



THÈSE

En vue de l'obtention du **DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE**

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par
KLEOPATRA MYTARA

Le 23 mars 2023

**L'attrition des compétences linguistiques chez les apprenants
hellénophones de FLE : étude de l'évolution de la complexité, de
la précision et de la fluence**

Ecole doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation,
Cognition**

Spécialité : **Sciences du langage**

Unité de recherche :

LNPL - Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique

Thèse dirigée par

Barbara KÖPKE et Olga THEOPHANOUS

Jury

Mme SANDRA BENAZZO, Rapporteuse

M. FREIDERIKOS VALETOPOULOS, Rapporteur

Mme CECILIA GUNNARSSON, Examinatrice

M. JEAN-MARC DEWAELE, Examineur

Mme Barbara KÖPKE, Directrice de thèse

Mme OLGA THEOPHANOUS, Co-directrice de thèse

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma plus vive reconnaissance à mes directrices de thèse, Barbara Köpke et Olga Théophanous. Je remercie Barbara de la confiance qu'elle m'a accordée dès le début de cette recherche, de sa grande disponibilité, de ses encouragements ainsi que de son soutien dans les moments difficiles. Je remercie également Olga de son accompagnement, de ses conseils constructifs et de son enthousiasme.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les membres du jury d'avoir accepté d'examiner cette thèse et du temps qu'ils lui consacreront : Sandra Benazzo, Freiderikos Valetopoulos, Cecilia Gunnarsson et Jean-Marc Dewaele. Un merci tout particulier à Cecilia de son aide précieuse tout au long de cette thèse.

Mes remerciements, je les adresse également à Monika Schmid pour sa disponibilité et son engagement.

Je tiens à remercier chaleureusement mon amie, Angeliki Tsartsari, qui a fortement contribué au codage et au traitement statistique des données et Gwenaël Kaminski dont l'aide et les conseils m'ont permis de me familiariser avec les statistiques et de mieux les comprendre.

Je suis particulièrement reconnaissante envers les apprenants qui ont accepté de participer à mon étude ainsi qu'envers l'équipe pédagogique de l'Institut français d'Athènes qui a montré un vif intérêt pour mon projet de recherche. Je remercie chaleureusement Michaël Gaupillat, ancien Chef du service des cours et des formations de l'Institut français d'Athènes, et Sofia Mela, adjointe à la direction des cours, de leur accueil et d'avoir grandement facilité le recrutement des participants ainsi que la collecte des données lors de mes deux séjours à Athènes.

J'exprime également toute ma gratitude aux étudiantes du département de Sciences du langage et de l'École d'orthophonie qui, dans le cadre de leur stage, ont apporté une aide considérable lors de la transcription et du codage des données.

Je remercie de tout mon cœur les personnes avec qui des liens d'amitié et de soutien se sont tissés pendant toutes ces années au sein du laboratoire LNPL : Clara Solier, Lyanne Ahumada-Ebratt, Olivier Nocaudie, Laury Garnier, Noémie te Rietmolen, Nour Ezzedine, Anne-Flore Gindre, Mélanie Gimeno, Lucille Soulier,

Enhao Zhang-Leger, Romain Mendez et Layana Awada. Un très grand merci notamment à Clara, à Nour, à Anne-Flore et à Stéphanie pour toutes les discussions fructueuses, leurs relectures rigoureuses et leur aide inestimable pendant la rédaction de cette thèse.

Enfin, je souhaite exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude à ma famille, à mes parents, Γιώργος et Γιωργία, ainsi qu'à ma sœur, Μαρία, qui ont toujours respecté mes choix et qui continuent à me soutenir. Mes derniers remerciements vont à Κωστής pour son appui pendant ces derniers mois et toute mon affection à Γιωργής dont la présence a rendu ce travail bien plus agréable.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	VI
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES FIGURES	XIII
LISTE DES ABREVIATIONS	XV
INTRODUCTION	17
1. L'ATTRITION D'UNE LANGUE SECONDE/ETRANGERE	23
1.1. PRESENTATION DU DOMAINE DE RECHERCHE	25
1.1.1. Définition de l'attrition et considérations terminologiques	25
1.1.2. Les différents types d'attrition	27
1.1.3. L'évolution des compétences acquises en langue étrangère étudiée dans des contextes différents	28
1.2. QUESTIONNEMENTS SUR L'ATTRITION L2/LE	62
1.2.1. Domaines linguistiques affectés par l'attrition de la L2/LE	62
1.2.2. L'influence des facteurs extralinguistiques sur l'attrition de la L2/LE	65
1.2.3. Défis et obstacles liés à l'étude de l'attrition d'une LE	73
1.3. PERSPECTIVES THEORIQUES	76
1.3.1. La théorie des systèmes dynamiques (DST)	76
1.3.2. Le Modèle Dynamique du Multilinguisme (MDM)	78
1.3.3. L'hypothèse du seuil d'activation	80
1.4. SYNTHESE DU CHAPITRE	82
2. COMPLEXITE, PRECISION, FLUENCE (CAF)	87
2.1. L'ETUDE DES CAF EN ACQUISITION L2	89
2.2. COMPLEXITE (COMPLEXITY)	92
2.2.1. Définir la complexité	92
2.2.2. Mesurer la complexité en attrition L2/LE	96
2.3. PRECISION (ACCURACY)	104
2.3.1. Définir la précision	105
2.3.2. Mesurer la précision en attrition L2/LE	107
2.4. FLUENCE (FLUENCY)	111
2.4.1. Définir la fluence	111
2.4.2. Mesurer la fluence en attrition L2/LE	113
2.5. LES INTERRELATIONS DES CAF DANS LE CADRE DE L'ATTRITION L2/LE	120
2.5.1. Interactions entre la complexité, la précision et la fluence	121

2.5.2. <i>Interactions entre la complexité et la précision</i>	126
2.5.3. <i>Discussion</i>	128
2.6. SYNTHÈSE DU CHAPITRE	129
3. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	133
3.1. LE STATUT DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET LA PLACE DU FLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF GREC	135
3.2. L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES APRÈS L'ARRÊT DE L'APPRENTISSAGE FORMEL D'UNE LE	138
3.3. LE DÉVELOPPEMENT DES CAF DANS LE CADRE DE L'ATTRITION LE	142
3.4. LE RÔLE DES FACTEURS EXTRALINGUISTIQUES	143
3.5. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	145
4. MÉTHODOLOGIE	149
4.1. LES PARTICIPANTS	152
4.1.1. <i>Recrutement des participants</i>	153
4.1.2. <i>Caractéristiques des participants</i>	154
4.2. DESIGN DE L'ÉTUDE ET PROCÉDURE	157
4.2.1. <i>Le questionnaire sociolinguistique</i>	158
4.2.2. <i>Le C-test</i>	163
4.2.3. <i>Le test de vocabulaire</i>	168
4.2.4. <i>La tâche de production écrite narrative</i>	177
4.2.5. <i>La tâche de production orale narrative</i>	184
4.2.6. <i>Les échelles d'auto-évaluation (CanDo Scales)</i>	190
4.2.7. <i>Déroulement de l'administration de la batterie de tests</i>	193
4.3. DÉMARCHE STATISTIQUE	194
4.3.1. <i>Sélection de modèle statistique</i>	195
4.3.2. <i>Choix des variables dépendantes et indépendantes</i>	198
4.4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE	199
5. RESULTATS ET DISCUSSION	201
5.1. QUESTIONNAIRE SOCIOLINGUISTIQUE	203
5.1.1. <i>Pratique de la langue française (Partie B)</i>	203
5.1.2. <i>Apprentissage de la langue (Partie C)</i>	207
5.1.3. <i>Attitudes et motivation (Partie C)</i>	210
5.2. ÉCHELLES D'AUTOÉVALUATION	212
5.2.1. <i>Groupe A</i>	212
5.2.2. <i>Groupe B</i>	213
5.3. C-TEST	214
5.3.1. <i>Groupe A</i>	214

