,147
Mot/min	0,042*	0,674	0,375	0,875	0,877	0,644

*Valeurs $p < 0,05$

Les variables mesurant la fluidité pour l'échantillon longitudinal ont montré deux différences significatives au groupe d'âge le plus jeune (14-15 ans). Ceci implique une différence dans la quantité de mots produits entre les groupes d'apprenants. Cette observation sera explorée davantage dans le chapitre suivant, car on fera le point sur les contraintes de l'âge dans ce type d'analyse.

2.4 Résumé des résultats pour RQ1b et RQ2b

Deux types d'analyse ont été effectués sur l'échantillon longitudinal. Dans un premier temps des analyses de variance ANOVA à trois facteurs ont été réalisées afin d'explorer les effets des trois facteurs (Programme, Groupe d'âge et Temps de recueil) sur les variables de CLEF, qui mesurent la performance écrite des élèves dans chacun des programmes d'immersion. Les résultats de ces analyses de variance sont mitigés. D'un côté nous avons constaté des effets des facteurs Programme et Groupe d'âge sur certaines variables de Complexité Syntaxique et Lexicale et de Fluidité. Ensuite les trois facteurs ont affiché des effets significatifs concernant la fluidité. Cependant, ces effets sont dus à nombre très limité des variables, soit un total de 6 sur 20. On rappelle également qu'aucun effet n'a été trouvé sur les variables mesurant l'Exactitude. Le résumé de ces résultats est illustré au tableau 4.45 ci-dessous :

Tableau 4.45 Résumé des effets analysés pour l'échantillon longitudinal (CLEF)

		Effets		
		Programme	Intensité (IF-IB)	Temps test T1-T2
Mesures CLEF	CoordIndx	-	-	-
	ClauseDep	+	+	-
	Coord	-	-	-
	Clauses/Phrases	-	-	-
	Subord/C	-	-	-
	TTR	-	+	-
	IndxGuiraud	-	-	-
	D	-	-	-
	Densité lexicale	-	-	-
	F / mot	-	-	-
	VerbErr	-	-	-
	GrErr	-	-	-
	LexErr	-	-	-
	TotErr	-	-	-
	Err/C	-	-	-
	Err/mot	-	-	-
	L1-Err	-	-	-
	Mot/C	-	-	-
	Mot/phrs	-	-	+
Mot/min	+	+	-	

Codes :

+	Différences significatives entre les programmes
-	Pas de différences significatives entre les programmes

Dans un deuxième temps on a examiné les résultats des tests appariés qui cherchaient à rendre compte des différences de performance entre les Temps 1 et Temps 2 de chaque groupe d'âge. On remarque des différences significatives principalement au sein des groupes d'âge appartenant au programme HI. Il s'agit des différences révélant des interprétations mixtes également, dont aucun indice solide de progrès ne peut être déterminé. Les variables ayant obtenu des valeurs $p < 0,05$ concernent les domaines de la Complexité Syntaxique (Clauses/Phr, CoordIndx, Coord), l'Exactitude (Err/mot, VerbErr, Err/C) et la Fluidité (Mots par minute et Mots par Phrase). Aucune Différence n'a été trouvée pour le domaine de la Complexité Lexicale. Même si un effet des Groupe d'âge avait été trouvé dans la variable TTR lors des Analyses de Variance, celle-ci n'aurait peut-être pas été confirmée par les tests appariés.

Le programme HI+ observe un comportement très homogène au sein des 3 groupes d'âge. Toutefois, une différence significative est observée pour la variable GrErr dans le groupe d'âge 2, qui se situe au milieu du programme révélant une augmentation des erreurs de ce type. Nous restons prudents sur ce constat qui peut être le résultat d'autres facteurs n'ayant pas été considérés dans cette étude. L'ensemble de ces résultats est présenté au tableau 4.46 plus bas.

Tableau 4.46 Résumé des résultats obtenus pour l'échantillon longitudinal (CLEF)

		Age 1		Age 2		Age 3	
		14-15 ans		15-16 ans		16-17 ans	
Mesures CLEF	Programme	HI	HI+	HI	HI+	HI	HI+
	CoordIndx	-	-	-	-	+	-
	ClauseDep	-	-	-	-	-	-
	Coord	-	-	-	-	+	-
	Clauses/Phrases	+	-	-	-	-	-
	TTR	-	-	-	-	-	-
	IndxGuiraud	-	-	-	-	-	-
	D	-	-	+	-	+	-
	Densité lexicale	-	-	-	-	-	-
	F / mot	-	-	-	-	-	-
	VerbErr	+	-	-	-	-	-
	GrErr	-	-	-	+	-	-
	LexErr	-	-	-	-	-	-
	TotErr	-	-	-	-	-	-
	Err/C	+	-	-	-	-	-
	Err/mot	+	-	-	-	-	-
	L1-Err	-	-	-	-	-	-
	Mot/C	-	-	-	-	-	-
	Mot/phrs	+	-	-	-	-	-
	Mot/min	+	-	-	-	-	-

Codes :

-	Pas de différences significatives entre les groupes d'âge longitudinaux
+	Différences significatives intra groupes (HI+)
+	Différences significatives intra groupes (HI)

D'après ces analyses on peut conclure que la performance écrite en L2 s'avère très similaire dans les groupes d'âge 1, 2 et 3 et au temps 1 et 2. Ce qui implique que les apprenants appartenant à ce programme ne font pas de progrès significatifs en une année scolaire malgré des conditions d'exposition différentes à la L2. De même aucune indice qui distingue les temps d'intensité forte et basse n'a été constaté. Les tendances observées seront interprétées davantage dans la discussion générale au chapitre 5

Chapitre 5

Discussion et conclusion

Le but de ce chapitre est d'approfondir les résultats précédemment exposés dans le chapitre 5. La structure de cette partie suivra donc le déroulement chronologique de l'analyse proposée au Chapitre 3. On discutera à propos des résultats des questions QR1 et QR2 sur les approches transversale et longitudinale. De cette même manière, tel que présenté dans les questions de recherche, on procède d'abord par discuter les résultats de la comparaison entre les programmes d'immersion HI et HI+ (*between groups analysis*), puis on enchaîne avec la comparaison à l'intérieur des groupes d'âge de ces programmes (*within groups analysis*). Pour conclure, les enjeux principaux qui ressortent de cette étude font l'objet d'une analyse plus détaillée à la fin de ce chapitre. A savoir : un essai de caractérisation du niveau de performance écrite en anglais atteint dans les programmes HI et HI+ et les implications de cette étude pour la recherche en ALS en milieu guidé naturaliste.

Commençons par un rappel de la question de recherche globale. Celle-ci cherche à explorer et comparer la performance écrite des apprenants issus des programmes d'immersion de Haute Intensité et de Haute Intensité *plus* :

QRG : *Est-ce que les différences d'intensité et des temps accumulés d'exposition à la L2 entre les programmes HI et HI+ et entre les étapes de chacun de ces programmes, Forte Intensité (IF) et Basse Intensité (IB), ont un impact sur le progrès de la performance écrite en anglais des apprenants du secondaire (12 à 17 ans)?*

Pour répondre à cette question de recherche globale, on a formulé l'hypothèse globale (HRG) selon laquelle *la performance écrite en L2 ne s'améliore pas en raison des variations, et plus concrètement, de la diminution d'intensité des temps d'exposition dans le programme d'immersion*. On a vu dans les résultats précédents que cette hypothèse renvoie à des différents résultats qu'on évaluera dans les sections qui suivent.

1. Comparaison entre les programmes HI et HI+ (RQ1)

La question **QR1** visait à explorer les caractéristiques de la performance écrite des apprenants issus de deux programmes d'immersion. On rappelle cette question ci-dessous :

*Est-ce que la différence des temps d'exposition à la L2 **accumulés** entre les programmes HI et HI+ aurait un impact sur la performance écrite en anglais des apprenants du secondaire?*

Partant de QR1 on a formulé **l'hypothèse** selon laquelle *les apprenants issus du programme ayant le plus de temps accumulé en L2 (HI+) atteindraient un niveau de performance écrite en L2 plus haut que ceux du programme ayant moins d'heures accumulées (HI) dans deux types d'approche : transversale et longitudinale (HR1)*. On examinera d'abord les données **transversales**, faisant suite aux résultats présentés pour la **QR1a** :

Est-ce que la différence des temps d'exposition à la L2 **accumulés** entre les programmes HI et HI+ aurait un impact sur la performance écrite en anglais des apprenants mesurée **transversalement** chaque année scolaire de l'enseignement secondaire (âges entre 12 et 17 ans) en termes de CLEF et de Qualité perçue?

Pour ce qui est de la comparaison entre les programmes par rapport au total d'heures accumulés, on a mesuré cinq groupes d'âge qui correspondent à chacune des années du secondaire (à savoir : 12, 14, 15, 16 et 17 ans.). Bien qu'on ait mesuré année par année les résultats qui concernent cette question de recherche se relèvent notamment au nombre total d'heures accumulées que l'on mesure à la fin de la scolarisation (âge 17).

Dans les résultats exposés préalablement on a remarqué une assez forte variabilité dans les scores de ces groupes d'âge étudiés dans le cadre des deux programmes, HI et HI+. C'est-à-dire que les scores augmentent vers les âges 12 et 14, ils descendent à 15 et 16 et puis ils remontent à 17. Malgré cette variabilité, l'on constate que notre hypothèse HR1 n'est pas confirmée pour l'échantillon transversal, particulièrement en fin de scolarité. Ce qui veut dire que le programme HI+ ne s'est pas montré meilleur que le programme HI même en ayant une différence notable dans le temps accumulé d'exposition à l'anglais. Ce constat est fait dans deux domaines principalement, qui seront décrits ci-après.

Les programmes HI et HI+ révèlent une performance écrite différente en ce qui relève de la capacité à rédiger des textes plus riches, avec des phrases plus longues et plus denses. Plus concrètement, les textes s'avérant plus riches et divers ont été identifiés

chez le programme HI, qui présente des moyennes plus hautes dans deux mesures, l'une de la Complexité syntaxique (nombre de Clauses/Phrase) et l'autre de la Fluidité (nombre de Mots/Phrase). En ce qui concerne l'exactitude des tendances importantes sont observées : une quantité semblable d'erreurs de toute nature est présente dans les deux programmes (verbale, lexicale, grammaticale), ceci est confirmé par l'absence de différences significatives dans ce domaine. Un autre constat pertinent concernant l'exactitude est celui de l'usage de la L1 dans les récits ; malgré la différence dans le temps d'exposition à la L2 aucun des deux programmes ne semble être distingué par des renvois à la L1 dans les récits observés dans les mesures de CLEF tenant compte de ce fait (ErrL1) et les mots 'hors-liste' obtenues par Vocabprofile. Tendance à laquelle on aurait pu s'attendre vu l'augmentation du contact avec la L1 au détriment de celui avec la L2 en fin de programme notamment chez HI. Au delà de ce fait, le domaine de la complexité lexicale démontre aussi une tendance intéressante : l'on observe des progrès discrets dans la diversité lexicale de manière analogue dans les deux programmes pour la variable D. Le répertoire lexical exploré à l'aide de Vocabprofile nous révèle un comportement très similaire dans HI et HI+. Une grande majorité des mots de la liste K1 est présente et relativement moins de la liste académique. On attribuerait cette parité à l'influence d'un contexte local commun chez les apprenants (tendances, musique, émissions télévision et internet) et des activités limitées dans la L2 en dehors des cours (lecture, conversations, échanges à l'étranger) ; le vocabulaire est notamment relevé des mots les plus exercés par l'input en salle de classe.

Or, la différence entre HI et HI+ n'est observée qu'à deux moments du programme : à l'âge de 14 ans (IF) et à l'âge de 17 ans (IB). Aucune différence ne relève donc des apprenants âgés de 12, 15, et 16. Notons que le groupe d'âge 14 (IF) du programme HI possède un temps accumulé qui équivaut à 5922h d'exposition à l'anglais ; la différence avec le groupe 14 (IF) du programme HI+, qui compte sur 7536h accumulées, est de 1614h en moins à ce stade. Puis, à l'âge de 17 ans, lorsque le programme HI+ a accumulé 1758 heures de plus, c'est toujours le programme HI qui montre des résultats meilleurs. Soit plus de performance.

Ce résultat peut être dû à deux conditions mises en évidence dans la description des temps d'exposition des deux programmes. La première étant que HI garde un rythme constant du nombre d'heures entre les âges de 12 et 15 ans (504h par an), ce qui ne pas le cas des écoles comprises dans HI+, qui ont toutes deux moments de diminution de l'exposition justement dans la même période: entre 12 et 15 ans (672h, puis 612h, puis 480h, voir figure 3.5). La deuxième condition étant que la diminution de l'exposition qui a lieu à l'âge de 15 ans chez HI est placée plus tardivement, voire après le stade qualifié comme 'période critique'. Ceci pourrait suggérer **un effet de temps accumulé et constant** en faveur des apprenants de HI, lequel peut être associé aussi à **un effet du moment de démarrage de la diminution**, lequel les montre comparables des apprenants chez HI+ ayant éprouvé moins de constance dans leur exposition à la L2.

On note qu'une bonne partie des autres mesures prises en compte dans cette analyse ne se sont pas avérées sensibles à cette comparaison, elles ne montrent aucune différence entre les programmes. Malgré les tendances déjà observées. Ce constat pourrait s'expliquer par des facteurs propres aux apprenants au moment de la tâche, à la taille des textes souvent très restreinte (voir tableaux 4.1 et 4.28) et aux facteurs intrinsèques de chaque programme. En guise de conclusion, pour ce qui est de l'échantillon transversal, les programmes HI et HI+ ne se différencient que sur deux domaines spécifiques, et cette différence est favorable au programme ayant le temps accumulé d'exposition à la L2 inférieur (HI).