5.3.2. <i>Groupe B</i>	218
5.3.3. <i>Discussion</i>	219
5.4. TEST DE VOCABULAIRE	221
5.4.1. <i>Groupe A</i>	222
5.4.2. <i>Groupe B</i>	225
5.4.3. <i>Discussion</i>	226
5.5. TACHE DE PRODUCTION ECRITE	228
5.5.1. <i>Groupe A</i>	229
5.5.2. <i>Groupe B</i>	236
5.5.3. <i>Discussion</i>	238
5.6. TACHE DE PRODUCTION ORALE	241
5.6.1. <i>Groupe A</i>	242
5.6.2. <i>Groupe B</i>	251
5.6.3. <i>Discussion</i>	254
6. DISCUSSION GENERALE	258
6.1. LA VULNERABILITE DES COMPETENCES LINGUISTIQUES	260
6.2. L'EVOLUTION DE LA COMPLEXITE, DE LA PRECISION ET DE LA FLUENCE	264
6.2.1. <i>L'évolution de la complexité et de la précision en production écrite</i>	265
6.2.2. <i>L'évolution de la complexité, de la précision et de la fluence en production orale</i>	267
6.3. L'INFLUENCE DES FACTEURS EXTRALINGUISTIQUES	268
6.3.1. <i>Le contact avec la langue française</i>	268
6.3.2. <i>L'utilisation de la langue française pendant les cours</i>	270
6.3.3. <i>La motivation</i>	271
6.4. LA POURSUITE DE L'APPRENTISSAGE	273
7. CONCLUSION ET PERSPECTIVES	276
7.1. APPORTS METHODOLOGIQUES	279
7.2. APPORTS DIDACTIQUES	280
7.3. LIMITES DE LA PRESENTE ETUDE	282
7.4. NOUVELLES PERSPECTIVES DE RECHERCHE	284
8. BIBLIOGRAPHIE	287
9. ANNEXES	310
9.1. BATTERIE DE TESTS	312
9.1.1. <i>Questionnaire sociolinguistique administré en T1 – version originale</i>	312
9.1.2. <i>Questionnaire sociolinguistique administré en T1 – traduction française</i>	320
9.1.3. <i>Questionnaire sociolinguistique administré en T2 – version originale</i>	328
9.1.4. <i>Questionnaire sociolinguistique administré en T2 – traduction française</i>	330

9.1.5. Échelles d'autoévaluation – version originale	332
9.1.6. Échelles d'autoévaluation – traduction française	336
9.1.7. C-test	340
9.1.8. Test de vocabulaire	342
9.1.9. Tâche de production écrite	350
9.1.10. Tâche de production orale	351
9.1.11. Formulaire d'information	352
9.1.12. Formulaire de consentement	353
9.2. TRANSCRIPTIONS DES PRODUCTIONS ECRITES ET ORALES	354
9.3. ANALYSES STATISTIQUES	355
9.3.1. Facteurs extralinguistiques : Corrélations	355
9.3.2. Sélection de modèle	357
9.3.3. C-test	357
9.3.4. Test de vocabulaire	357
9.3.5. Tâche de production écrite : Indice D	357
9.3.6. Tâche de production écrite : MLT	358
9.3.7. Tâche de production écrite : Ratio de subordonnées	358
9.3.8. Tâche de production écrite : Erreurs	359
9.3.9. Tâche de production orale : Indice D	359
9.3.10. Tâche de production orale : Erreurs	359
9.3.11. Tâche de production orale : Dysfluences	360

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 – <i>Récapitulatif d'études s'intéressant à l'effet d'une courte période de non utilisation de la langue</i>	31
Tableau 1.2 – <i>Récapitulatif d'études sur l'attrition d'une LE apprise dans un cadre formel</i>	42
Tableau 1.3 – <i>Récapitulatif d'études sur l'évolution d'une LE à la suite d'un séjour à l'étranger</i>	51
Tableau 1.4 – <i>Récapitulatif d'études s'intéressant à l'attrition d'une LE dans le contexte du multilinguisme</i>	60
Tableau 2.1 – <i>Etudes sur l'attrition L2/LE évaluant la complexité lexicale</i>	99
Tableau 2.2 – <i>Etudes sur l'attrition L2/LE évaluant la complexité syntaxique</i>	103
Tableau 2.3 – <i>Etudes sur l'attrition L2/LE évaluant la précision</i>	110
Tableau 2.4 – <i>Etudes sur l'attrition L2/LE évaluant la fluence</i>	117
Tableau 3.1 – <i>Parcours d'apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif grec</i>	136
Tableau 4.1 – <i>Statut des 25 sujets en T1 par niveau</i>	155
Tableau 4.2 – <i>Sexe des participants par niveau – Groupe A</i>	155
Tableau 4.3 – <i>Sexe des participants par niveau – Groupe B</i>	155
Tableau 4.4 – <i>Autres langues étrangères apprises à part le français</i>	157
Tableau 4.5 – <i>Liste des items non cognats – Niveau intermédiaire</i>	174
Tableau 4.6 – <i>Liste des items non cognats – Niveau avancé</i>	174
Tableau 4.7 – <i>Liste des cognats et des faux cognats</i>	175
Tableau 4.8 – <i>Mesures de complexité structurelle</i>	180
Tableau 4.9 – <i>Catégories d'erreurs identifiées – Production orale</i>	185
Tableau 4.10 – <i>Symboles utilisés pour le codage des productions orales</i>	189
Tableau 4.11 – <i>Liste des pauses pleines</i>	189
Tableau 4.12 – <i>Variables dépendantes</i>	198
Tableau 4.13 – <i>Variables indépendantes</i>	199
Tableau 5.1 – <i>Utilisation du français lors de séjours dans des pays francophones</i>	204
Tableau 5.2 – <i>Fréquence de l'utilisation de la langue française dans le cadre de différentes activités</i>	205
Tableau 5.3 – <i>Résultats de l'analyse PCA</i>	206

Tableau 5.4 – <i>Utilisation de la langue en T1 et en T2 et différence (δ) – Groupe A</i>	207
Tableau 5.5 – <i>Différentes dimensions d'apprentissage et items les constituant</i>	210
Tableau 5.6 – <i>Pourquoi apprenez-vous le français ? Quelles sont vos motivations et vos attentes ? Groupe A (n=19)</i>	211
Tableau 5.7 – <i>Attitudes envers la langue française – Groupe A (n=19)</i>	211
Tableau 5.8 – <i>Scores des échelles d'autoévaluation en T1 et en T2 et différence (δ) – Groupe A</i>	213
Tableau 5.9 – <i>Scores des échelles d'autoévaluation en T1 et en T2 et différence (δ) – Groupe B</i>	214
Tableau 5.10 – <i>Performance au C-test (score total et par texte) en T1 et en T2 – Groupe A</i>	215
Tableau 5.11 – <i>Modèle final : C-test – Groupe A</i>	218
Tableau 5.12 – <i>Performance au C-test (score total et par texte) en T1 et en T2 – Groupe B</i>	218
Tableau 5.13 – <i>Modèle final : C-test – Groupe B</i>	219
Tableau 5.14 – <i>Présentation du test de vocabulaire</i>	221
Tableau 5.15 – <i>Performance au test de vocabulaire en T1 et en T2 (score total et par tâche) – Groupe A</i>	223
Tableau 5.16 – <i>Modèle final : test de vocabulaire – Groupe A</i>	225
Tableau 5.17 – <i>Performance au test de vocabulaire en T1 et en T2 (score total et par tâche) – Groupe B</i>	226
Tableau 5.18 – <i>Modèle final : test de vocabulaire – Groupe B</i>	226
Tableau 5.19 – <i>Indice D en production écrite en T1 et en T2 – Groupe A</i>	229
Tableau 5.20 – <i>Modèle final : indice D en production écrite – Groupe A</i>	232
Tableau 5.21 – <i>MLT en production écrite en T1 et en T2 – Groupe A</i>	232
Tableau 5.22 – <i>Modèle final : MLT en production écrite – Groupe A</i>	233
Tableau 5.23 – <i>Ratio de subordonnées en production écrite en T1 et en T2 – Groupe A</i>	233
Tableau 5.24 – <i>Modèle final : Ratio de subordonnées en production écrite – Groupe A</i>	234
Tableau 5.25 – <i>Pourcentage d'erreurs en production écrite en T1 et en T2 – Groupe A</i>	235
Tableau 5.26 – <i>Modèle final : Précision en production écrite – Groupe A</i>	236
Tableau 5.27 – <i>Indice D en production écrite en T1 et en T2 – Groupe B</i>	236
Tableau 5.28 – <i>Modèle final : Indice D en production écrite – Groupe B</i>	237
Tableau 5.29 – <i>MLT en production écrite en T1 et en T2 – Groupe B</i>	237

Tableau 5.30 – <i>Ratio de subordonnées en production écrite en T1 et en T2 – Groupe B</i>	237
Tableau 5.31 – <i>Pourcentage d’erreurs en production écrite en T1 et en T2 – Groupe B</i>	238
Tableau 5.32 – <i>Modèle final : Précision en production écrite – Groupe B</i>	238
Tableau 5.33 – <i>Indice D en production orale en T1 et en T2 – Groupe A</i>	242
Tableau 5.34 – <i>Modèle final : Indice D en production orale – Groupe A</i>	247
Tableau 5.35 – <i>Pourcentage d’erreurs en production orale en T1 et en T2 – Groupe A</i>	247
Tableau 5.36 – <i>Modèle final : Précision en production orale – Groupe A</i>	249
Tableau 5.37 – <i>Ratio de disfluences par minute en production orale en T1 et en T2 – Groupe A</i>	250
Tableau 5.38 – <i>Modèle final : Disfluences en production orale – Groupe A</i>	251
Tableau 5.39 – <i>Indice D en production orale en T1 et en T2 – Groupe B</i>	252
Tableau 5.40 – <i>Modèle final : Indice D en production orale – Groupe B</i>	252
Tableau 5.41 – <i>Pourcentage d’erreurs en production orale en T1 et en T2 – Groupe B</i>	252
Tableau 5.42 – <i>Modèle final : Précision en production orale – Groupe B</i>	253
Tableau 5.43 – <i>Ratio de disfluences par minute en production orale en T1 et en T2 – Groupe B</i>	253

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 – <i>Modèle taxinomique de Bulté et Housen (2012)</i>	95
Figure 4.1 – <i>Représentation schématique de la batterie de tests</i>	194
Figure 5.1 – <i>Fréquence d'utilisation de la langue française pendant les cours</i>	208
Figure 5.2 – <i>Fréquence d'interactions pendant les cours</i>	208
Figure 5.3 – <i>Mise en évidence des similitudes et des différences entre les langues pendant les cours</i>	209
Figure 5.4 – <i>Fréquence d'utilisation des différentes ressources pendant les cours</i>	209
Figure 5.5 – <i>Illustration des scores au C-test en T1 et en T2 par type d'item – Groupe A</i>	215
Figure 5.6 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et la MOTIVATION</i>	217
Figure 5.7 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'UTILISATION/COMMUNICATION</i>	217
Figure 5.8 – <i>Illustration des scores au C-test en T1 et en T2 par type d'item – Groupe B</i>	219
Figure 5.9 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et la NATURE DES ITEMS</i>	224
Figure 5.10 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD)</i>	230
Figure 5.11 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'AUTOEVALUATION</i>	231
Figure 5.12 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'UTILISATION INVESTIE</i>	231
Figure 5.13 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF)</i>	243
Figure 5.14 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD)</i>	244

Figure 5.15 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et la MOTIVATION</i>	244
Figure 5.16 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'AUTOEVALUATION</i>	245
Figure 5.17 – <i>Illustration de l'interaction entre le temps et l'UTILISATION PASSIVE</i>	246
Figure 5.18 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'UTILISATION INVESTIE</i>	246
Figure 5.19 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et les différentes catégories d'erreurs</i>	249
Figure 5.20 – <i>Illustration de l'interaction entre le TEMPS et les différentes catégories de disfluences</i>	251

LISTE DES ABREVIATIONS

ALS	acquisition de langues secondes
AMTB	<i>Attitude/Motivation Test Battery</i>
CAF	<i>Complexity, Accuracy, Fluency</i>
CE	compréhension écrite
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CO	compréhension orale
EEG	électroencéphalogramme
IFA	Institut français d'Athènes
FLE	français langue étrangère
L1	langue maternelle ou première
L2	langue seconde
L3	troisième langue
LE	langue étrangère
LE1	première langue étrangère
LE2	deuxième langue étrangère
LPC	<i>Late Positive Component</i>
PE	production écrite
PO	production orale
QCM	questionnaire à choix multiples
QS	questionnaire sociolinguistique
T1	temps 1
T2	temps 2
T3	temps 3
TR	temps de réponse
VD	variable dépendante
VI	variable indépendante

INTRODUCTION

L'acquisition d'une langue étrangère (LE) constitue un processus cognitif fort complexe et laborieux dans la mesure où l'apprenant est invité à découvrir un nouveau système de connaissances, à se les approprier et à les mobiliser afin de pouvoir s'exprimer efficacement tant à l'écrit qu'à l'oral. Il est incontestable que le processus mis en œuvre pour l'apprentissage d'une langue étrangère demande de grands efforts de la part de l'apprenant ; il exige entre autres du temps, de l'application et de l'engagement. En outre, lorsque l'on considère le processus acquisitionnel en milieu institutionnel guidé, nous ne pouvons pas négliger le fait que l'acquisition de la langue se déroule dans un contexte relativement artificiel (Granget, 2021a).

Contrairement aux personnes qui acquièrent une langue seconde (L2) en situation d'immersion linguistique, c'est-à-dire dans l'environnement L2, pour lesquelles le besoin de communiquer est impérieux, les apprenants d'une langue étrangère en milieu alloglotte guidé sont confrontés à d'autres défis, tels qu'un temps d'exposition et de pratique généralement limité ou encore le respect d'un cadre prédéfini et contrôlé par l'institution et la politique éducative menée. Tous ces éléments révèlent les particularités de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu guidé tout en suggérant qu'il s'agit d'un processus exigeant dont la réussite dépend d'un grand nombre de facteurs.

Toutefois, en dépit de l'effort de l'apprenant et indépendamment du milieu où l'apprentissage de la langue a lieu (guidé, naturel, etc.), il est communément admis que le niveau de l'apprenant va inévitablement baisser et ses compétences linguistiques vont se détériorer, lorsque la langue apprise sera moins souvent utilisée qu'auparavant, voire lorsqu'elle ne sera plus pratiquée. Le phénomène du « désapprentissage » d'une langue, s'inscrivant dans le cadre de la recherche en attrition, bien qu'il revête une importance particulière non seulement pour le domaine de l'acquisition des langues secondes et étrangères, mais également pour les politiques éducatives en matière d'enseignement de langues, a été largement négligé jusqu'à présent (Mehotcheva & Köpke, 2019 ; Schmid, 2022 ; Schmid & Mehotcheva, 2012). En effet, la question du maintien des compétences acquises en langue étrangère demeure toujours ouverte dans la mesure où le peu d'études l'ayant traitée n'ont pas permis de confirmer l'hypothèse sur l'inévitabilité de la perte des acquis. De même, il semble qu'il existe une grande incertitude concernant aussi bien les différentes

manifestations de l'érosion sur le plan linguistique que les facteurs extralinguistiques l'influencent.

Notre étude s'inscrit dans la lignée des travaux s'intéressant à l'évolution des compétences en langue étrangère, une fois que l'apprentissage formel de la langue cesse. Dans cette perspective, nous proposons d'étudier la performance des apprenants hellénophones ayant suivi des cours de FLE de niveaux intermédiaire et avancé à l'Institut français d'Athènes. Nos objectifs principaux sont (a) d'étudier l'évolution des compétences acquises en FLE après l'arrêt de l'apprentissage, (b) d'examiner les changements que subira la performance des apprenants en matière de complexité, de précision et de fluence, et (c) d'explorer l'éventuelle influence des facteurs extralinguistiques sur l'attrition de la langue étrangère.

En partant de l'hypothèse que les apprenants ayant appris le français mais qui ne le pratiquent plus, subiront une perte de leurs acquis linguistiques, nous menons une étude longitudinale (T1=à la fin de l'apprentissage et T2=12 mois plus tard) afin d'observer les changements de la performance des apprenants à travers le temps. Pour ce faire, nous utilisons une batterie de tests comprenant 4 tâches langagières, parmi lesquelles un C-test, un test de vocabulaire, une tâche de production écrite et une tâche de production orale, un questionnaire sociolinguistique et des échelles d'autoévaluation. Parallèlement, nous suivons un sous-groupe d'apprenants ayant continué les cours de FLE provenant de notre échantillon initial afin d'observer les effets de la poursuite de l'apprentissage.