Avant d'aborder de possibles implications théoriques des résultats de RQ1, deux interprétations d'ordre descriptif sont proposées pour ce premier constat. La première est liée au fait que l'échantillon du programme HI n'est représenté que par une seule école. Ceci relativise la portée de nos résultats par rapport au programme HI+ qui comprend un numéro plus grand de sujets et s'avère donc moins homogène. Toutefois, il se peut que les résultats concernant cette question ne soient pas différents même en réduisant le nombre d'effectifs chez HI+. Dans un deuxième temps, il faut signaler que ces différences favorables au programme HI, qui renvoient à des textes plus denses et plus riches pourraient être liées à l'accent mis sur le travail de la littérature dans leur plan d'études (section 1.2 du chapitre 3). En plus des différences suggérées concernant le moment de vie des apprenants, l'on doit considérer également les différences concernant la pratique langagière et la compétence atteinte en L2, ainsi que le moment choisi pour la tâche réalisée.

Passons maintenant à l'examen de cette même question concernant l'échantillon **longitudinal** ; rappelons la question (**QR1b**) :

Est-ce que la différence des temps d'exposition à la L2 **accumulés** entre les programmes HI et HI+ aurait un impact sur la performance écrite en anglais des apprenants âgés de 14 à 17 ans, mesurée en termes de CLEF et **longitudinalement** sur deux temps (T1 et T2) d'une année scolaire à l'autre?

Cette question examine également s'il existe des différences entre les programmes HI et HI+ dans la performance écrite des apprenants mesurée de manière longitudinale. Rappelons qu'on a mesuré **trois groupes indépendants d'apprenants** suivis sur une période de 12 mois, qui équivaut à une année scolaire. Le groupe 1 est constitué par des apprenants âgés de 14 ans au Temps 1 du recueil (T1), et 15 ans au Temps 2 (T2) ; le groupe 2 est constitué par des apprenants âgés de 15 ans (T1) et 16 ans (T2), et enfin le groupe 3 est constitué par des apprenants âgés de 16 (T1) à 17 ans (T2). Cette discussion s'amorcera aussi en partant de l'hypothèse selon laquelle le programme ayant le plus grand nombre d'heures accumulées aboutirait à une performance écrite plus haute dans cet échantillon longitudinal (HR1, page 170).

On constate que les résultats des analyses comparatives menées pour évaluer les effets des trois facteurs : Programme (temps accumulé), Âge (intensité) et Temps de recueil (T1 et T2), effectuées avec des ANOVAS à 3 facteurs, ne confirment pas non plus l'hypothèse HR1 pour l'échantillon longitudinal, ce qui est le cas avec l'échantillon transversal.

La première constatation est que l'effet « Programme » devient significatif dans deux domaines s'avérant essentiels pour notre analyse : ils supposent la même différence observée pour l'échantillon HI transversal **concernant la longueur et la complexité de phrases ainsi que dans la fluidité de la rédaction en faveur de ce programme d'intensité inférieure à la L2**. Les deux domaines mesurés sont les suivants : La complexité syntaxique (ClauseDep) et la fluidité (Mot/Min). Il en découle le même résultat aussi pour la quantité d'erreurs identifiée dans les récits, domaine de l'exactitude ; ainsi que les variables lexicales. En outre, concernant l'effet « Groupe d'âge », lequel examine les effets de l'âge dans les deux programmes, l'on a affaire à des effets significativement différents à nouveau dans le domaine de la complexité syntaxique, du lexique et de la fluidité (3 mesures au total). L'effet « Temps de recueil » qui rend compte du développement langagier longitudinal des apprenants, du commencement à la fin d'une année scolaire ne s'avère pas significatif entre les programmes non plus. **Aucun programme ne se distingue par des progrès longitudinaux sur une période de 12 mois.**

Pour résumer cette question, le constat général demeure que le groupe HI s'avère significativement plus performant dans la composition écrite que HI+, tel qu'il a été attesté avec l'échantillon transversal. Tout de même, les différences les plus marquées entre les deux programmes se trouvent dans la complexité syntaxique et dans la fluidité des textes rédigés, et contrairement à ce qui révèle l'échantillon transversal, des effets sur la complexité lexicale semblent distinguer les apprenants à l'intérieur des deux programmes. Cette distinction peut être provoquée par l'âge de la diminution de l'intensité à la L2 et l'âge des apprenants.

Tel que signalé auparavant dans le chapitre des résultats, les analyses conduites pour l'échantillon longitudinal nous mènent à des résultats qui nécessitent de la question QR2b (à l'intérieur des groupes) pour être interprétées. Ceci est dû à l'analyse hiérarchique (multiniveaux) adopté. Les interprétations ne peuvent donc pas être entièrement dissociées.

De ce premier constat concernant les deux échantillons ressortent trois conclusions importantes. La première conteste les affirmations de Carroll (1975) et de Stern (1975) selon lesquelles plus de temps d'exposition à la L2 impliqueraient directement plus de compétence. Elles ne sont pas corroborées dans notre cas car HI tout en ayant moins d'heures accumulées se montre plus performant que HI+ sur certains domaines et au même niveau dans le reste de mesures considérées. **Ces résultats nous permettraient**

de dire que les programmes HI et HI+ ne se différencient pas. Ou bien, plus concrètement que le facteur ‘temps total accumulé’ joue un rôle selon deux conditions : la constance du temps accumulé et le moment où cette constance se place dans le continuum scolaire de la L2, qui équivaut dans notre cas au processus d’acquisition de la L2. Le groupe HI, même s’il s’avère plus performant, se montre plus sensible à la diminution d’intensité, ce qui est le sujet de la prochaine section.

Par ailleurs, l’on remarque une moyenne clé dans le temps accumulé : celle de 6000 heures, lesquelles sont atteintes avant le début de la diminution d’intensité dans les deux programmes (voir figures 3.3, 3.4 et 3.5). Lorsque ce chiffre est atteint, il se peut qu’aucun changement, progrès ou repli, ne se produise chez l’apprenant si les conditions d’apprentissage ne le poussent pas à aller plus loin. Cette idée découle de la conclusion de Swain (1993) avec l’hypothèse de l’output intelligible, et aussi pourrait s’associer au modèle dynamique proposé par Herdina et Jessner (2002). En plus, l’hypothèse de la *stabilisation* proposée par Long (2003) devient pertinente ici. On pourrait expliquer la ressemblance des deux programmes en termes d’erreurs et du répertoire lexical par ce principe : les apprenants ne font pas de progrès mais ils ne perdent pas non plus leur compétence, ils arrivent à un point ‘x’ sur le continuum scolaire et il sera question de l’influence des facteurs divers comme la motivation, les intérêts, les exigences académiques ou professionnelles pour arriver à un autre stade de leur compétence langagière.

En outre, ce seuil de 6000 heures est un seuil qui pourrait uniquement être valable dans ce contexte. En raison de la qualité de l’input, du temps réel quantifié et du temps consacré à la L2 en dehors du cours. Dans d’autres recueils, comme celui de Rifkin (2005) un seuil de 600 heures est jugé comme nécessaire pour dépasser un effet plateau, tout en tenant compte d’un contact intensif avec la langue. Pour Spada (2008) et Lightbown et Spada (2006), le niveau avancé serait atteint à partir de 5000h d’exposition, mais elles affirment que cette quantification d’heures a beau être établie elle ne sera pas utile si la qualité de l’input n’est prise en compte.

Enfin, concernant l’échantillon longitudinal il faut noter que les contraintes des résultats obtenus peut être dû au fait que l’échantillon comprend trois groupes indépendants qui n’ont été suivis que pour une période relativement courte (un an), au lieu d’un seul groupe qui a été suivi pendant quatre ans. Cela renvoie également aux contraintes méthodologiques pour le recueil de données.

2. Comparaison des groupes d’âge à l’intérieur des programmes (QR2)

La question **QR2** explore l'impact des variations et de la diminution de l'intensité d'exposition à la L2 dans les groupes d'âge à l'intérieur de deux programmes.

Est-ce que la différence d'intensité du temps d'exposition à la L2 (forte = IF et basse = IB) à l'intérieur de chaque programme aurait un impact sur le progrès de la compétence écrite en ALE des apprenants du secondaire?

Ici, on part de l'**hypothèse (HR2)** selon laquelle indépendamment du programme (HI ou HI+), les apprenants examinés de manière transversale et longitudinale ne font pas de progrès dans leur performance écrite en L2 en raison de la diminution d'intensité dans le temps d'exposition à la L2 (IF – IB) qui commencerait à l'âge de 12 ans dans les deux types de programme. On commencera par examiner cette hypothèse dans l'échantillon transversal, puis on explorera l'échantillon longitudinal.

On examinera les deux programmes indépendamment afin de repérer les domaines relevés par chaque groupe d'âge (**QR2a.**).

Est-ce qu'il y a des différences en termes de CLEF et de Qualité perçue dans la performance écrite en anglais mesurée transversalement chez des apprenants entre 12 ans (IF) et 17 ans (IB)?

En ce qui concerne les variations d'intensité dans l'échantillon transversal, on observe que notre hypothèse n'est pas confirmée non plus pour les deux programmes.

D'abord, on observe que des différences significatives et une amélioration sont **constatées dans chaque domaine pour le programme HI+.** Ces résultats indiquent de manière globale une différence positive dans chaque domaine examiné et dans chaque groupe d'âge, c'est-à-dire, 12, 14, 15, 16 et 17 ans. Il faut remarquer que ces différences ne se reproduisent pas systématiquement dans chaque niveau. Mais, elles résument bien l'ensemble sélectionné dans cette étude pour décrire la performance écrite (longueur de phrases, emploi de la subordination et la coordination et diversité lexicale, diminution des erreurs).

Deux constats spécifiques et importants découlent des résultats des analyses à propos de cette question de recherche : **dans un premier temps notre hypothèse HR2 n'est pas confirmée car les apprenants du programme HI+ font des progrès**, dans les domaines de la complexité syntaxique, de la diversité lexicale, de l'exactitude et de la fluidité. Ce progrès se traduit dans des textes plus longs, plus divers et en portant moins d'erreurs dans la structure grammaticale et le lexique de la langue cible. Cette différence est observable uniquement entre les résultats obtenus dans les âges 12 et 17 ans. C'est-à-dire, les apprenants montrent une performance améliorée à la fin du programme HI+ même en ayant eu la diminution d'intensité.

Dans un deuxième temps, on n'observe pas de différences dans la performance écrite des apprenants du programme HI, sauf pour un domaine spécifique, celui de la diversité lexicale à l'âge de 15 et 16 ans. Cette amélioration est très claire dans la figure 4.5 ; lorsque les élèves sortent d'un niveau 'stable' pour passer à un niveau plus avancé concernant le lexique. Cet indice de progrès peut être vu comme un signe de maturation ou bien comme l'effet particulier d'un cours ou des activités précédentes ayant porté sur du vocabulaire nouveau. N'étant pas le cas des autres âges, ou des autres mesures dans l'échantillon de HI il est nécessaire de lire ces résultats avec précaution.

L'un des enjeux de notre étude est de déterminer si cette exposition intensive a plus ou moins d'effets dans un stade spécifique du programme. D'après ces résultats de RQ1 et ces préliminaires de RQ2a, on serait amenés à croire que c'est bien le cas. Soit la performance écrite chez HI+ se voit améliorée et la performance chez HI se voit stabilisée. Deux explications peuvent soutenir cette impression : Le fait que dans le programme HI+ des progrès sont constatés malgré la diminution dans l'intensité des temps d'exposition en L2 est peut être un effet des heures accumulées (voir RQ1). Les élèves ayant atteint un seuil peuvent avoir une performance conséquente, dans le cas de la diminution d'heures il se peut que le programme HI+ n'ayant plus de cours de DNL après 15 ans, renforce le travail en anglais lors des cours de cette langue. Ce qui renvoi à nouveau à l'idée de la qualité de l'input. Tout en ayant la diminution d'intensité, le programme **HI+ aura accumulé suffisamment d'heures d'input pour ne pas en perdre**. Les gains significatifs identifiés ici ne sont pas abondants, ils ne couvrent pas la plupart de nos mesures, **mais ils abordent au moins une d'elles dans chaque domaine évalué. Ce qui implique un effet du temps accumulé malgré les variations d'intensité**. Cette idée peut être juxtaposée aux conclusions des études menées par Collins et al., (1999) ; Collins & White (2011) ; Horst & Collins, (2006) où le nombre d'heures d'exposition semble être un meilleur prédicteur de la performance globale que d'autres facteurs comme le facteur âge, par exemple (ou moment de démarrage dans le programme). De la même manière, on peut relier ces résultats aux constats de Germain et Netten (2004) concernant le fait que l'exposition intensive à un moment donné peut en effet avoir un impacte important, voire positif, sur le développement de la fluidité et l'exactitude. Du côté des apprenants de HI, on présumerait que les résultats montrent un effet plateau dans certains domaines, en l'occurrence celui de l'exactitude qui semble ne pas changer tout au long du secondaire : **chez HI le nombre d'erreurs produites (grammaticales et lexicales) s'avère le même dans tous les groupes d'âge**. Le fait de ne pas avoir à des changements dans cet échantillon peut être interprété aussi comme un niveau de « maintenance » atteint dans le programme, relié à la constance de l'exposition dans le primaire et entre les âges 12 et 15 dont on a fait mention auparavant : ils ne font pas plus d'erreurs et ne produisent pas de textes plus complexes et longs ou différents non plus.

Concernant ce sujet, ces résultats sont comparables à ceux de Bournot-Trites (2007) en ce qu'elle n'a pas trouvé non plus de différences significatives entre les groupes d'intensité différente sauf dans un cas qui correspond à une mesure grammaticale dans son recueil. On se rapproche de la position de Reeder (1999) aussi lorsqu'il conclut qu'on observe une influence limitée de l'intensité dans ce type de programmes. En revanche, l'étude de Bournot-Trites fait ressortir un effet plateau dans le domaine de la diversité du vocabulaire, ce qui est le cas exactement à l'opposé de nos résultats pour la question RQ2a. La diversité lexicale a révélé une différence en faveur de la performance des élèves plus âgés ayant malgré tout, moins d'heures d'exposition. A ce propos la remarque de Bournot-Trites paraît juste dans ce cas en particulier : « il semble qu'après un certain seuil de compétence en [L2] l'augmentation du temps passé en cette langue en classe n'améliore pas beaucoup la qualité de la production écrite des élèves » (p. 20).

En conclusion, on pourrait dire que les programmes arrivent à une performance semblable à la fin de la scolarité tout en ayant suivi des parcours différents. Deux tendances différentes sont observées pour l'analyse intra-groupes dans les programmes HI+ et HI. Dans le cas de HI+, les différents moments de diminution peuvent impliquer une descente ou perte du niveau chez les apprenants. Pourtant, ceci n'est pas le cas et l'on a affaire à des signes d'évolution malgré la baisse d'intensité d'exposition à l'anglais-L2 : des textes comportant des phrases plus complexes et du vocabulaire plus divers semblent être la caractéristique générale. Dans HI, l'on a affaire à un niveau stable qui montre des signes de progrès dans la diversité lexicale notamment, mais pas dans la production d'erreurs. Dans le cas de HI on réaffirme donc une tendance de stabilisation du niveau chez les apprenants (Long, 2005) déjà repérée dans l'analyse entre les programmes. Ce "maintien" du niveau n'implique pas forcément un repli dans leur performance. Ils ne s'avèrent pas moins performants que les apprenants chez le programme HI+. Il est aussi pertinent de relier nos hypothèses avec des études comparant les résultats des milieux guidés traditionnel et naturaliste. Dans le cas de Rifkin (2005), par exemple, les apprenants du milieu traditionnel se sont montrés moins performants en raison du nombre d'heures. Dans le cas de Roquet (2011) les apprenants ayant suivi quelques heures de plus dans un parcours EMILE ont démontré un niveau amélioré par rapport aux apprenants dans le programme régulier.

Ayant fait état de cette question, on discutera les résultats de l'échantillon longitudinal **QR2b**:

Est-ce qu'il y a des différences en termes de CLEF dans la performance écrite de 3 groupes d'apprenants ayant une **intensité** d'exposition à la L2 différente, âgés de 14-15 (IF), 15-16 (IB), et 16-17 (IB) et mesurés **longitudinalement** en deux temps (T1 et T2) sur une période de 12 mois ?

L'exploration de l'échantillon longitudinal révèle des résultats mitigés par rapport aux précédents. Le groupe d'âge HI est celui qui montre le plus de changements significatifs

dans l'analyse longitudinale. **Le groupe d'âge 1 (14-15 ans) présente le plus de progrès dans la composition de récits plus longs, et lexicalement plus divers et denses.** De la même manière, c'est le seul groupe de tout l'échantillon de HI qui montre des progrès sur le plan de l'exactitude. Ce constat reflète que les apprenants étant dans la période de la plus haute d'intensité font des progrès en termes de précision grammaticale et lexicale d'une année sur l'autre. Les domaines qu'y ressortent significativement meilleur au Temps 2 que au Temps 1 pour le groupe d'âge 1 sont : complexité syntaxique (clause par phrase) ; Exactitude (Err/C, ErrMot, VerbErr) ; Fluidité (Mot/Phrs ; Mot/Min), En résumé, il concerne tous les domaines sauf la complexité lexicale.

Ce constat est différent pour le cas du groupe d'âge 2 (15-16 ans). De fait, ce groupe montre uniquement des différences significatives (T1-T2) au plan de la diversité lexicale, où il s'avère bien plus amélioré. Ce qui implique que par rapport aux apprenants ayant plus d'intensité du temps d'exposition à la L2, **le groupe d'âge 2 maintient le niveau atteint et fait même des progrès en lexique.** En dehors du domaine de la complexité lexicale, aucune autre mesure ne s'est montrée sensible dans ce groupe d'âge.

Lorsque l'on regarde les résultats concernant le groupe d'âge 3 (16-17 ans), on a affaire à une légère tendance de changement par rapport au stade médian qui vient d'être décrit. En effet, ce groupe montre une performance significativement différente pour ce qui est de l'emploi de la coordination, s'avérant significativement diminué, et l'augmentation de la diversité lexicale. Ce constat est important pour notre interprétation car il montrerait un effet de la répartition du temps qui est aussi associé facteur âge, ou bien, les contraintes de maturation (Muñoz, 2008; Serrano & Muñoz, 2007) puisque les élèves plus âgés auraient recours à plus de ressources linguistiques et des stratégies discursives que les apprenants en début de scolarité (Manchon, 2013).

Concernant le programme HI+, seulement le groupe d'âge 2 (15-16 ans) apparaît comme significativement meilleur dans la performance grammaticale et pas dans les autres domaines. Les autres variables mesurant la performance écrite n'ont pas été impliqués dans le changement d'intensité.

En règle générale, les apprenants du programme HI mesurés longitudinalement font ressortir l'emploi significativement plus fréquent des subordinations. En même temps une information qui confirme ce constat est la différence relevée entre les deux programmes en ce qui concerne l'indice de coordination qui diminue pour le programme HI au fur et à mesure que les apprenants avancent dans leur parcours scolaire. Par rapport à ces constatations qui touchent à la complexité syntaxique, il convient de souligner le rôle des mesures de subordination et coordination pour rendre compte de la complexité. On remarque chez les apprenants plus jeunes des cas fréquents des propositions et des phrases inachevées (*run on sentences*), ce qui relève d'un manque de subordination et de segmentation, voire ponctuation, dans leurs productions.

A ce sujet, l'observation de Housen et Kuiken (2012) concernant la validité des mesures touchant à la subordination pour indiquer le degré d'élaboration d'un texte nous semble utile : dans le cas de notre étude une progression dans l'emploi de la subordination est observé d'après les variables ClauseDep, Indice de Coordination et Clauses par Phrases (certains s'avérant pas significatifs, mais distincts dans les descriptives). Ce constat serait donc un indice d'une production *plus* complexe chez les apprenants plus âgés, en fin du programme. Néanmoins, on interprète ces résultats avec précaution surtout tenant compte de la mise en garde de Norris et Ortega (2009) qui affirment, tout en avouant la validité des mesures concernant la subordination, que nombre ces mesures peuvent s'avérer redondantes. Dans notre cas, on a affaire à des indices d'amélioration de la complexité mais ils n'impliquent pas une diminution systématique de la coordination à l'intérieur de la phrase (voir section 3 de ce chapitre).

On observe des résultats analogues à ce constat dans les travaux de Turnbull et al. (1998) et Bournot-Trites (2007) dans la mesure où aucun effet du temps n'est remarqué sur la compétence langagière des apprenants en immersion canadienne. Plus concrètement, Turnbull et al. (1998) partent de l'hypothèse que le temps en immersion ne peut pas être dissocié du facteur âge. Ces auteurs s'appuient donc sur la théorie de l'interdépendance de Cummins ainsi que de sa distinction BICS/CALP pour expliquer le rattrapage des élèves plus âgés aux paires issus de l'immersion précoce. De la même manière, les postulats de Swain (1981, 1985) indiquent que le temps sur l'enseignement bilingue ne détermine sa réussite et qu'uniquement il s'agit de réunir des facteurs plus proches de l'élève comme lui fournir des opportunités suffisantes et variées pour développer son interlangue.

En conclusion les questions RQ1 et RQ2 nous mènent à des constats mixtes. D'abord dans la question 1 le groupe HI s'avère plus performant mais dans la question 2, cette performance se définit comme un effet de stabilité du niveau, plutôt que du progrès à long terme dans le programme (*maintenance level*). **L'effet du programme qui comprend le temps accumulé et l'intensité constante** se traduit chez les apprenants de HI comme un effet plateau après l'âge de 15 ans notamment dans le domaine de l'exactitude. Dans un deuxième temps, Contrairement à nos attentes, la performance écrite chez les apprenants du programme HI+ s'est montrée améliorée malgré la diminution de l'intensité. **L'effet temps total accumulé avant la diminution d'intensité** en devient une explication partielle des progrès faits dans ce programme. Il faut souligner qu'aucun programme ne fait état d'un détriment significatif de la performance écrite des apprenants malgré cette perte d'heures. De fait, les récits qui présentent ce comportement, ainsi que les résultats mixtes sont interprétés à la lumière de facteurs différents du programme, à savoir, le moment de vie des apprenants, le manque d'input reçu en dehors des cours et des contraintes possibles au moment de la tâche.

La présente analyse des résultats obtenus démontre que l'étude du facteur temps dans l'acquisition en milieu guidé demeure une tâche complexe due aux contraintes propres du contexte et aux limitations méthodologiques ; le facteur temps en soit étant difficile à mesurer de manière exacte et le contrôle des variables individuelles des apprenants en milieu scolaire. De fait, des résultats mixtes ont été obtenus dans nos analyses concernant la performance à l'intérieur des groupes. Une explication supplémentaire que l'on peut fournir à ce constat relève sans doute de la qualité de l'input fourni dans chacune des écoles explorées (Lightbown & Spada, 2006). Dans ce sens là, des recherches comme celles menées dans les contextes EMILE (Gajo 2007 ; Dalton-Puffer, 2008 ; Pérez-Vidal 2013) concernant l'effet de l'enseignement des DNL dans la L2 pourrait donner un aperçu plus complet du développement de la compétence en L2 atteinte dans ce contexte en particulier. Il conviendra certainement à l'avenir de poursuivre et de développer ce type de recherche tenant compte de ces constats.

3. Description qualitative de la performance écrite dans HI et HI+

Le design de notre étude s'est appuyé sur une approche qualitative qui servira à compléter l'aperçu établi avec les mesures de l'ensemble CLEF (Voir Tableaux 4.2, 4.3 et l'Annexe A4).

Partant de la question QR1a, le constat que l'on a fait dans les résultats des évaluations qualitatives est le même : les évaluateurs n'ont pas fait de distinction entre les apprenants des deux programmes, aucune différence significative a été identifiée dans la comparaison des scores. Ce constat rejette à nouveau notre hypothèse HR1 portant sur l'avantage du programme HI+ dans la performance écrite en raison de son grand nombre d'heures. On confirme davantage que plus d'heures n'impliquent pas plus de performance. Cependant, il est question de la qualité de l'input qui a lieu lors de ce temps d'exposition. En même temps, des résultats mixtes arrivent concernant l'hypothèse HR2. L'on observe des progrès dans les scores obtenus par les évaluateurs qui impliquent une amélioration dans le niveau de L2 et dans la rédaction entre les apprenants de 12 et 17 ans. Par contre, l'évolution dans la performance écrite chez HI et tout aussi comparable à celle de HI+. Ce qui n'a pas été évident dans nos analyses précédentes pour RQ2. Il faut dire tout de même que les notes obtenues par les apprenants n'arrivent pas à la moyenne (9 /20). Ce qui veut dire que le niveau n'est pas suffisant à l'égard de ces évaluateurs. Concernant les notes plus hautes, l'on a constaté un seul texte ayant reçu une note de 16 (HI+ âge 15) et puis trois autres ayant reçu une note de 15 (HI+ âge 16 et 17 ; 16 chez HI).

Dans le but de fournir une description plus détaillée de la vision qualitative des évaluateurs, l'on tâchera de décrire les niveaux de performance atteinte par chaque âge considéré de l'échantillon transversal afin d'avoir aperçu plus large des niveaux. On aura affaire donc à la comparaison entre les programmes et à l'intérieur des groupes en nous basant sur les caractéristiques des textes sélectionnés ainsi que par la note attribuée

par les évaluateurs. On signale dans les extraits ci-dessous certaines marques de l'interlangue pour chaque niveau, qui auraient influencé l'appréciation des évaluateurs.

Les conventions sont présentées ci-dessous :

- **Lexique** : (mauvais choix ou erreur morphologique sémantique)
- **Grammaire** : (erreurs de concordance, conjugaison)
- **Syntaxe** : (Problèmes dans la structure ; abus de coordination ou de la subordination, ordre de la phrase, inintelligibilité)
- **L1** : (Calque directe ou terminologie emprunté de l'espagnol)
- **Tournures rhétoriques** : (Des constructions plus élaborées dans la L2)

Age 12

L'apprenant dans le programme d'immersion est capable de rédiger un récit suivant une séquence logique en utilisant des expressions et du lexique adéquat pour l'enchaînement et le registre narratif. En termes de complexité syntaxique l'apprenant de HI à l'âge de 12 ans rédige des phrases longues sans segmentation définie (*run on sentences*) et très souvent il commence des propositions avec des coordinations (*but, and*). En ce qui concerne le lexique, on constate de nombreuses fautes d'orthographe, et surtout des calques phonétiques en anglais ('his' au lieu de 'he's', par exemple). Les éléments lexicaux appartenant à un vocabulaire très fréquent (liste K1) sont exemplifiés par ces extraits. Des marqueurs et même des transferts directs de la L1 sont présents dans la plupart de l'échantillon. Des divergences, pas significatives sont identifiées dans les scores attribués à HI+12_2.