La présente thèse est composée de sept chapitres. Le chapitre 1 est consacré à la présentation du champ d'études portant sur l'attrition d'une langue seconde/étrangère. Nous aborderons tout d'abord les diverses distinctions concernant la définition du domaine de l'attrition ainsi que les différents types qui le constituent. Ensuite, nous fournirons une description détaillée des études portant sur l'attrition de la langue seconde/étrangère qui nous amènera aux questionnements relatifs à la nature du processus, aux facteurs extralinguistiques qui l'influencent ainsi qu'aux défis liés à son étude. Dans la dernière partie du chapitre 1, nous présenterons les perspectives théoriques qui pourraient être envisagées pour une meilleure compréhension du phénomène.

Dans le chapitre 2, nous nous intéresserons aux trois notions fondamentales caractérisant la production langagière ainsi que la maîtrise et le développement linguistiques : la complexité, la précision et la fluence. Nous présenterons leurs différentes définitions et les diverses mesures utilisées pour l'évaluation de leur développement dans le cadre de l'attrition. Enfin, nous discuterons des interactions qui se manifestent au sein de la triade tout en mettant en lumière leur complexité.

Le chapitre 3, consacré à la problématique de notre étude, nous permettra, d'une part, de présenter la place qu'occupe l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif grec, et d'autre part, de récapituler les éléments théoriques qui ont fait émerger notre hypothèse générale ainsi que nos questions de recherche.

Le chapitre 4 exposera la méthodologie de notre étude. Nous présenterons notamment les participants visés, les différentes tâches utilisées pour l'évaluation de leur performance ainsi que la façon dont s'est déroulée l'administration des tests. Nous présenterons également la démarche statistique adoptée et nous expliquerons l'utilité des modèles à effets mixtes pour l'analyse des données.

Dans le chapitre 5, nous présenterons les résultats obtenus pour chacune des tâches, suivis d'une discussion préliminaire. Le chapitre 6 fournira une discussion générale des résultats axée sur les trois questions principales de notre recherche : (a) la vulnérabilité des compétences linguistiques, (b) l'évolution des trois dimensions de la triade (complexité, précision, fluence) en contexte d'attrition et (c) l'influence des facteurs extralinguistiques étudiés. Dans la dernière partie du chapitre 6, nous discuterons des résultats obtenus du sous-groupe ayant poursuivi l'apprentissage en tentant de mettre en évidence les tendances dessinées.

Dans le chapitre 7, nous exposerons les principaux apports méthodologiques et didactiques de notre étude. Nous concluerons la présente thèse en présentant ses limites ainsi que les futures pistes de recherches qu'ouvrent nos résultats.

Enfin, dans les annexes, figurent le matériel utilisé lors de la collecte des données, le lien OSF renvoyant à l'ensemble des transcriptions des productions écrites et orales des participants ainsi que la démarche détaillée de comparaison et de sélection des modèles statistiques.

1. L'ATTRITION D'UNE LANGUE SECONDE/ETRANGERE

1.1. PRESENTATION DU DOMAINE DE RECHERCHE

L'objectif du présent chapitre est de présenter le champ d'études portant sur l'attrition L2/LE. Tout d'abord, nous nous proposons d'aborder les diverses distinctions concernant la définition du domaine général de l'attrition ainsi que les différents types qui le constituent. Par la suite, nous présenterons une analyse détaillée de la littérature sur l'attrition de la L2/LE tout en regroupant les études concernées sur la base de leurs caractéristiques communes. En nous appuyant sur cette analyse, nous examinerons les questionnements relatifs à la nature du processus, aux facteurs extralinguistiques qui le détermineraient ainsi qu'aux défis que représente l'étude de l'attrition L2/LE à l'heure actuelle. La dernière partie de ce chapitre sera consacrée aux perspectives théoriques qui pourraient être prises en considération pour une meilleure compréhension du phénomène.

1.1.1. Définition de l'attrition et considérations terminologiques

Le manque d'utilisation d'une langue autrefois apprise et utilisée par un locuteur, ainsi que les modifications ou le déclin linguistiques que ce manque entraînerait graduellement chez le locuteur, n'ont été décrits que dans les années 1980 par le terme « attrition ». Provenant étymologiquement du mot latin tardif *attritio* qui signifie « frottement », le terme a emprunté sa signification au mot anglais « attrition » qui, selon *The Oxford English Dictionary*, désigne le processus de réduction de la force ou de l'efficacité de quelque chose à cause d'une attaque ou d'une pression prolongées¹. De son côté, le Robert en ligne (s.d.) le définit comme « *usure par frottement* ».

Bien que l'utilisation du terme s'étende actuellement à plusieurs domaines (médecine, théologie, physique, économie), en ce qui concerne la linguistique, l'attrition, définie par Köpke (2004, p. 3) « *comme la perte non pathologique d'une langue chez les sujets bilingues* », a commencé à attirer l'intérêt des linguistes et des psycholinguistes très tardivement, malgré le fait qu'il s'agisse d'un phénomène qui

¹ Notre traduction

semble concerner et préoccuper un très grand nombre de locuteurs. En effet, la conférence intitulée « *The Loss of Language Skills* », qui a été organisée à l'Université de Pennsylvanie en 1980 et succédée par la publication de Lambert et Freed (1982), a ouvert la voie au développement du champ et se considère jusqu'à nos jours comme le point de départ pour l'évolution de la recherche sur l'attrition (Köpke & Schmid, 2004).

Il existe plusieurs termes se rapportant au phénomène de l'érosion d'une langue : « perte », « mort », « régression » de la langue ou encore « conversion linguistique » (*language shift*) dans le sens du glissement d'une langue vers une autre. Néanmoins, cette abondance pourrait engendrer diverses confusions. Suivant la dichotomie de Schmid (2011, p. 3), le terme générique « perte » (*language loss*) est utilisé afin de désigner tout type de modification ou de diminution des compétences linguistiques, observables aussi bien collectivement chez certaines communautés linguistiques qu'individuellement chez certains locuteurs. Il englobe d'un côté la conversion linguistique, un phénomène intergénérationnel qui concerne une communauté linguistique donnée et qui pourrait même entraîner la perte ou l'extinction d'une langue, et de l'autre côté, la perte pathologique d'une langue chez des sujets atteints d'une aphasia ou d'une démence, mais également l'attrition, un phénomène intragénérationnel qui concerne les locuteurs sains d'une langue. Quant au terme « régression », Schmid et Mehotcheva (2012) notent, qu'à de rares exceptions près, il est utilisé dans des contextes cliniques afin de désigner des déficits linguistiques associés à des troubles du développement ou neurodégénératifs (cf. Hyltenstam & Viberg, 1994).

Ainsi, nous pouvons constater deux distinctions fondamentales concernant la définition du phénomène et impliquant chacune des processus de nature différente, à savoir la distinction entre « conversion linguistique » et « attrition », la première se déroulant dans des communautés linguistiques bilingues à travers les générations successives de leurs locuteurs et la deuxième, renvoyant à un phénomène intragénérationnel et individuel (Ahumada-Ebratt et al., 2018 ; De Bot & Weltens, 1995 ; Schmid & Mehotcheva, 2012), ainsi que la distinction entre la perte pathologique et la perte non pathologique d'une langue (Weltens, 1987). Nous ne devrions toutefois pas nous limiter aux distinctions susmentionnées, étant donné que

le champ de recherche de l'attrition inclut de son côté d'autres sous-champs bien distincts ayant chacun ses propres caractéristiques et particularités.

1.1.2. Les différents types d'attrition

La distinction des différents types d'attrition se fonde tant sur la nature de la langue qui subit l'érosion que sur le milieu linguistique où l'érosion a lieu. La première grande démarcation de la recherche sur l'attrition concerne l'étude de l'attrition d'une L1 ou, autrement dit, d'une langue maternelle, et celle d'une L2 ou d'une langue étrangère. Pour ce qui est de l'attrition de la L1, Köpke (2007, p. 13) propose qu'il existe potentiellement trois profils de bilingues concernés : les immigrés qui n'utilisent plus leur L1 et chez qui des difficultés d'accès lexical pourraient être constatées en raison de l'inhibition de la dominante L2, les immigrés ayant des contacts fréquents avec d'autres immigrés bilingues et chez qui les interférences provenant de la L2 influenceraient leur L1, les deux langues respectives étant constamment actives, et enfin, les immigrés récemment installés dans le pays d'accueil et qui entretiennent régulièrement des contacts avec les autres membres de leur communauté d'origine. Dans le cas de ces derniers, les difficultés résulteraient de l'inhibition de leur L1 toujours dominante.

Quant à l'attrition de la L2, bien que, selon Schmid et Mehotcheva (2012), la distinction entre l'attrition d'une L2 et l'attrition d'une langue étrangère ne soit pas habituelle, il existerait des différences significatives entre une langue qui est enseignée dans un contexte formel et de manière explicite et une langue qui est acquise de manière naturelle et implicite. Par conséquent, l'attrition d'une L2 concerne la détérioration progressive d'une langue seconde naturellement acquise dans un contexte d'immersion, observée chez des sujets bilingues ou chez des individus étant retournés dans leur pays d'origine et commençant à réutiliser leur L1, tandis que l'attrition d'une langue étrangère renvoie à la perte d'une langue étrangère apprise dans un cadre institutionnel (école, université, etc.), mais qui n'est plus suffisamment pratiquée après la fin de l'apprentissage (Ahumada-Ebratt et al., 2018).

1.1.3. L'évolution des compétences acquises en langue étrangère étudiée dans des contextes différents

Bien que les recherches empiriques sur le domaine de l'attrition d'une langue étrangère soient jusqu'à nos jours peu nombreuses, en comparaison des études menées dans le cadre de l'attrition de la L1 qui sont actuellement en plein développement (Mehotcheva & Köpke, 2019), et surtout en comparaison de celles s'intéressant à l'acquisition des langues (de Bot & Weltens, 1995), le phénomène a commencé à attirer l'intérêt des chercheurs bien avant son introduction dans le champ de la recherche sur le bilinguisme et l'acquisition des langues secondes/étrangères (ALS) pendant les années 80. Cela est probablement dû au fait que l'efficacité des méthodes d'enseignement des langues étrangères en lien avec le maintien des compétences acquises tout au long de l'apprentissage constituent des questions qui ont toujours préoccupé non seulement les enseignants et les apprenants, mais aussi les autorités éducatives étant donné le temps, l'effort et les ressources investis (Lambert & Freed, 1982).

Les études portant sur la détérioration ou la perte des compétences en LE peuvent être regroupées en quatre catégories en fonction de leurs caractéristiques communes. La première catégorie réunit les toutes premières études qui se sont intéressées à l'influence d'une brève interruption de l'apprentissage sur la rétention d'une langue, alors que les trois suivantes prennent en compte certaines variables telles que le contexte dans lequel la langue a été apprise/acquise et utilisée (contexte d'enseignement formel dans un environnement L1 ou dans le cadre d'un programme d'études à l'étranger dans un environnement L2) et le profil des apprenants (sujets multilingues).

1.1.3.1. Premières études sur l'attrition : l'effet de l'interruption pédagogique pendant les vacances d'été sur la rétention de la LE

Les premiers chercheurs qui ont souhaité examiner la pérennité des apprentissages au sein des classes de langue se sont initialement focalisés sur l'étude des périodes relativement courtes de non utilisation de la langue (cf. **Tableau 1.1**). La toute première étude sur la perte des compétences en langue étrangère est celle de Cole (1929) qui a examiné l'effet des vacances d'été sur l'évolution des connaissances en

français langue étrangère chez des lycéens anglophones. Nous la présentons ici brièvement car malgré ses manques (démarche pas assez approfondie, absence de traitement statistique de données), elle a été la première d'une série d'études visant à explorer l'effet de l'interruption pédagogique pendant les vacances d'été sur l'attrition d'une langue étrangère. 67 lycéens effectuant leurs études secondaires dans un lycée privé aux Etats-Unis proposant des classes préparatoires pour l'Université ont participé à l'étude. Ils ont été testés deux fois, à la fin de l'année scolaire en juin et ensuite, juste avant le début des cours au mois de septembre. Parmi les différentes tâches proposées, ils ont effectué une tâche de traduction d'un passage d'un texte littéraire du français vers l'anglais ainsi qu'une tâche de traduction de l'anglais vers le français ; des questions posées en français et un exercice de grammaire leur ont été également proposés. Selon les résultats, les participants ont perdu seulement 6% de leurs compétences initiales, ce qui représente une perte assez faible par rapport aux connaissances retenues. Enfin, Cole (1929) note que 10 participants ont obtenu des scores plus élevés en septembre, dont 6 avaient continué à être en contact avec le français pendant les vacances d'été et que les sujets ayant obtenu des scores plus élevés en juin avaient tendance à perdre moins pendant la période étudiée.

Dans le même esprit, Kennedy (1932) a étudié la rétention de la syntaxe en latin chez des lycéens américains, Scherer (1957) l'attrition de l'allemand chez des étudiants américains, Smythe et al., (1973) la rétention du français chez des lycéens anglophones au Canada, Cohen (1974, 1975) la rétention de l'espagnol chez des élèves anglophones d'une école élémentaire suivant un programme d'immersion, Moorcroft et Gardner (1987) la rétention du français chez des lycéens anglophones au Canada, et Hedgcock (1991) la rétention de l'espagnol chez des étudiants anglophones. Alors que l'étude de Scherer (1957) n'a pas montré de changement drastique concernant les connaissances des participants lors de la reprise des cours, l'étude de Smythe et al. (1973) a abouti à des résultats ambigus, dans la mesure où ils ont constaté une baisse significative des compétences en compréhension écrite, mais les compétences générales, et plus précisément celles en compréhension orale, se sont améliorées. Les auteurs ont attribué cette amélioration d'un côté à des variables motivationnelles inconnues, et de l'autre à la récupération spontanée des informations stockées en

mémoire. Pourtant, ils n'ont pas pu expliquer pour quelles raisons les deux aspects de la compréhension ont évolué différemment (Smythe et al., 1973, p. 405).

Parmi les études précitées, certaines ont toutefois rapporté des indices d'érosion linguistique. Kennedy (1932) a observé un déclin des compétences en syntaxe survenu après l'interruption des cours. De leur côté, Moorcroft et Gardner (1987) ont signalé une baisse significative concernant la quantité de la production orale, entraînant une diminution du nombre de pauses, et la précision en matière de grammaire. Le seul aspect qui a été impacté par le court arrêt de l'apprentissage était leur capacité d'utiliser correctement certaines structures grammaticales (précision), alors que la fluence et le vocabulaire n'ont pas été considérablement modifiés. Ils ont également observé que ce qui a été appris en dernier, a été le plus affecté (*last in – first out*), surtout en ce qui concerne certaines structures grammaticales. Les résultats de l'étude de Cohen (1975), qui a comparé les changements en production orale avant et après les vacances d'été, ont validé l'hypothèse de régression², et il a aussi été observé que le processus d'oubli pourrait produire une sorte de maturation de l'apprentissage (*residual learning*) en éliminant les hypothèses incorrectes concernant certaines structures linguistiques. Toutefois, d'après Hedgcock (1991), qui a constaté une amélioration pour la plupart de ses participants en T2, les connaissances en langue étrangère semblent être plus influencées par la quantité de l'*input* que par l'ordre d'acquisition.

² Selon l'hypothèse de régression avancée par Jakobson (1941), le processus de la détérioration du langage représente l'image en miroir du processus de l'acquisition suggérant que ce qui a été appris en dernier serait perdu en premier (*last in – first out*), tandis que ce qui a été appris en premier serait maintenu pendant plus longtemps. Initialement proposée pour expliquer la perte pathologique de la L1 chez les aphasiques, elle a également été testée dans le cadre de recherches sur l'attrition L2/LE, tout comme sa variante selon laquelle ce qui a été appris le mieux, serait perdu en dernier (*best learned – last lost*) (Hedgcock, 1991 ; Kuhberg, 1992 ; Olshtain, 1989), pourtant les résultats ne sont pas concluants.