Age 12
<p>Code: HI+ 12_2 Somebody is seaching for a work as a mixer of drinks. The man of the restaurant accept him but he needed somebody that is an expert in mixing drinks. The next day the man start working and tring to do the things his partner was doing But a lot of accidents happened in the kitchen. Finally, he put the paper that said they needed a worker and put it on the Blind and go away from the restaurant.</p>
<p>Code: HI+ 12_8 There was a man that get by train to a new city. He was walking by the street when he find a work. He enter, ask to it, but he needs to be as good like the other. The next day he start to work but he was very bad, he <u>don't have the good cordination to do it so he say</u> that he cannot do it again and he go.</p>
<p>Code: HI_12_3 <u>Is a man with 2 bag's</u>. he was walking and saw a thing that said that like a restaurant need a worker so he go to got the job. When he start he was like trying to do like the other chef do. he was doing like milk shake. when he see that he can't he renunciatar.</p>
<p>Code: HI_12_11 The story tells about a man that travels to a new city a liquor bar is looking for a boy to work. The man trys the work but the thing is there's a very good man working on the job. The owner of the bar tell's the boy he hes to be as good as the other. He trys but its not enough his very dumb for that job. he was tired of not doing it right. So he decided to leave the job.</p>

Age 14

Le texte type des élèves à l'âge de 14 ans s'avère plus court que celui de 12 ans. En termes du contenu, l'élève sélectionne les informations qu'il retiendra dans la génération d'idées et dans les formulations. Celle-ci peut être la différence la plus marquée avec les élèves âgés de 12 ans. En effet, à l'âge de 14 ans, les phrases manquent également une segmentation plus définitive, mais elles s'avèrent quelque peu moins longues. De la même manière, un constat est fait par rapport à l'orthographe influencée par la phonétique de l'anglais. En termes de concordance verbale, l'élève à 14 ans, ne maîtrise toujours pas les marqueurs de troisième personne du singulier présent en anglais, dans une majorité des cas, sauf pour le verbe être (*is*). L'omission du sujet de la phrase, influencée par l'espagnol est très fréquente dans ce cas. Le lexique demeure très répétitif et retriend. Le score attribué à ces extraits s'avère très similaire de celui des apprenants âgés de 12 ans. En ce qui concerne l'histoire racontée, l'élève à 14 ans se sert des mêmes stratégies de celui de 12 ans : le texte est en grande partie une description d'un fait plus qu'une narration.

Age 14

Code: HI+ 14_8

Was a men that found work in a coffe and was a other men that already work in that coffe and did the things very perfect and faster. The new worker do the things very badly and slowly and for him that was very difficult, he saw a beautiful girl and he was with the uniform of the work he **sintio pena** and take out the uniform and like a client . The boss saw without the uniform and drink the things of the coffee the **worker was scared and renunciar**.

Code: HI_14_4

A new guy in the city and he need a job so he arrive to a cafetiria for the job but he need to be like the bartender that was amazing. The first day of work he was terrible and a girl was sitting in the front **so he gets ashame** and take off his clothe of bar tender and sit like a customer and the boss see him and **he renunciar**.

Age 15

Les élèves à l'âge de 15 ans se servent de constructions notablement plus complexes comme le gérondif, et la subordination devient plus structurée à l'intérieur d'une phrase. On remarque également des phrases plus longues. Toutefois, l'on observe toujours un manque d'expressions d'enchaînement qui rendent les textes plus fluides. On observe l'usage plus cohérent des temps verbaux et des verbes auxiliaires de l'anglais (comme les *modal verbs*), ceci démontre plus de concordance dans le fil du récit (par ex. la constance dans l'emploi des temps du passé). L'emploi de la L1 pour se référer au vocabulaire spécifique est très présent dans ce groupe d'âge. Les notes attribuées pour

ces échantillons étaient par-dessus de la moyenne dans la plupart de cas, ce qui implique des progrès dans l'appréciation des deux programmes.

Age 15
<p>Code : HI+_15_12</p> <p>In a restaurant the owner needs another bartender as good as the one they have so an aviso is placed outside. A boy passes and reads the advertisement so he hangs it off and goes inside the restaurant to present himself. He considers himself as good as the bartender. When he starts working he is not as good as the other he is a totally mess. Suddenly an attractive girl enters to the restaurant so the boy takes off his uniform and starts drinking to call her attention. His boss comes and fires him and place the advertisement again.</p> <p>Code: HI_15_6</p> <p>The owner of the restaurant was looking for a person who want to work at the restaurant. This job was to help the bartender. The bartender of the restaurant was a professional, he through the thing and was an excellent show. The employed man wanted to made the same show as the bartender but all was a disaster he didn't made anything right, so he got bored and cancel the employe.</p>

Age 16

L'apprenant âgé de 16 ans rend compte de l'ensemble de l'histoire en faisant un texte globalement complexe et varié du point de vue du lexique. Il se sert des pronoms différents et des expressions d'enchaînement. Par contre, au niveau de la grammaire et notamment de la conjugaison, on remarque toujours un manque de concordances personne-temps dans l'ensemble de l'échantillon. Enfin, on a affaire à moins de recours à la L1 dans ces exemples, ce qui confirme que la diminution d'heures en L2 ne porte pas d'effets sur la performance écrite. Les notes attribuées pour les apprenants de 16 ans atteignent la moyenne aussi dans la plupart de cas, mais il est difficile de les différencier de ceux de 15 et de ceux de 17. Tel qu'il est illustré par dans les exemples, ceux-ci peut représenter le niveau atteint en fin de programme (B2).

Age 16
<p>Code: HI+_16_12</p> <p>A man who just arrived in a town was passing through the street and saw there were needing a boy so he walked in talked to the <i>owned</i>. He said he needed a clerk as good as the one it was already working there and told him he could start the next day. He arrived the next day wearing his uniform and started to work. He was awful at it and seemed to have no experience. Suddenly he sees a very pretty women who just arrived to the restaurant. He wanted to impress her so he took the uniform off and like he was very relax and drinking and suddenly his boss appears he leaves tip and leaves.</p> <p>Code: HI_16_3</p> <p>One guy saw a job announcement, the requirements to work in that cafeteria were to be able to work as good as the clerk that was there. This inexperted guy accepted the job and when he went to do it he was a desaster. He broke the eggs, some glasses and spoiled a man with a milkshake. Later he saw a woman, he took off his uniform and acted casually. His boss saw him so he acted as fi he was leaving the job.</p>

Age 17

Le récit de l'apprenant en fin de programme se montre plus élaboré que celui de l'âge 12, en ce qu'il rend compte d'une histoire de manière plus fluide, voire plus cohésive grâce à l'usage de phrases complexes, des enchaînements et des subordinations structurées. Ceci ne veut pas dire que sont discours est plus "exacte". On a affaire à des tournures transférées de la L1, ainsi que des fautes dans la conjugaison des verbes et l'emploi des mots-outils. L'ensemble de l'histoire est respecté dans le récit, tout en ayant des séquences, un début et une fin bien marqués. En termes de diversité lexicale on a affaire à des verbes prépositionnels, et des marqueurs de temporalité qui ne sont pas présents dans les autres échantillons. Les notes des évaluateurs concernant les élèves de 17 ans se trouvent parmi les plus hautes, toutefois, celles-ci se trouvent en dessous de celles pour l'âge 16.

Age 17
<p>Code: HI+ _17_47</p> <p><u>A man arrives to a train station, he goes looking for job.</u> There's a sign that says Boy wanted outside a restaurant. He takes it enter and says to the manager he will take the job as clerk. The next day he gets to the place and starts working messing all around doing nothing right and wasting time. Suddenly he notices a beautiful girl he hides change his clothes <u>and tries to seem a fine costumer or gentleman maybe to caught her attention.</u> He is caught by the manager doing this, he leaves some coins <u>paying for the liquid he drank and rans away from the place putting</u> the Boy wanted sign quitting to the job.</p> <p>Code: HI_17_8</p> <p><i>There was a guy that just arrived from another part and he is looking for a job.</i> He goes to a place where they need another clerk as the actual one. The boss gives him the job but he isn't good as he thought he could be. At the end he sees a girl that he likes and he changes his clothes but when his boss sees him, he run away and <u>puts again the letrero of the job sollicitud.</u></p>

La description faite dans cette section illustre plus clairement les nuances entre les niveaux comparés. Des signes d'amélioration et de progrès dont on a fait état sont tout aussi visibles dans ces exemples, notamment entre les âges 12 et 17. En guise de conclusion, l'on peut démontrer par ces exemples que les apprenants font des progrès ponctuels dans leurs rédactions qui semblent être conséquents aux étapes de leur scolarité ; aucun niveau ne se révèle très élevé ou enrichi de manière précipitée. On a affaire à une progression rythmée et une performance écrite qui rend compte de la tâche demandée et de la compétence dans la langue cible. Cette observation serait relative à celle de Serrano et Muñoz (2007) en ce qu'elles trouvent que les apprenants ayant l'exposition étendue font des progrès aussi mais moins significatifs que ceux appartenant dans le programme intensif. En ce qui concerne le niveau atteint dans le programme, il semblerait être un niveau intermédiaire entre le B1 et le B2 du CECR

(voir Figure 3.6. chapitre 3) dans la mesure où ils sont capables de raconter un évènement tout en gardant la séquence, les détails et les faits importants. Ces apprenants se montrent capables d'exprimer leur interprétation de l'histoire et la présenter dans le texte spontanément ; aucun texte transcrit n'ayant pas démarré de la même manière. Par conséquent, la question de la quantité de temps accumulée demeure ouverte, toutefois, cette quantité d'exposition éployée pourrait servir à 'préserver' le niveau atteint. On passera maintenant à la conclusion de ce travail et les perspectives de recherche.

4. Conclusion et perspectives de recherche

Ce travail a présenté une étude descriptive portant sur la performance écrite chez des apprenants dans deux types de programmes d'immersion. Plus particulièrement, on a examiné les effets du facteur temps, en tant que temps total accumulé et intensité (répartition du temps) sur cette performance mesurée en termes de complexité (syntaxique et lexicale), d'exactitude, de fluidité et de la qualité perçue par des évaluateurs, laquelle a été mesurée à l'aide d'une grille d'évaluation portant sur quatre aspects (complétude de la tâche, organisation, grammaire et vocabulaire).

L'ensemble CLEF utilisé pour notre analyse s'est inspiré des descripteurs CAF (Housen et al., 2012 ; Wolfe-Quintero, et al. 1998) et il a été composé par 20 mesures au total. Les domaines dont on a fait état sont la complexité syntaxique et lexicale, l'exactitude et la fluidité. Ces mesures ont apporté une description très détaillée des caractéristiques textuelles des récits analysés qui mérite d'être encore plus explorée. Les mesures qui se sont montrées les plus sensibles dans nos analyses relèvent du domaine de la complexité syntaxique, lexicale et de la fluidité. La complexité syntaxique, représentée par l'emploi de la subordination s'est avérée significative pour rendre compte du progrès des apprenants la diminution de la coordination inversement proportionnelle à l'augmentation de la subordination et des phrases plus compactes, c'est-à-dire ayant moins nombre de propositions. En ce qui concerne le lexique, la mesure D s'est révélée importante pour notre étude et elle est corroboré dans l'analyse qualitative ultérieure : les apprenants se servent du vocabulaire plus divers au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur programme. La fluidité, mesurée par la longueur des textes a été aussi une mesure conséquente dans nos analyses, les variables Mots par Phrase et Mots par Minute se sont avérées utiles dans la description des niveaux également. Enfin, l'exactitude, qui relève de la capacité de produire un texte sans erreurs, est le seul domaine qui s'est montré presque insensible dans nos analyses. Ce constat nous mène à réévaluer les mesures choisies pour une recherche ultérieure.

Deux questions de recherche ainsi que deux hypothèses générales ont été examinées. Ces questions ont impliqué des analyses entre les programmes et à l'intérieur de ceux-ci. La question et l'hypothèse 1 a comparé les deux programmes Haute Intensité (HI) et Haute intensité + (HI+) lesquels présentent différences dans les temps totaux accumulés

en anglais L2. L'hypothèse HR1 que l'on a formulé s'avérant en faveur de HI+ a été rejetée car c'est le programme HI qui s'est montré plus performant malgré le nombre inférieur d'heures d'exposition à la L2. Notre première conclusion en nous basant sur ce constat est d'une part que la quantité d'heures accumulées ne détermine pas une meilleure performance écrite lorsque celle-ci a déjà atteint un seuil spécifique. D'autre part, cette quantité s'avérant constante peut prédire des résultats plus systématiques, voire stables dans le niveau de langue. Ce qui a été le cas identifié pour le programme HI. Le constat global fait par cette description est que le facteur temps en termes du nombre d'heures accumulées semble rendre la compétence langagière plus stable une fois un seuil est atteint. Le seuil associé à un *threshold level* déterminé par cette étude se situe dans les 6000 heures d'exposition à la L2 en contexte d'appropriation en milieu guidé naturaliste, c'est-à-dire dans un milieu où la langue cible est aussi le moyen d'enseignement d'autres DNL. C'est à dire que l'exposition ne concerne que les heures de cours dispensés en L2. Pourtant, notons que cette stabilité n'implique pas l'absence d'erreurs dans la performance. Bien au contraire les erreurs, étant un indice global du niveau de compétence, sont tout aussi stabilisées, ou bien fossilisées. De plus, elles se sont avérées la mesure la plus stable de l'ensemble de mesures CLEF observées, dans la proportion où les erreurs concernant la grammaire générale (ordre dans la phrase, concordances, pronoms, transferts de la L1) et la conjugaison des verbes notamment demeuraient inchangées au long de la scolarité et la diminution d'intensité. Les indices d'amélioration identifiés sont donc associés aux domaines de la complexité syntaxique et lexicale majoritairement, mais aussi de la fluidité.