Tableau 1.1 – Récapitulatif d'études s'intéressant à l'effet d'une courte période de non utilisation de la langue

Auteurs	Langues	Sujets	Période d'incubation ³	Méthode	Conclusion
Cole (1929)	L1 anglais, LE français	67 lycéens	3 mois	Traduction, exercice de grammaire, production de phrases (oral)	Faible perte (6%), ceux ayant mieux réussi en juin, ont moins perdu en septembre
Kennedy (1932)	L1 anglais, LE latin	137 lycéens (poursuite), 107 lycéens (arrêt)	3 mois 4 mois (groupe poursuite) 11 mois (groupe arrêt)	<i>Pressey Latin Syntax test</i> (QCM)	Perte pendant les 3 premiers mois (15-34%), ceux ayant continué l'apprentissage, ont plus retenu
Scherer (1957)	L1 anglais LE allemand	135 étudiants	3 mois	<i>Cooperative German Test</i> (CE, vocabulaire, grammaire)	Faible perte en vocabulaire et grammaire (2%), amélioration en CE (1%)
Smythe et al. (1973)	L1 anglais L2 français	Étude 1 : 220 lycéens Étude 2 : 150 lycéens (2 groupes : poursuite vs arrêt)	Étude 1 : 3 mois Étude 2 : 3 mois (groupe poursuite) 8 mois (groupe arrêt)	Étude 1 : QCM (CO, CE) Étude 2 : <i>Canadian Achievement Test in French</i> (CO, CE, PO, PE)	Étude 1 : Amélioration en CO (2%), déclin en CE (5%) Étude 2 : amélioration pour le groupe poursuite (3%), déclin pour le groupe arrêt (4%)
Cohen (1974)	L1 anglais LE espagnol	14 élèves en école primaire	3 mois	Tâche narrative (PO)	Enoncés plus courts, plus d'erreurs
Cohen (1975)	L1 anglais LE espagnol	3 élèves en école primaire	3 mois	Tâche narrative (PO)	Preuve de régression, mais aussi maturation de l'apprentissage
Moorcroft & Gardner (1987)	L1 anglais L2 français	89 lycéens	3 mois	Production de discours oral	Détérioration significative de la précision, mais moins importante pour la fluence
Hedgcock (1991)	L1 anglais LE espagnol	22 étudiants	4 mois	Description d'images (PO)	Légère amélioration des performances

³ La période d'incubation est définie comme le temps écoulé depuis le moment où l'utilisation active ou l'apprentissage de la langue cessent et le moment où les compétences en langue sont évaluées (Gardner, 1982).

Discussion

Il est évident que les résultats de cette première série d'études restent contradictoires, étant donné qu'ils révèlent aussi bien des détériorations que des améliorations des performances, ou encore l'absence de modification radicale après une courte période de non pratique de la langue, suggérant qu'un bref arrêt de l'apprentissage pourrait s'avérer bénéfique pour l'assimilation de certains éléments linguistiques.

1.1.3.2. Études portant sur l'attrition d'une LE apprise dans un cadre formel (enseignement secondaire ou supérieur)

Des études plus poussées et pour certaines d'entre elles à plus grande échelle sur le maintien ou la perte des acquis en LE ont été menées quelques décennies plus tard et cette fois-ci, l'intérêt des chercheurs s'est orienté vers l'évolution des connaissances d'une LE apprise par des élèves/étudiants dans un cadre formel (à l'école : collège, lycée, ou à l'université) ainsi que vers l'efficacité de ce type d'apprentissage (cf. **Tableau 1.2**).

Une des études les plus importantes sur l'attrition de la langue étrangère est celle de Bahrick (1984a) sur la rétention de l'espagnol LE chez des apprenants adultes anglophones. 773 sujets ont participé à l'étude dont un groupe de 146 participants qui au moment de l'étude apprenaient l'espagnol au lycée ou à l'université ou venaient d'arrêter les cours (les tests ont été administrés pendant la dernière semaine des cours ou durant les 2 mois qui ont suivi l'arrêt) et un groupe de 587 sujets qui avaient déjà suivi un ou plusieurs cours d'espagnol tout au long de leurs cursus lycéen ou universitaire et qui ont été testés de 1 à 50 ans après. Les sujets de ce deuxième groupe ont été répartis en 8 groupes en fonction de la durée de la période d'incubation ainsi qu'en 10 niveaux d'apprentissage en fonction du nombre de cours qu'ils avaient précédemment suivis. Un troisième groupe comprenant 40 sujets n'ayant pas appris l'espagnol a également participé à l'étude et a été utilisé comme groupe de base dans le but de faire la distinction entre les connaissances en espagnol LE acquises de façon formelle et les connaissances acquises incidemment, c'est-à-dire en pratiquant la langue.

En ce qui concerne les instruments utilisés pour la collecte des données, les participants ont complété un test linguistique évaluant leurs connaissances en espagnol comprenant 10 tâches de rappel et de reconnaissance de différents types d'unités linguistiques (vocabulaire, grammaire, expressions idiomatiques). En outre, ils ont dû compléter un questionnaire contenant des questions sur la méthode d'enseignement, sur les notes obtenues, ainsi que sur leur pratique de la langue espagnole ou d'autres langues romanes pendant la période d'incubation. Selon les principaux résultats de l'étude (a) une baisse rapide de la rétention des connaissances a eu lieu au cours des trois à six premières années après l'arrêt de l'apprentissage et elle a été suivie d'une période de stabilisation, (b) les notes des participants et le nombre des cours suivis constituent des variables prédictives de la performance ; les participants ayant étudié la langue pendant plus longtemps et ayant obtenu des notes plus élevées, avaient réussi à mieux la maintenir (c) le contact avec la langue après la fin de l'apprentissage n'influence pas les processus d'attrition ou de rétention, et (d) la reconnaissance du vocabulaire a été moins affectée que le rappel par l'attrition.

Une deuxième étude pionnière sur le domaine de l'attrition d'une LE est celle de Weltens (1988) qui s'est focalisée sur la rétention des compétences réceptives en français LE chez des apprenants néerlandais. 150 sujets appartenant à deux niveaux d'instruction différents ont participé à l'étude : 3 groupes comprenant 25 participants ayant chacun étudié le français dans le cadre de l'enseignement secondaire pendant 4 ans et 3 groupes comprenant 25 participants ayant étudié chacun le français pendant 6 ans. Les sujets ont été testés à l'aide de mesures transversales et longitudinales (2 et 4 ans après l'arrêt de l'apprentissage du français).

Quant aux tests utilisés, certains visaient l'évaluation des compétences linguistiques générales des participants (*cloze-test*, tests de compréhension orale et écrite), leurs compétences phonologiques (discrimination et production de phonèmes) ainsi que leurs compétences lexicales et grammaticales (tâches de traduction contenant des cognats et des non cognats et tests à choix multiples). Les participants ont également complété un questionnaire sur leur bagage linguistique et leurs attitudes envers la langue française ainsi que des échelles d'autoévaluation (*CanDo scales*) pour la compréhension orale et écrite.

En ce qui concerne les résultats, les participants ont indiqué à travers les échelles d'autoévaluation une perte considérable de la langue surtout pendant les 2 premières années de non pratique de la langue, alors qu'ils n'ont pas signalé de perte pour les 2 années consécutives. Selon leur autoévaluation, la grammaire était le domaine le plus affecté par l'attrition et la phonologie celui le moins. Pourtant, les tests linguistiques n'ont pas corroboré les résultats des échelles d'autoévaluation. Plus précisément, les compétences réceptives n'ont pas subi de modifications significatives, bien qu'une légère progression ait été observée en compréhension orale et écrite. Pour ce qui est des trois domaines linguistiques étudiés, (a) la grammaire s'est avérée le domaine où la perte la plus importante a été observée (10 à 15% par rapport à leurs connaissances préalables) concernant surtout les aspects contrastifs entre les deux langues, (b) le vocabulaire est resté stable, bien que la catégorie des non cognats à basse fréquence se soit révélée être la seule catégorie légèrement influencée par l'attrition et (c) la performance des participants aux tests phonologiques s'est améliorée à travers le temps. Weltens (1988, p. 96) explique l'absence de perte significative en se basant sur le fait que tous les participants de l'étude avaient acquis un niveau relativement avancé en français (400 heures et 600 heures de cours respectivement pour les deux groupes) entraînant une certaine immunité contre les interférences ou l'oubli.