Pour ce qui est de la question et l'hypothèse de recherche 2, lesquelles exploraient la performance des groupes d'âge à l'intérieur des programmes, l'on a observé un comportement inverse, voire mixte. Le programme HI+ s'avérant plus variable dans l'intensité de l'exposition à la L2 a fait preuve des améliorations dans les textes analysés. Ce constat est entendu comme un effet du temps total accumulé avant la descente, ce qui impliquerait un effet aussi du moment de démarrage (*onset level*) de l'intensité à la L2, laquelle dans le cas de HI+ s'avère importante. Ceci n'a pas été le cas de HI dont le niveau s'est montré très homogène au long du programme.

On a souligné également que malgré les résultats mixtes obtenus, aucun programme n'a démontré une perte dans la performance écrite des élèves. Toutefois, l'on remarque que le niveau de stagnation identifié dans les récits, notamment sur le plan de l'exactitude, est aussi dû à des facteurs inhérents au programme : tels que le moment de vie des apprenants (l'adolescence) et le manque de contact avec la L2 en dehors de l'école.

Les constats faits par cette recherche font l'objet de nouveaux questionnements que l'on souhaite approfondir dans des études ultérieures en faisant recours au corpus Tejada-Sanchez 2009-2012 que l'on a constitué. L'on remarque notamment l'importance de contraster ces résultats à des échantillons de langue orale, tel qu'il a été fait dans plusieurs des études sur l'immersion et les cours intensifs. Vu que le corpus constitué

pour ces écoles comprend aussi des données orales, qui relèvent de la prononciation (lecture à voix haute), des recherches ultérieures peuvent être menées dans cette direction. Par ailleurs, ce corpus peut être exploité et complété en utilisant les récits des apprenants constitués dans leur L1, lesquels pourraient faire l'objet des analyses comparatives en amont des données déjà analysées d'un point de vue du registre et de l'influence du parler en salle de classe. Il faudrait donc analyser d'autres compétences pour vérifier si les constats mixtes seraient les mêmes pour les deux programmes.

De plus, ce corpus se doit d'être élargi par des échantillons analogues concernant des apprenants dont la L1 est l'anglais et se placent dans une situation scolaire où l'espagnol est la langue d'enseignement (une situation possible aux Etats Unis avec les classes d'immersion double). De même, on souhaiterait comparer la portée des progrès faits par ces apprenants en immersion vis-à-vis des programmes inscrits dans des programmes d'anglais réguliers ou intensifiés en Colombie (suivant la classification de De Mejia, 2013). Pour ce faire, un recueil de données supplémentaire devrait être prévu.

L'intérêt de ce travail s'avère multiple notamment à la lumière de deux domaines de la linguistique appliquée. D'une part, il dresse une description des contextes d'enseignement de langues en se concentrant sur le développement de la recherche autour des modèles d'immersion en Europe et en Amérique. D'autre part, l'étude présentée renvoie à des thèmes plus spécifiques du domaine de l'acquisition de langues secondes : à savoir, la question du temps d'exposition et le développement de la performance écrite en contextes d'enseignement bilingue en termes de complexité (syntaxique et lexicale), d'exactitude, de fluidité ainsi que de la qualité perçue par des évaluateurs. En l'occurrence, l'utilisation de ces paramètres pour la description des caractéristiques textuelles (ou bien orales) des productions des apprenants peut être répliquée dans d'autres contextes d'étude sur l'acquisition de langues secondes en Colombie.

On espère que l'ensemble de ce travail pourra être exploité tant à des fins didactiques et propres à l'enseignement des langues en contextes divers qu'à des fins plus spécifiques de l'acquisition de langues secondes. Notamment, l'étude minutieuse des effets de contexte ou des conditions d'acquisition sur la performance en L2 (non seulement écrite, mais aussi orale), voire sur la L3, des élèves en classes bi et multilingues.

SITOGRAPHIE

- « *About the General Service List* » <http://jbauman.com/aboutgsl.html>
(Consulté entre le 15 mai 2013 et le 3 janvier 2014)
- « Vocabprofile English »
<http://www.lexutor.ca/vp/eng/>
(Consulté entre le juin 2012 et le 3 janvier 2014)
- « *Compiling French word frequency lists for the VAT: a feasibility study* »
http://www.lexutor.ca/vp/fr/glynn_jones.html
(Consulté entre le 10 juin 2013 et le 3 janvier 2014)
- Jim Cummins (2000) « Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion »
<http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/immersion2000.html>
(Consulté entre le septembre 2011 et décembre 2013)
- Diana Luz Jaraba Ramirez & Adolfo Arrieta Carrascal (2012)
Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo Zenú / *Weaving Words, Stories and Life Projects of the Zenu Town. Revista IKALA (17)*
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/7938>
(Consulté en novembre et décembre 2013)
- Alex Housen (2002). « Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde », *Acquisition et interaction en langue étrangère (16)*.
Mis en ligne le 16 décembre 2005.
<http://aile.revues.org/1379>
(Consulté entre le septembre 2010 et décembre 2013)
- Monique Lambert (1997). « En route vers le bilinguisme », *Acquisition et interaction en langue étrangère (9)*
Mis en ligne le 18 novembre 2011
<http://aile.revues.org/732>
(Consulté entre le septembre 2010 et décembre 2013)
- Andrés Sánchez Jabba (2013). *Bilingüismo en Colombia. Documentos de Trabajo sobre la Economía Regional. No. 191*. (p. 36). Banco de la Republica. Cartagena.
http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf
(Consulté en novembre et décembre 2013)

- Nina Spada (2008). *Communicative language teaching: Fact and folklore*. Communication présentée dans le colloque: « Connecticut Association of Teachers of English as a second language (CONNTESOL) » à Hartford.

<http://www.conntesol.net/documents/Spada%20Keynote%20Presentation.pdf>

(Consulté en novembre et décembre 2013)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R. (Eds.). (2013). *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience (Bilingual Education and Bilingualism)* (p. 352). Multilingual Matters.
- Ågren, M., Granfeldt, J. & Schlyter, S. (2012). The Growth of Complexity and Accuracy in L2 French: Past observations and recent applications of developmental stages. In Housen, A., Kuiken, F. & Wedder, I. (Eds.) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency Investigating Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (pp. 95-120). John Benjamins Publishing Company.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism* (p. 492). Multilingual Matters.
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education* (p. 758). Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). A Second Look at T-Unit Analysis: Reconsidering the Sentence. *TESOL Quarterly*, 26(2), 390–395.
- Barik, H. C., Swain, M., & Gaudino, V. (1984). *Bilingual education project: evaluation of the 1973-74 partial french immersion program in grades 8, 9 and 10: Peel County Board of Education*. Ontario.
- Barquin, E. (2012). *Writing Development in a Studay Abroad Context*. Thèse de Doctorat. Université Pompeu Fabra, Barcelone.
- Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word Families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253–279.
- Bournot-Trites, M. (2007). Qualité de l'écrit au niveau intermédiaire en immersion française : effet d'un programme intensif et hypothèse d'un effet de plateau. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*.
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique, vol 1 - n°*, 73–88.
- Brockington, R. (2011). Summary Public School Indicators for Canada, the Provinces and the Territories 2005/2006 to 2009/2010. *Statistique Canada*.
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and*

- Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (pp. 21–46). John Benjamins Publishing Company.
- Buss, M., & Laurén, C. (1995). Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe. In *Vaasan YLioPiston Julkaisuja* (p. 177). Vaasa.
- Carroll, J. B. (1962). The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training. Reprint from *Training Research and Education*. (pp. 87-136). University of Pittsburgh Press.
- Carroll, J. B. (1975). *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. New York : Wiley.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical Analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*.
- Cobb, T. (2002). Vocabprofile. An adaptation of Heatley, A., Nation, I.S.P. & Coxhead, A. RANGE and FREQUENCY programs.
- Collins, L., Halter, R. H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). Time and the Distribution of Time in L2 Instruction. *TESOL Quarterly*, 33(4), 655.
- Collins, L., & White, J. (2011). An Intensive Look at Intensity and Language Learning. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 45(1), 106–133.
- Commission, E. (2008). *A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe*. (p. 30).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* (p. 196). Paris: Editions Didier.
- Coyle, D. (2008). CLIL - A Pedagogical Approach from the European Perspective. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 4* (pp. 97–111). Springer.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: an investigation into “successful learning” across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 244–266.
- Cummins, J. (1983). Language Proficiency, Biliteracy and French Immersion. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 8(2), 117–138.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In I. W. Delanoy & L. Volkman (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139–157.). Heidelberg: Carl Winter.

- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (Eds.). (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*.
- Day, E. M., & Shapson, S. (1988). A Comparison Study of Early and Late French Immersion Programs in British Columbia. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 13(2), 290–305.
- De Mejia, A.-M. (2002). *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education (Bilingual Education and Bilingualism)* (p. 344). Multilingual Matters.
- De Mejia, A.-M. (2005). Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective. In A.-M. de Mejía (Ed.), *Bilingual Education in South America* (pp. 48–64). Multilingual Matters.
- De Mejia, A.-M. (2013). Bilingual Education in Colombia: The teaching and Learning of Languages and Academic Content Area Knowledge. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience (Bilingual Education and Bilingualism)* (pp. 42–58).
- Defays, J.-M., Deltour, S., & Thonard, A. (2007). Les compétences syntaxiques et lexicales dans les notions de fluidité, de complexité et d'exactitude. In S. Van Daele, A. Housen, F. Kuiken, M. Pierrard, & I. Vedder (Eds.), *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning & Teaching* (pp. 47–56). KVAB (Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten), Bruxelles.
- DeKeyser, R. (2000). The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Secind Language Acquisition*, 22, 499–533.
- DeKeyser, R. (2005). What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, 55(S1).
- Doughty, C. (1991). Second Language Instruction Does Make a Difference. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(04), 431–469.
- Doughty, C. (2013). Assessing aptitude. In Kunnan (Ed.), *Companion to Language Assessment* (pp. 25–46). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Doughty, C., & Long, M. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics)* (p. 315). Cambridge University Press.

- Ellis, N. C., & Laporte, N. (1997). Contexts of acquisition: Effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives.*(p. 372).
- Ellis, R. (1989). Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? *Studies in Second Language Acquisition*, 11(03), 305.
- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Second Language Acquisition. *System*, 33, 209–224.
- EURYDICE. (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe* (p. 82). Bruxelles. Commission Europeene.
- EURYDICE. (2008). *Key data on Teaching Languages at School in Europe. Special Eurobarometer. 243.* (p. 176). Bruxelles. Commission Europeene.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2013, February 6). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*.
- Felix, S. W. (1981). The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition. *Language Learning*, 31(1), 87–112.
- Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). 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.
- Friedl, G., & Auer, M. (2007). Erläuterungen zur Novellierung der Reifeprüfungsverordnung für AHS, lebende Fremdsprachen. Wien-St.Pölten.
- Gaies, S. J. (1980). T-Unit Analysis in Second Language Research: Applications, Problems and Limitations. *TESOL Quarterly*, 14(1), 53–60.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. (2007a). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563–581.
- Gajo, L. (2007b). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48.
- Garcia Lopez, M., & Bruton, A. (2013). Potential Drawbacks and Actual Benefits CLIL. In C. Abello-Contesse, Paul M. Chandler, María D. López-Jiménez, & R. Beltrán-Chacón (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience* (pp. 256–272).

- García Mayo, M. del P., & Villarreal Olaizola, I. (2009). Tense and agreement morphology in the interlanguage of Basque/Spanish bilinguals: CLIL versus non-CLIL. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jimenez Cataln (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 157–175).
- Garcia, O. & Baker, C. (Eds.) (1996). *Policy and practice in bilingual education: A reader extending the foundations..* Bristol, PA: Multilingual matters.
- García, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (p. 496). Wiley-Blackwell.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Investigations In Instructed Second Language Acquisition* (p. 616). Routledge.
- Genesee, F. (1974). *Evaluation of English-writing skills of students in French-immersion programs* (p. 22).
- Genesee, F. (1978). *French immersion programs of the Protestant School Board of Greater Montreal an overview* (p. 44).
- Genesee, F. (1978). Scholastic effects of French immersion: An overview after ten years. *Interchange*, 9(4), 20–29.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages studies of immersion and bilingual education* (p. x, 213 p.). Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers.
- Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. Educational Practice Report: 11* (p. 13). National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Genesee, F. (2013). Insights into Bilingual Education from Research on Immersion Programs in Canada. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience (Bilingual Education and Bilingualism)* (p. 24–41).
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2008). Dual Language Education in Canada and the USA. In N. H. Hornberger & J. Cummins (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1696–1706). Boston, MA: Springer US.
- Germain, C., Lightbown, P., Netten, J., & Spada, N. (2004). Intensive French and Intensive English: Similarities and Differences. *Canadian Modern Language Review*, 409-430.(3), 409–430.
- Girard, D. P. (1943). The Teaching of Foreign Languages during and After the War. *The French Review*, 17(1), 23–29.
- Gouvernement du Québec. (2012). *L'anglais intensif: ce que dit la recherche*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Granfeldt, J. (2007). Speaking and Writing in L2 French: Exploring effects on fluency, complexity and accuracy In S. Van Daele, A. Housen, F. Kuiken, M. Pierrard, & I. Vedder (Eds.), *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning & Teaching* (pp. 91-102). KVAB (Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten), Bruxelles.
- Greenbaum, S., & Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language* (p. 490). Longman.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism* (p. 370). Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality* (p. 304). Harvard University Press.
- Grosjean, F. & Dommergues, J-Y. (2011). *La statistique en clair* (p. 176). Ellipses.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11(4), 329–350.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *French Language Studies*, 2, 159–183.
- Harley, B., & Swain, M. (1985). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cripser, & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage: Papers in Honour of S. Pit Corder*. Edinburgh University Press.
- Hart, D., Lapkin, S., & Swain, M. (1991). Secondary Level Immersion French Skills: A Possible Plateau Effect. In L. Malave & G. Duquette (Eds.), *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition* (pp. 250–265). Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic Model of Multilingualism. Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Horst, M., & Collins, L. (2006). From Faible to Strong: How Does Their Vocabulary Grow? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 83–106.
- Housen, A. (2012). Time and amount of L2 contact Inside and Outside the School - Insights from European Schools. In C. Muñoz (Ed.), *Intensive exposure experiences in second language learning* (Second Lan., pp. 111–138). Bristol: Multilingual Matters.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473.

- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (Vol. 23, pp. 269–274). Amsterdam/Philadelphia: PB - John Benjamins.
- Housen, A., & Pierrard, M. (Eds.). (2005). *Investigations In Instructed Second Language Acquisition (Studies on Language Acquisition)* (p. 565). Mouton De Gruyter.
- Houwer, A. de. (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study (Cambridge Studies in Linguistics)* (p. 408). Cambridge University Press.
- Hunt, K. W. (1965). A synopsis of clause-to-sentence length factors. *The English Journal*, 54(4), 300-309.
- Ishikawa, S. (1995). Objective Measurement of Low-Proficiency EFL Narrative Writing. *Journal of Second Language Writing*, 4(1), 51–70.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V., & Hughey, J. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*: Newbury House Rowley, MA.
- Jenkins . J, (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education : international perspectives. The Cambridge applied linguistics series* (p. xvi, 315 p.). Cambridge England ; New York, NY: Cambridge University Press.
- Juan-Garau, M., & Salazar-Noguera, J. (Eds.). (à paraître). *Content-Based learning in multilingual educational environments*. Springer Verlag.
- Krashen, S. D. (1975). Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157–168.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York : Longman.
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach*. New York: Pergamon.
- Kroll, B. (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (p.342). Cambridge University Press.

- Lambert, W. (1974). Culture and Language as factors in learning and education. In F. . Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in Learning and Education*. 5th Western Washington Symposium on Learning. Bellingham, Washington.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley, MA.
- Landaburu, J. (2004). La situación de las lenguas indígenas de Colombia : prolegómenos para una política lingüística viable. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, (10).
- Larsen-Freeman, D. (1978). An ESL Index of Development. *TESOL Quarterly*, 12(4), 439–448.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367–375.
- Lazaruk, W. (2007). Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 63(5), 629–654.
- Lightbown, P. M. (2000). Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, V(4), 32p.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned (Oxford Handbooks for Language Teachers)*. Oxford University Press, USA.
- Llinares, A., & Whittaker, R. (2010). Writing and speaking in the history class: data from CLIL and first language contexts. I. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 125–143). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference. A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359–382.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39–52). John Benjamins Publishing Company.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–46). San Diego: Academic Press. 8.
- Long, M. H. (2002). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. In R. D. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton* (pp. 179–193). John Benjamins Publishing.

- Long, M. H. (2003). Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development in Doughty, C., & Long, M. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Lu, X. (2011). A Corpus-Based Evaluation of Syntactic Complexity Measures as Indices of College-Level ESL Writers' Language Development. *TESOL Quarterly*, 45(1), 36-62.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 43(4), 701–17.
- Lyster, R. (1994). The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence. *Applied Linguistics*, 15(3), 263–287.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 51, 265–301.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach* (p. 172). John Benjamins Publishing.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. (L. E. Associates, Ed.) (3rd ed.). Mahwah, NJ.
- Manchón, R. (2009). *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research* ((Second La., p. 320). Multilingual Matters.
- Manchón, R. (2013). The Psycholinguistics of Bilingual Writing: Mapping the Terrain. In F. Grosjean & L. Ping (Eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (pp. 102–116). Wiley-Blackwell.
- May, S. (2008). Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. In N. H. Hornberger & J. Cummins (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1483–1498). Boston, MA: Springer US.
- McKee, G., Malvern, D., & Richards, B. (2000). Measuring Vocabulary Diversity Using Dedicated Software, *Literary and Linguistic Computing*, 15(3): 323-337
- Meara, P., & Bell, H. (2001). P_Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts. *Prospect. A Journal of Australian TESOL*, 16(3), 5-19.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2010, January 31). *Uncovering CLIL : Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford : Macmillan Education, 2008.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Inglés como Lengua Extranjera: Una estrategia para la competitividad* (p. 25). República de Colombia.

- Mora, J. C., & Valls-Ferrer, M. (2012). Oral Fluency, Accuracy and Complexity in Formal Instruction and Study Abroad Learning Contexts. *TESOL Quarterly* 46(4), 610-641.
- Mosimann-Barbier, M.-C. (n.d.). *immersion et bilinguisme en on*. Presse Universitaire de Rouen.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students* (p. 224). Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. In S. P. Cesteros & V. S. García (Eds.). *Estudios de Lingüística* (pp. 5–50). Universidad de Alicante.
- Muñoz, C. (2006) (Ed.). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 197–220.
- Munoz, C. (2008). Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578–596.
- Muñoz, C. (2012). *Intensive exposure experiences in second language learning. Second language acquisition* (Second lan., p. xix, 258 p.). Bristol: Multilingual Matters.
- Netten, J., & Germain, C. (2009). The Future of Intensive French in Canada. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(5), 757–786.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings From a Meta-analytic Review. *Language Learning*, 51, 157–213.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555–578.
- Ordoñez, C. (2005). EFL and Native Spanish in Elite Bilingual Schools in Colombia: A First Look at Bilingual Adolescent Frog Stories. In A.-M. de Mejia (Ed.), *Bilingual Education in South America* (pp. 116–141). Multilingual Matters.
- Ortega, L. (2003). Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A Research Synthesis of College level L2 Writing. *Applied linguistics*, 24(4), 492.
- Ortega, L. (2012). Epilogue: Exploring L2 Writing-SLA Interfaces. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 404–415.
- Ospina, W. (2008). *El país de la canela* (p. 368). Editorial Norma.

- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins.
- Pellerin, M. (2009, March 2). La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada. *Ela. Études de linguistique appliquée*. Klincksieck.
- Pérez-Vidal, C., Juan-Garau, M., & Mora, J. C. (2011). The effects of formal instruction and study abroad contexts on foreign language development: the SALA project. In C. Sanz & R. Leow (Eds.), *GURT'09 Proceedings. Implicit and explicit conditions, processes, and knowledge in SLA & Bilingualism* (pp. 194–215). Georgetown University Press.
- Pérez-Vidal, C. & Juan-Garau, M. (2009). The effect of study abroad on written performance. In L. Roberts, A. Ewert, M. Pawlak, & Magdalena Wrembel (Eds.), *EUROSLA YEARBOOK Vol. 9* (pp. 270 – 296). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pérez-Vidal, C. (2011). Language Acquisition in Three Different Contexts of Learning: Formal Instruction, Study Abroad, and Semi-Immersion (CLIL). In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, F. Gallardo del Puerto, & C. Dalton-Puffer (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (Peter Lang., pp. 105–127). Berlin: Peter Lang.
- Pérez-Vidal, C. (2013). Perspectives and Lessons from the Challenge of CLIL Experiences. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience (Bilingual Education and Bilingualism)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pérez-Vidal, C. (à paraître). Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroad of multilingualism, mobility and internationalisation. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-Based learning in multilingual educational environments*. Springer Verlag.
- Polio, C. (1997). Measures of Linguistic Accuracy in Second Language Writing Research. *Language Learning*, 47(1), 101–143.
- Polio, C. (2003). Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 35-66). Cambridge University Press.
- Reeder, K., Buntain, J., & Takakuwa, M. (1999). Intensity of L2 Instruction and Biliterate Proficiency in the Intermediate Years of a French Immersion Program. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 56(1), 50–72.
- Rezaei, A-R. & Lovorn, M. 2010 Reliability and Validity of Rubrics for Assessment through Writing *Assessing Writing*, v15 n1 p18-39

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (p. 270) Cambridge University Press.
- Rifkin, B. (2005). A Ceiling Effect in Traditional Classroom Foreign Language Instruction: Data from Russian. *The Modern Language Journal*, 89(1), 3–18.
- Roquet-Pugès, H. (2011). *A Study of the Acquisition of English as a Foreign Language: Integrating Content and Language in Mainstream Education in Barcelona*. Thèse de Doctorat. Université Pompeu Fabra. Barcelone.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2007) CLIL in a bilingual community. Similarities and differences with the learning of English as a foreign language. Vienna English Working Papers (VIEWZ) (Special Issue: Current Research on CLIL II), 15, 3.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Lasagabaster, D. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (p. 320). Cambridge Scholars Publishing.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language learning*, 46(1), 137-168.
- Schlyter, S., Granfeldt, J. & Ågren, M. (2007). Stades de développement en français - perspectives historiques et futures. In Van Daele, S., Housen, A., Kuiken, F., Pierrard, M. & Vedder, I. (Eds.) *Complexity, Fluency and Accuracy in Second Language Use, learning and Teaching* (pp. 193-205). KVAB (Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten), Bruxelles.
- Serrano, R. (2007). *Time Distribution and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Thèse de Doctorat. Universitat de Barcelona.
- Serrano, R. (2012). Is intensive Learning Effective? reflecting on the Results from Cognitive psychology and the Second Language Acquisition Literature. In C. Muñoz (Ed.), *Intensive exposure experiences in second language learning* (second lan., pp. 3–23). Bristol: Multilingual Matters.
- Serrano, R., Llanes, A. & Tragant, E. (2011). Analyzing the effect of context of second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. *System*, 39(2), 133–143.
- Serrano, R., & Muñoz, C. (2007). Same hours, different time distribution: Any difference in EFL? *System*, 35(3), 305–321.
- Silva, T.J. & Matsuda, P. K. (Eds.). *On Second Language Writing*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning (Oxford Applied Linguistics)* (p. 336). Oxford University Press, USA.
- Skehan, O. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics* 30(4), 510-532.

- Spada, N. (1997). Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30(2), 73–87.
- Swain, M. (1983). Colloquium on French as a Second Language : proceedings. In *Review and evaluation bulletins* (p. 55). Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Swain, M. (1984). *Evaluation of bilingual education programs: problems and some solutions*. Ontario.
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis. Just Speaking and Writing Aren't Enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1). 158-64.
- Swain, M. (2000). French Immersion Research in Canada: Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199–212.
- Swain, M. (2007). The Output Hypothesis: Its History and its Future. The 5th International Conference on ELT in China & The 1st Congress of Chinese Applied Linguistics.
- Torras, M. R., Naves, T., Celaya, M. L., & Perez-Vidal, C. (2006). Age and IL Development in Writing. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 156–182). Clevedon: Multilingual Matters.
- Truscott de Mejía, A.-M., López Mendoza, A. A., & Peña Dix, B. (Eds.). (2011). *Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (p. 470). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Turnbull, M., Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1998). Time on task and immersion graduates' French proficiency. In S. Lapkin (Ed.), *French second language education in Canada: Empirical studies* (pp. 31–55). Toronto: University of Toronto Press.
- Van Geert, P. (1994). A Dynamic System Model of Cognitive and Language Growth. *Psychological Review*. 98, 3-53.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing* (p. 284). Cambridge University Press.
- Wesche, M. B. (1989). Les diplômés de l'immersion: implications dans le domaine de l'enseignement du français. *The Canadian Journal of Higher Education*, 19(3), 30–41.
- Wesche, M. B. (2002). Early French Immersion: How Has the Original Canadian Model Stood the Test of Time. In P. Burmeister, T. Piske, & A. Rohde (Eds.), *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*, Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2002. (p. 23). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321–331.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity* (p. 208). National Foreign Language Resource Center - University of Hawaii at Manoa.