En reproduisant le *design* de l'étude de Weltens (1988), Grendel (1993) a exploré l'attrition des connaissances lexicales en français langue étrangère chez des apprenants néerlandais. Elle a recruté des sujets de deux niveaux d'instruction différents ayant étudié le français pendant 4 et 6 ans respectivement. Les participants ont été testés en trois temps : une première fois à la fin de l'apprentissage (T1), 2 ans (T2) et ensuite 4 ans (T3) après l'arrêt de l'apprentissage.

Son étude s'est concentrée sur la rétention de deux aspects spécifiques des connaissances lexicales, à savoir la connaissance orthographique (forme écrite de mots) et la connaissance sémantique (association de mots). Afin d'examiner les connaissances orthographiques des participants, elle leur a proposé une tâche de décision lexicale dont les stimuli étaient des mots en français (p. ex. poivre), des pseudo-mots contenant un cluster de haute fréquence (p. ex. poible), des pseudo-mots contenant un cluster de basse fréquence (p. ex. poifle) ainsi que des non mots (p. ex.

poizve), l'hypothèse étant que les pseudo-mots contenant un cluster de basse fréquence seraient rejetés plus rapidement que ceux contenant un cluster de haute fréquence dans la mesure où ces derniers ressemblaient plus à de vrais mots. Ainsi, l'effet de fréquence disparaîtrait et ces deux catégories de pseudo-mots seraient indistinctes, puisque les participants n'ayant pas pratiqué la langue seraient probablement moins sensibles à l'effet de fréquence. De plus, une tâche d'amorçage sémantique contenant des mots et des pseudo-mots a été utilisée pour tester leurs connaissances sémantiques, l'hypothèse étant qu'un mot cible précédé par une amorce ayant un lien sémantique serait reconnu plus rapidement qu'un mot cible précédé par une amorce n'ayant pas de lien sémantique. Par conséquent, l'effet d'amorçage aurait dû être moins marqué, si les connaissances sémantiques des sujets avaient subi des modifications à cause de l'attrition (Weltens & Grendel, 1993). Cependant, les résultats n'ont pas validé les hypothèses précédentes. Plus précisément, vu qu'aucune diminution du temps de réponse (TR) n'a été enregistrée, aucun effet d'attrition n'a été observé ni concernant les connaissances orthographiques des sujets, ni concernant leurs connaissances sémantiques.

Wang (2010) a exploré l'attrition de l'anglais LE chez des étudiants chinois ayant suivi une spécialisation en langue anglaise à l'université. Dans le cadre d'une étude transversale lui permettant d'investiguer aussi bien le processus d'acquisition que celui de l'attrition de la langue anglaise, 5 groupes dont chacun comportait 240 participants de niveaux différents ont été testés. Le groupe A était composé d'étudiants qui venaient de s'inscrire en première année d'études, le groupe B et le groupe C d'étudiants inscrits en deuxième et en quatrième année respectivement, le groupe D de diplômés avec une période de 2 ans de non pratique et le groupe E de diplômés avec une période de 4 ans de non pratique.

Elle s'est focalisée sur l'étude des compétences réceptives des participants et plus concrètement, leurs compétences en compréhension orale et écrite ainsi que sur l'étude des connaissances lexicales. Pour les tester, elle a utilisé un test linguistique contenant une tâche de dictée, un questionnaire de vocabulaire à choix multiples et un questionnaire de compréhension écrite à choix multiples. Elle leur a également proposé une version adaptée du questionnaire de Gardner (1985) dans le but

d'investiguer la relation entre les attitudes des participants envers la langue et sa rétention.

Les résultats des tests ont montré que (a) les compétences linguistiques générales des diplômés étaient particulièrement vulnérables à l'attrition et que leurs compétences en compréhension écrite ont été sérieusement affectées, alors que leurs connaissances lexicales sont celles ayant subi les effets les plus dramatiques de l'attrition dans la mesure où les participants du groupe D ont perdu presque toutes les compétences qu'ils avaient acquises tout au long des 7 derniers semestres de leurs études. Selon Wang (2010, p. 142) ce changement drastique des connaissances lexicales pourrait être dû aussi bien à la non pratique de la langue qu'à la distance typologique entre l'anglais et le chinois. Quant à leurs compétences en compréhension orale, elles ont été les seules à résister aux effets de l'attrition. En ce qui concerne l'ordre de l'attrition, il a été observé que ce qui a été acquis en dernier, a été le premier à être perdu ; autrement dit, l'ordre de l'attrition est en opposition avec l'ordre de l'acquisition, selon lequel les compétences langagières les moins complexes et les plus faciles à maîtriser sont apprises plus tôt que celles qui sont plus complexes et plus difficiles à maîtriser (cf. hypothèse de régression).

De son côté, Alharthi (2014) s'est intéressé à l'évolution des connaissances lexicales chez des étudiants arabophones ayant complété leurs études universitaires en Arabie saoudite et ayant suivi des cours d'anglais LE pendant au moins dix ans. 43 sujets ont participé à une étude longitudinale effectuée en trois temps. Ainsi, trois collectes de données ont eu lieu, une première avant la fin de leur cursus (T1), la deuxième un an après (T2), et la troisième deux ans après la première (T3). Afin d'examiner les compétences réceptives et productives des participants en matière de vocabulaire, il a utilisé deux instruments créés sous le même format que le VLT (*Vocabulary Levels Test*, développé par Nation) et le PVLTL (*Productive Vocabulary Levels Test*) (Laufer & Nation, 1999) contenant 60 mots chacun. D'après les résultats, une perte significative a été observée entre T1 et T2 aussi bien en réception qu'en production, alors que les scores des participants ont légèrement augmenté entre T2 et T3 restant toutefois moins bas qu'en T1. En outre, les compétences productives se sont avérées être plus affectées par l'attrition que les compétences réceptives ; en ce qui

concerne les différentes classes grammaticales auxquelles appartenaient les items testés, les noms ont été plus résistants à l'attrition que les verbes et les adjectifs.

Nous incluons dans cette revue deux études qui se différencient légèrement du contexte des langues étrangères acquises de manière formelle en milieu guidé à cause de certaines de leurs caractéristiques : celles de Murtagh (2003) et de Xu (2010). Ce qui les rend particulières est, dans le cas de l'étude de Murtagh, le statut exceptionnel de la langue irlandaise qui, bien qu'elle soit la première langue officielle du pays, est classée comme langue minoritaire, et dans le cas de Xu, la présence de deux contextes d'apprentissage complètement différents, à savoir l'apprentissage de l'anglais LE en Chine et aux Pays-Bas.

Murtagh (2003) a donc étudié la rétention de l'irlandais L2/LE chez des apprenants irlandais. Comme évoqué ci-dessus, le statut de la langue irlandaise est assez particulier. D'une part, il s'agit de l'une de deux langues officielles de l'Irlande (l'autre étant l'anglais), promue et enseignée tout au long de l'enseignement primaire et secondaire, dont le nombre de locuteurs a augmenté au cours des dernières décennies (2003, p. 8) et à laquelle les Irlandais accordent une grande valeur en tant que symbole de leur ethnicité (2003, p. 11). D'autre part, l'auteure précise qu'en dehors du cadre d'enseignement, l'irlandais est rarement parlé au quotidien par les adultes que ce soit à la maison ou dans un cadre professionnel.

Les 257 sujets, qui ont participé à l'étude en T1, étaient des élèves ayant terminé leurs études secondaires et provenant de trois catégories d'instruction différentes (niveau ordinaire et niveau avancé/écoles ordinaires et niveau avancé/écoles d'immersion) et parmi ces participants, 59 ont été re-testés en T2 (environ 18 mois après).

Les sujets ont effectué un C-test, un test de compréhension orale ainsi qu'un test de production orale sous la forme d'un entretien semi-dirigé. De plus, un questionnaire leur a été administré, pour collecter des informations sur leurs attitudes et motivations envers l'apprentissage de l'irlandais (version adaptée du AMTB de Gardner (1985)) – ainsi que sur leur pratique de la langue en dehors de l'école. Le questionnaire contenait également des questions d'autoévaluation de leurs compétences à l'oral.