ANNEXES

Titre	Page
A1. General model of writing discourse (Vähäpassi, 1982)	206
A2. Questionnaire de passé linguistique	207
A3. Tâche de production écrite	208
A4. Scores des évaluateurs pour la grille d'évaluation analytique	209
A5. Données descriptives des résultats du logiciel <i>Vocabprofile</i>	210
A6. Exemple de listes de mots classés (K1, K2, AWL et Hors-liste) par le logiciel <i>Vocabprofile</i>	211
A7. Analyse U de Mann Whitney pour les variables d'Exactitude – Echantillon Transversal.	212
A8. Test de Kruskal-Wallis: Variables d'Exactitude Echantillon transversal	213
A9. Analyse U de Mann Whitney pour les variables de Complexité Lexicale Echantillon Transversal.	213
A10. Analyse U de Mann Whitney pour les variables de Complexité syntaxique Echantillon Transversal	214
A11. Test de Kruskal-Wallis: Variables Complexité syntaxique Echantillon transversal	215
A12. Analyse U de Mann Whitney pour les variables de fluidité Echantillon Transversal	215
A13. Test de Kruskal-Wallis: Variables Fluidité Echantillon transversal	216
A14. Extraits évalués de manière qualitative. Echantillon longitudinal	217

ANNEXE A1. *General model of writing discourse (Vähäpassi, 1982) Repris de Weigle (2002 : 8)*

	Cognitive Processing	I REPRODUCE	II ORGANIZE/REORGANIZE		III INVENT/GENERATE	
Dominant Intention/ Purpose	Primary Content Primary Audience	Linguistically precoded/ Predetermined Information	Spatial/ Temporal	Known Phenomena, Concepts or Mental States	Spatial/ Temporal	New or Alternative Phenomena, Concepts or Mental States
1. To learn (metalingual mathetic)	Self	Copying Taking dictation	Retell a story (heard or read)	Note Resume Summary Outline Paraphrasing	Comments on book margins Metaphors Analogies	
2. To convey emotions, feelings (emotive)	Self Others	Stream of consciousness	Personal story Personal diary Personal letter	Portrayal	Reflective writing – Personal essays	The traditional literary genre and modes can be placed under one or more of these four purposes.
3. To inform (referential)	Others	Quote Fill in a form	Narrative report News Instruction Telegram Announcement Circular	Directions Description Technical description Biography Science report/ experiment	Expository writing – Definition – Academic essay/article – Book review – Commentary	
4. To convince, persuade (conative)	Others	Citation from authority/expert	Letter of application Statement of personal views, opinions	Advertisement Letter or advice	Argumentative/ persuasive writing – Editorial – Critical essay/article	
5. To entertain, delight, please (poetic)	Others	Quotation of poetry and prose	Given an ending – create a story Create an ending Retell a story	Word portrait or sketch Causerle	Entertainment writing – Parody – Rhymes	
6. To keep in touch (phatic)	Others	Postcards	Postcards, letters			
	DOCUMENTATIVE DISCOURSE		REPORTORIAL DISCOURSE		EXPLORATORY DISCOURSE	

ANNEXE A2. Questionnaire de passé linguistique

Cuestionario de Perfil Lingüístico

El objetivo de este cuestionario es conocer las lenguas que hablas y como has aprendido a hablar inglés. Para nosotros es muy importante que contestes con sinceridad. Gracias por tu colaboración.

- ¿Cuál consideras que es tu lengua materna? Español: ____ Inglés: ____ Otra: _____
- Lengua que hablaban tus padres cuando estabas pequeño (a) en tu casa: Español: ____ Inglés: ____ Otra: ____
- Lenguas que hablan actualmente : Español: ____ Inglés: ____ Otra: _____
- Qué lenguas hablas:

Con tus padres: Español: ____ Inglés: ____ Otra: _____

Con tus hermanos: Español: ____ Inglés: ____ Otra: _____

Con tus amigos: Español: ____ Inglés: ____ Otra: _____
- Estudias otra lengua extranjera, sin contar el inglés, que no hables en casa? Si ____ No ____ Cual ____
- Has estado en un país de habla inglés? Si ____ No ____
 - ¿Dónde? _____
 - ¿Cuándo? _____
 - El motivo de la visita era : _____
 - Tiempo total pasado en un país de habla inglesa :

De 0 a 15 días ____ De 16 días a 1 mes ____

De 1 mes a 6 meses ____ Más de 6 meses ____
- Si pudieras, te gustaría hacer un intercambio cultural con jóvenes de habla inglesa : Si ____ No ____

¿Por qué? _____
- Cuando comenzaste a ver clases en inglés en el colegio?

En Transición ____ En preescolar ____ En primaria ____
- Has estudiado una materia de contenido en inglés (ej. ciencias, sociales, matemáticas) Si ____ No ____

Cual(es) _____
- Hace cuantos años estudias esas materias en inglés? 2 años ____ 3 años ____ 4 años ____ 5 años ____
- ¿Has hecho cursos de inglés fuera del colegio (cursos de idiomas, clases particulares, refuerzo)? Si ____ No ____

En caso afirmativo:

 - Cuantos años has asistido a cursos en inglés : 1_ 2_ 3_ 4_ 5 o mas _
 - Numero de cursos que has hecho: 1_ 2_ 3_ 4_ 5 o mas _
 - Duración total de los cursos que hayas realizado: 15 días_ Un mes_ Dos meses_ Tres meses o mas_
- Otras Actividades en inglés (Marca la casilla correspondiente)

Actividad / Frecuencia	Muy a menudo	A menudo	A veces	Casi nunca	Nunca
¿Escuchas música en inglés?					
¿Consultas las páginas web en inglés?					
¿Ves películas en inglés?					
¿Lees libros en inglés?					
¿Comunicar con amigos/gente en inglés por internet?					
¿Hablas con alguien en inglés?					

ANNEXE A3. Tâche de production écrite**T2 – WRITTEN COMPOSITION**

Código asignado: _____ Nombre : _____
Fecha : _____ Colegio : _____
Edad : _____ Curso : _____
Sexo : F _____ M _____

Buster Keaton « The College »

Retell the story of the video in English:

ANNEXE A4. Scores des évaluateurs pour la grille d'évaluation analytique (Rater = Evalueur 1 et 2)

Composition Code	Rater	Task Fulfillment (5pts)	Organisation (5pts)	Grammar (5pts)	Vocabulary (5pts)	TOTAL (20)
HI+_14_8	1	4	3	2	2	11
HI+_14_27	1	4	3	1	2	10
HI+_15_12	1	4	4	4	4	16
HI+_15_20	1	1	1	2	1	5
HI+_16_12	1	4,5	4	3	2,5	14
HI+_16_16	1	3	3	1	1	8
HI+_17_3	1	1	1	1	1	4
HI+_17_47	1	5	4	3	3	15
HI+_12_2	1	2	3	1	1	7
HI+_12_8	1	1	2	1	1	5
HI_14_4	1	3	2	1	1	7
HI_14_7	1	1	2	1	1	5
HI_15_6	1	2	3	2	2	9
HI_15_8	1	4	3	2	2	11
HI_16_3	1	2	1	4	1	8
HI_16_4	1	4	4	4	2	14
HI_17_8	1	4	3	3	2	12
HI_17_11	1	2	3	3	2	10
HI_12_3	1	1	1	1	1	4
HI_12_11	1	1	2	3	2	8
HI+_14_8	2	3	3	2	2	10
HI+_14_27	2	2	2	2	2	8
HI+_15_12	2	4	3	4	3	14
HI+_15_20	2	1	2	1	2	6
HI+_16_12	2	5	4	3	3	15
HI+_16_16	2	3	3	3	3	12
HI+_17_3	2	1	1	1	1	4
HI+_17_47	2	4	3	3	4	14
HI+_12_2	2	3	3	3	3	12
HI+_12_8	2	1	1	1	1	4
HI_14_4	2	3	2	2	2	9
HI_14_7	2	2	2	2	2	8
HI_15_6	2	3	3	3	3	12
HI_15_8	2	4	3	2	3	12
HI_16_3	2	4	4	3	4	15
HI_16_4	2	4	3	3	3	13
HI_17_8	2	2	3	2	2	9
HI_17_11	2	2	2	2	2	8
HI_12_3	2	1	1	1	1	4
HI_12_11	2	2	2	2	2	8

ANNEXE A5. Données descriptives des résultats du logiciel Vocabprofile

PROG	K1 Fam	K1 typ	K1 tok	K2 fam	K2 typ	k2 tok	AWL fam	AWL typ	AWL tok	Offlist typ	Offlist tok	Lex. Den	K1 %	K2 %	AWL %	Off-list%
HI+_12	113	159	886	21	24	41	7	8	21	31	44	0,42	89,31	4,13	2,12	4,44
HI+_14	178	256	1400	32	37	73	10	10	33	36	77	0,43	88,27	4,57	2,36	4,80
HI+_15	136	188	825	24	25	37	5	5	20	22	47	0,43	88,57	4,04	2,13	5,26
HI+_16	190	267	1374	35	38	79	12	12	39	35	69	0,43	88,11	4,98	2,49	4,42
HI+_17	201	279	1402	35	38	77	14	14	41	62	104	0,45	86,09	4,90	2,66	6,36
HI_12	160	224	1218	16	19	29	5	5	22	58	77	0,44	90,49	2,15	1,63	5,72
HI_14	166	217	1895	24	26	64	4	4	55	32	71	0,40	90,89	3,07	2,64	3,41
HI_15	144	199	1096	24	25	45	6	6	28	22	42	0,42	90,50	3,72	2,31	3,47
HI_16	159	216	1119	22	25	74	7	8	37	22	66	0,43	86,34	5,71	2,85	5,09
HI_17	185	256	1270	26	31	52	8	8	40	54	85	0,43	87,77	3,59	2,76	5,87

ANNEXE A6. Exemple de listes de mots classés (K1, K2, AWL et Hors-liste) par le logiciel Vocabprofile

VOCABPROFILE ENGLISH OUTPUT

<http://conc.lexnator.ca/vp/eng/output.p>

failed fails fire fire first first floor floor glass left left left love milk passed passing post poster preparing
pretty pretty pretty realizes sign sign sign sign stay story through through throw throwing total total town
town town town train train waiters window wrong

1001-2000 [24:26:53] advertisement advertisement ashamed clerk clerk clerk clerk clerk clerk clerk clerk cloth
clothes clothes copy cream cream cup damaging ice ice imitate inside inside kitchen lot nice pretend restaurant
restaurant restaurant restaurant restaurant restaurant restaurant restaurant restaurant restaurant restaurant saws shop shop
shop slip spill spill spilled spilled stuff tender tender tip tricks

AWL [4:4:27] finally finally job normal
normal uniform uniform

Sublist 2

finally finally normal normal

Sublist 4

job job

Sublist 8

uniform uniform

OFF LIST [?:19:47] bartender bartender bartender boss boss boss boss boss boss boss boss chaotic coke costumer
costumer costumers delantal disaster disaster disaster flirting founds guy guy guy guy guy guy guy guy guy guy
guy horrible malabares mantel mess mess mess mess milkshake milkshake quits quits quits quitting renuncia

Type List

type_[number of tokens] [\[1\]](#)

1k types: Ifamilies 157 : types 221 : tokens 920 1 a_[67] able_[2] about_[2] accept_[1] accepted_[1] accepts_[2]
after_[5] again_[3] all_[7] already_[2] also_[1] always_[1] an_[3] and_[47] another_[1] appears_[1] are_[1] arrive_[2]
arrives_[4] as_[18] at_[7] away_[2] back_[1] badly_[1] bar_[9] be_[9] beautiful_[1] because_[3] been_[2] being_[1]

VOCABPROFILE ENGLISH OUTPUT

<http://conc.lexnator.ca/vp/eng/output.p>

boy_[1] but_[11] by_[2] came_[2] can_[1] catches_[1] caught_[1] change_[1] city_[2] comes_[1] could_[3] daily_[1]
day_[6] decided_[1] did_[3] difficult_[1] do_[4] does_[2] door_[1] down_[1] drink_[2] drinking_[1] drinks_[4]
dropped_[1] eggs_[1] employ_[1] end_[2] enter_[1] entered_[1] enters_[4] everything_[1] expressions_[1] failed_[1]
fails_[1] falls_[1] fell_[1] find_[2] finds_[3] fire_[2] first_[2] floor_[2] for_[5] found_[3] get_[2] gets_[5] girl_[1]
glass_[1] goes_[3] good_[8] got_[1] had_[3] has_[1] have_[1] he_[83] help_[2] helper_[1] her_[2] him_[16] his_[13]
hours_[1] in_[19] instead_[1] into_[1] is_[8] it_[11] just_[2] knows_[1] later_[1] leave_[2] leaves_[1] left_[3] like_[3]
look_[1] looking_[7] love_[1] made_[2] make_[1] making_[3] man_[11] men_[1] milk_[1] movements_[1] must_[2]
need_[2] needed_[1] needing_[1] never_[1] new_[4] next_[4] not_[6] of_[9] off_[4] on_[5] one_[8] or_[1] other_[6]
out_[6] outside_[1] over_[1] owner_[6] paid_[1] paper_[1] passed_[1] passing_[1] person_[3] post_[1] poster_[1]
preparing_[1] pretty_[3] put_[3] puts_[1] realizes_[1] really_[1] resulted_[1] results_[1] return_[1] said_[1] same_[2]
sat_[2] saw_[10] say_[2] saying_[1] says_[1] see_[1] seeing_[1] sees_[2] several_[1] she_[1] shows_[1] sign_[4]
sits_[1] so_[15] something_[1] start_[3] started_[4] starts_[4] stay_[1] story_[1] take_[2] takes_[1] talk_[1]
talked_[1] tells_[1] that_[21] the_[79] their_[1] then_[7] there_[9] they_[4] things_[1] this_[1] through_[2] throw_[1]
throwing_[1] time_[1] to_[31] told_[1] took_[2] total_[2] town_[4] train_[2] tried_[1] trying_[1] turned_[1] until_[1]
up_[2] very_[3] waiters_[1] walk_[1] wanted_[2] wants_[1] was_[12] we_[1] went_[4] were_[1] what_[1] when_[4]
while_[1] who_[2] will_[1] window_[1] with_[6] woman_[4] women_[5] work_[5] working_[5] would_[1] wrong_[1]
yes_[1] you_[1] young_[1]

2k types: [24:26:53] advertisement_[2] ashamed_[1] clerk_[9] cloth_[1] clothes_[2] copy_[1] cream_[2] cup_[1]
damaging_[1] ice_[2] imitate_[1] inside_[2] kitchen_[1] lot_[1] nice_[1] pretend_[1] restaurant_[10] saws_[1]
shop_[3] slip_[1] spill_[2] spilled_[2] stuff_[1] tender_[2] tip_[1] tricks_[1]

AWL types: [4:4:27] finally_[2] job_[21] normal_[2] uniform_[2]

OFF types: [?:19:47] bartender_[3] boss_[8] chaotic_[1] coke_[1] costumer_[2] costumers_[1] delantal_[1]
disaster_[3] flirting_[1] founds_[1] guy_[11] horrible_[1] malabares_[1] mantel_[1] mess_[4] milkshake_[2] quits_[3]
quitting_[1] renuncia_[1]

Family List

family_[number of tokens] [\[1\]](#)

ANNEXE A7. Analyse U de Mann Whitney pour les variables d'Exactitude – Echantillon Transversal.

	Moyenne HI+	Moyenne HI	U	Z	p
Âge 1					
%LexErr	4.000	1.000	44.500	-1.845	0.068
%GrErr	5.500	7.000	66.500	-0.629	0.538
%TotErr	10.000	8.000	69.500	-0.465	0.650
%L1-Err	2.000	1.000	54.500	-1.309	0.205
%Err/C	0.631	0.571	64.500	-0.735	0.470
%Err/W	0.278	0.277	70.000	-0.435	0.689
%Verb-Err	3.500	5.000	75.000	-0.164	0.894
Âge 2					
%LexErr	3.000	3.000	96.000	-1.292	0.210
%GrErr	4.000	8.000	98.000	-1.224	0.235
%TotErr	9.000	9.000	128.000	-0.257	0.814
%L1-Err	2.000	1.500	128.000	-0.265	0.814
%Err/C	0.567	0.718	112.000	-0.769	0.459
%Err/W	0.240	0.304	110.000	-0.833	0.421
%Verb-Err	2.000	4.500	108.000	-0.907	0.386
Âge 3					
%LexErr	2.000	3.000	57.000	-1.489	0.156
%GrErr	3.000	3.500	78.500	-0.450	0.662
%TotErr	5.000	7.000	68.000	-0.944	0.368
%L1-Err	1.000	0.500	87.000	-0.050	0.982
%Err/C	0.439	0.486	76.000	-0.564	0.597
%Err/W	0.187	0.221	70.000	-0.845	0.420
%Verb-Err	1.000	1.500	75.500	-0.602	0.565
Âge 4					
%LexErr	1.500	4.000	40.000	-0.693	0.530
%GrErr	4.000	5.000	37.500	-0.855	0.408
%TotErr	5.000	9.000	41.000	-0.615	0.575
%L1-Err	1.000	2.000	39.500	-0.733	0.488
%Err/C	0.317	0.692	37.000	-0.884	0.408
%Err/W	0.147	0.265	42.000	-0.544	0.621
%Verb-Err	1.500	3.000	42.000	-0.555	0.621
Âge 5					
%LexErr	3.000	2.000	330.500	-1.174	0.240
%GrErr	3.000	3.000	401.500	-0.098	0.922
%TotErr	6.000	5.000	359.000	-0.734	0.463
%L1-Err	1.000	1.000	328.500	-1.246	0.213
%Err/C	0.366	0.316	347.500	-0.903	0.366
%Err/W	0.179	0.154	366.000	-0.627	0.531
%Verb-Err	1.000	3.000	328.000	-1.221	0.222

ANNEXE A8. Test de Kruskal-Wallis: Variables d'Exactitude Echantillon transversal

		Chi-Square	df	Sig
HI+	LexErr	9.608	4	.048
	GrErr	5.168	4	.271
	TotErr	8.351	4	.080
	L1-Err	6.506	4	.164
	Err/C	9.293	4	.054
	Err/W	8.568	4	.073
	Verb-Err	10.279	4	.036
	HI	LexErr	2.028	4
GrErr		6.052	4	.195
TotErr		4.033	4	.402
L1-Err		2.954	4	.566
Err/C		8.714	4	.069
Err/W		7.998	4	.092
Verb-Err		4.259	4	.372

ANNEXE A9. Analyse U de Mann Whitney pour les variables de Complexité Lexicale Echantillon Transversal.

	Moyenne HI+	Moyenne HI	U	Z	Sig
Âge 1					
TTR	0.254	0.250	76.50	-0.082	0.936
Indice de Guiraud	1.478	1.444	67.50	-0.571	0.574
F/mot	0.000	0.000	75.50	-0.155	0.894
D	30.55	37.36	26.00	-1.551	0.133
Âge 2					
TTR	0.250	0.269	128.00	-0.256	0.798
Indice de Guiraud	1.547	1.481	107.00	-0.929	0.353
F/mot	0.052	0.049	124.50	-0.369	0.712
D	40.77	36.38	107.00	-0.056	0.971
Âge 3					
TTR	0.249	0.255	78.50	-0.446	0.662
Indice de Guiraud	1.476	1.543	80.00	-0.375	0.730
F/mot	0.036	0.059	75.50	-0.606	0.565
D	35.24	39.61	54.00	-0.134	0.922
Âge 4					
TTR	0.313	0.279	43.50	-0.442	0.668
Indice de Guiraud	1.532	1.570	48.50	-0.102	0.921
F/mot	0.035	0.046	34.50	-1.058	0.303
D	38.13	42.22	23.00	-1.266	0.230
Âge 5					
TTR	0.273	0.276	396.00	-0.179	0.858
Indice de Guiraud	1.472	1.486	350.00	-0.866	0.386
F/mot	0.044	0.038	403.50	-0.068	0.946
D	47.15	44.02	286.00	-0.766	0.444

ANNEXE A10. Analyse U de Mann Whitney pour les variables de Complexité syntaxique
Echantillon Transversal.

	Moyenne HI+	Moyenne HI	U	Z	Sig
Age 1					
Coord	4.000	3.000	61.500	-0.918	0.376
ClauseDep	3.000	3.000	64.000	-0.776	0.470
Clauses/phrase	2.634	3.500	53.000	-1.361	0.186
Subord/C	0.241	0.300	54.000	-1.307	0.205
Indexcoord	47.220	37.500	49.500	-1.553	0.123
Âge 2					
Coord	4.000	3.500	128.500	-0.244	0.808
ClauseDep	4.000	2.000	103.000	-1.074	0.283
Clauses/phrase	2.478	3.029	47.000	-2.853	0.004
Subord/C	0.250	0.225	114.000	-0.708	0.479
Indexcoord	43.651	51.299	127.500	-0.273	0.785
Âge 3					
Coord	4.000	3.500	87.500	-0.024	0.982
ClauseDep	3.500	3.500	73.000	-0.710	0.504
Clauses/phrase	2.484	2.917	53.500	-1.621	0.107
Subord/C	0.250	0.261	71.500	-0.775	0.447
Indexcoord	57.273	44.950	59.500	-1.340	0.185
Âge 4					
Coord	4.000	4.000	47.000	-0.206	0.655
ClauseDep	5.000	5.000	46.500	-0.244	0.928
Clauses/phrase	2.528	2.800	47.000	-0.204	0.030
Subord/C	0.307	0.308	49.000	-0.068	0.292
Indexcoord	44.950	33.333	45.500	-0.306	0.320
Âge 5					
Coord	4.000	4.000	378.500	-0.446	0.655
ClauseDep	4.000	4.000	402.000	-0.091	0.928
Clauses/phrase	2.750	3.200	262.500	-2.175	0.030
Subord/C	0.301	0.333	337.500	-1.053	0.292
Indexcoord	41.422	40.000	341.500	-0.994	0.320

ANNEXE A11. Test de Kruskal-Wallis: Variables Complexité syntaxique Echantillon transversal

	Chi-Square	df	Sig
HI+			
Coord	0.179	4	0.996
ClauseDep	8.105	4	0.088
Clauses/phrase	5.142	4	0.273
Subord/C	7.549	4	0.110
Indexcoord	8.752	4	0.068
HI			
Coord	0.601	4	0.963
ClauseDep	4.255	4	0.373
Clauses/phrase	2.851	4	0.583
Subord/C	4.177	4	0.383
Indexcoord	2.854	4	0.582

ANNEXE A12. Analyse U de Mann Whitney pour les variables de fluidité Echantillon Transversal.

	Moyenne HI+	Moyenne HI	U	Z	Sig
Âge 1					
Mot/C	2.280	2.143	52.500	-1.390	0.168
Mot/S	6.372	7.000	63.000	-0.816	0.437
Mot/minute	2.167	1.867	67.500	-0.571	0.574
Âge 2					
Mot/C	2.401	2.313	132.500	-0.112	0.912
Mot/S	5.792	8.067	61.000	-2.403	0.150
Mot/minute	2.533	1.967	104.000	-1.026	0.320
Âge 3					
Mot/C	2.262	2.284	87.500	-0.023	0.982
Mot/S	5.829	7.167	49.500	-1.807	0.070
Mot/minute	1.667	2.100	73.000	-0.704	0.504
Âge 4					
Mot/C	2.182	2.615	44.000	-0.408	0.717
Mot/S	5.653	6.000	40.500	-0.647	0.530
Mot/minute	2.300	2.267	49.000	-0.068	0.974
Âge 5					
Mot/C	2.140	2.053	288.000	-1.793	0.073
Mot/S	6.000	6.750	329.000	-1.180	0.238

ANNEXE A13. Test de Kruskal-Wallis: Variables Fluidité Echantillon transversal

	Chi-Square	df	Sig
HI+			
Mot/C	10.541	4	0.032
Mot/S	3.037	4	0.552
Mot/minute	5.073	4	0.280
HI			
Mot/C	7.933	4	0.094
Mot/S	4.894	4	0.298
Mot/minute	1.699	4	0.791

ANNEXE A14. Extraits évalués de manière qualitative. Echantillon longitudinal

Code: HI_16_2_L1

A man arrived to a city in a train looking for a good job. He found job in a ice cream store in which he was going to work as a seller in the store. He has a great motivation when he saw his partner making such a great ice creams in a very fast way but he began making the ice cream s he realized that he was so bad at his job and when a beautiful girl enter to the store he got embarrassing so he take out his cloth of seller and bought an ice cream.

Code: HI_17_2_L2

He arrives to the city looking for a job. Someone offers a job in an ice cream shop as a barman that prepares ice creams. The barman that was first at the shop was very good and fast preparing the ice creams. He do an excellent. The next day, he arrived at the ice cream shop but he do a terrible work because he was very nervous and for that job you need a lot of practice. When a girl enter to the ice cream shop he feels embarassing because what he was doing was terrible so he takes out his barman dress and the boss see him like that so he was not working anymore.

Code: HI_14_3_L1

The story of the film starts with a man that arrive to a new city and as he is new at that city he starts looking for job. Finally he finds one and the boss of the restaurant tells him that he needs another clerk as good as the one that already work there. He tells to the owner of the restaurant that he can be as good as the clerk that works already there and accept the job. The next day he is already working but eventhough he trys to do his job well and be an expert, he can't he is a desastre. At the end he quit his job, afer pretending not to work in the restaurant.

Code: HI_15_3_L2

The story is about a boy who sees an announce outside a restaurant or coffee that says "Boy Wanted". As he is looking for a job he talks with the owner of the place and the owner tells him that he needs a clerkas good as the one that already works there.The boy accepts. The next day the boy starts working but he is terrible as a clerk. He insisit in making it right and doesn't give up, but when he sees that in a table there's a very pretty girl that he knows, the boy seats on the bar pretending he is a client. At the en d his boss, the owner of the place, notice he is not working so he stand up and quit his job.

Code: HI+_14_8_L1

There's a guy in a bar who is preparing something to drink. he do it in a cool way. He hires a young guy. The young guy started working and tries to prepare the drinking things as the other man but he couldn't. Then he saw a girl. he took off his working suit and went out the bar for not coming any more to work there.

Code: HI+_15_8_L2

The guy of the white hat arrive to a little restaurant where they ar searching a new employ. the owner of the restaurant point the guy who's making the drinks as say he need an employ as good as that one. Another day the guy of the hat stars working and tries to do the same thing the other guy did but none of them he did well. Then a cute girl entes to the restaurant and when he saw her, he took off the cloth of the work, took a drink, put a coin in the table and left the restaurant putting the carboard of "need new employ" in the window.

Code: HI+_16_9_L1

A man walks out of some kind of restaurant and places a sign that says Boy Wanted. As soon as he puts it there a boy sees it and he grabs it and walks inside. When the boy is inside the owner tells him that he needs a clerk as good as the one they had and he said he could do it. The day after that he begins his job trying to be as good as the other clerk and he wasn't anywhere near close to it. That same day he sees a girl that he thinks is pretty. so he takes off his uniform and acts like he didn't work there.

Code: HI+_17_9_L2

A restaurant is looking for a new clerk but they need one as good as the one they had. Ronald gets the job the day after the sign is hung outside and on his first day he fails to be as good as the other clerk. While he is working behind the bar he sees a woman. so he takes his uniform off and acts as if he were a client. His boss sees him having a drink. so Ronald leaves the money and walks right out. when he walks out he hangs the boy wanted sign back up.