Les résultats de l'étude ont montré qu'à part quelques exceptions individuelles, le temps n'a pas influencé les compétences des participants à l'oral. Ainsi, à l'instar de l'étude de Weltens (1988), leur impression que leurs compétences linguistiques à l'oral avaient subi des modifications n'a pas été confirmée par les résultats des tests linguistiques indiquant qu'aucune preuve d'attrition de la langue n'a été observée 18 mois après la fin de l'apprentissage.

Xu (2010) a examiné l'attrition et la rétention de l'anglais LE chez des étudiants chinois et néerlandais. Plus précisément, elle a souhaité investiguer si ces deux groupes d'étudiants, ayant appris l'anglais dans des contextes complètement différents, souffriraient d'attrition après la fin de l'enseignement et si le contact avec la langue et leurs attitudes envers la langue auraient un impact sur ces processus. Xu (2010) énumère une série d'arguments expliquant le faible niveau des étudiants chinois en anglais, comme la prépondérance de la méthode traditionnelle (autrement dit la méthode grammaire-traduction) concernant l'enseignement des langues étrangères en Chine, l'absence de professeurs d'anglais qualifiés, le manque de contact avec la langue, ainsi que les attitudes complexes de certains apprenants envers la langue anglaise. En ce qui concerne le contexte néerlandais, l'anglais est vu comme une langue très appréciée aussi bien dans le cadre du système éducatif que dans la société, et par conséquent, il est omniprésent dans la vie quotidienne. De plus, elle note que les apprenants néerlandais semblent avoir une attitude très positive envers la langue et que leurs contacts quotidiens avec celle-ci leur permettent d'atteindre des niveaux de compétence élevés.

Afin d'explorer l'attrition et la rétention de l'anglais chez ces deux groupes d'étudiants, elle a mené une étude longitudinale examinant leurs compétences en vocabulaire, en grammaire, ainsi qu'en compréhension et en production orales et écrites. Des étudiants chinois provenant de différents champs d'études ont été testés en trois temps : 232 sujets à la fin de leur deuxième année d'études en T1, 231 sujets à la fin de leur troisième année d'études en T2 et 216 sujets à la fin de leur quatrième année d'études en T3. Quant aux étudiants néerlandais, ils ont été testés en deux temps : 150 sujets au tout début de leur cursus universitaire en T1 et 81 sujets deux ans après, à savoir au début de leur troisième année d'études en T2.

Des tests linguistiques ont été utilisés pour évaluer l'évolution des compétences en grammaire et en vocabulaire, des échelles d'autoévaluation (*CanDo scales*) pour étudier les compétences en compréhension et en production orales ainsi qu'une combinaison des deux outils susmentionnés pour l'étude des compétences en production et en compréhension écrites. En outre, un questionnaire a été utilisé se focalisant sur leur bagage linguistique, sur les facteurs qui pourraient influencer le processus d'acquisition et sur leur contact avec la langue et leurs attitudes envers la langue à travers le temps.

Concernant les participants chinois, les résultats ont montré que la période de deux ans, qui ont suivi la première collecte de données, a entraîné une baisse importante de leurs compétences en anglais. Tous les différents types de compétences étudiés ont été affectés par l'attrition et la compréhension écrite s'est avérée plus vulnérable que les autres compétences réceptives (lexicales et grammaticales). Il est à noter que leur performance en production écrite a subi la baisse la plus considérable, observée surtout en matière de richesse lexicale et de qualité générale. Pour ce qui est des participants néerlandais, une diminution significative des scores de la tâche de production écrite a été observée, alors que les scores des tâches de grammaire, de vocabulaire et de compréhension écrite, ainsi que les résultats du questionnaire sociolinguistique n'étaient pas significativement différents entre T1 et T2. Enfin, contrairement aux études n'ayant pas constaté de signes d'attrition, alors que les sujets avaient évalué leurs compétences comme étant moins bonnes (Jessner et al., 2021 ; Murtagh, 2003 ; Weltens, 1988), les participants de Xu n'ont pas signalé de détérioration de compétences, mais les résultats ne l'ont pas corroboré pour les sujets chinois. Selon l'auteure, cela est dû au fait que les participants chinois avaient évalué leur niveau comme étant déjà assez faible (A2) au début de l'étude, tandis que concernant les participants néerlandais leur autoévaluation confirme les résultats obtenus, à savoir pas de changement au niveau de la grammaire et du vocabulaire, mais une légère baisse en production écrite.

La recherche la plus récente sur l'attrition d'une LE apprise dans un cadre formel est celle de Schmid (2022). Environ 40 ans après l'étude influente de Bahrck (1984), l'auteure a mené une enquête transversale explorant l'attrition du français chez

491 sujets anglophones ayant obtenu le GCSE (*General Certificate of Secondary Education*⁴) ou le *A-level*⁵ en français. Les participants ayant obtenu le GCSE (N= 426) auraient acquis le niveau A2/B1 en langue française, alors que ceux ayant obtenu le *A-level* (N= 65) auraient un niveau B2. Chez les deux groupes, le temps écoulé depuis qu'ils avaient étudié le français était de 30 ans en moyenne. L'enquête a été réalisée en ligne et comprenait deux parties : (a) des questions sur l'apprentissage de la langue (durée, intensité, expériences), sur la pratique, leurs attitudes ainsi que leur autoévaluation et (b) un test linguistique évaluant leurs compétences en vocabulaire (LexTALE) et en grammaire (QCM).

En ce qui concerne les résultats, bien que les sujets aient indiqué une détérioration de leurs compétences linguistiques à travers le temps notamment à cause de l'absence de pratique, leurs scores en vocabulaire et en grammaire n'ont pas baissé. Les participants *A-level* ont mieux réussi aux tests que les participants GCSE et chez les deux groupes, les sujets avec une période d'incubation plus longue ont obtenu de meilleurs scores que ceux qui avaient étudié la langue plus récemment. En outre, le développement des compétences ne semble pas être influencé ni par la fréquence de pratique ni par l'aptitude d'apprentissage des participants. D'après l'auteure, ces résultats quoique surprenants et contre-intuitifs, ne seraient pas complètement inattendus étant donné que la plupart des recherches sur le domaine suggèrent que les connaissances linguistiques résisteraient particulièrement bien au passage du temps comparativement à d'autres types de connaissances (p. ex. historiques, mathématiques). Cette imperméabilité serait plutôt liée d'une part, à la manière dont le cerveau gère et traite le langage (p. ex. les connaissances implicites/procédures seraient moins vulnérables que les connaissances explicites/déclaratives) et d'autre part, à l'interconnexion des différentes langues chez les multilingues grâce à la propagation de l'activation à travers l'ensemble du système. Il serait toutefois important de noter que la nature exploratoire de cette étude et le choix des tâches proposées n'ont pas permis de tester la question de l'accessibilité des connaissances linguistiques dans le cadre de l'utilisation réelle de la LE. Vu qu'aucune limite de

⁴ Le *General Certificate of Secondary Education* renvoie au diplôme obtenu à la fin de l'enseignement général et constitue le niveau d'étude minimum pour pouvoir accéder à l'enseignement supérieur.

⁵ *A-level* (abréviation de *Advanced Level*) est l'examen passé par les lycéens britanniques au cours de deux dernières années de l'éducation secondaire. Il est l'équivalent du baccalauréat en France.

temps n'a été imposée aux sujets pour la réalisation des tâches, il est probable que, si des tâches exigeant le traitement *on-line* des processus de compréhension et de production avaient été utilisées, les participants auraient rencontré plus de difficultés.

Tableau 1.2 – Récapitulatif d'études sur l'attrition d'une LE apprise dans un cadre formel

Auteurs	Langues	Sujets	Période d'incubation	Méthode	Conclusion
Bahrack (1984)	L1 anglais, LE espagnol	733 étudiants (146 apprenants et 587 ex-apprenants)	1-50 ans	Rappel et reconnaissance (vocabulaire, grammaire, expressions idiomatiques), QS, test de CE	Perte significative (5 premières années), stabilisation (20 années suivantes)
Weltens (1988)	L1 néerlandais, LE français	150 ex apprenants (lycéens et étudiants)	0, 2 et 4 ans	<i>Cloze test</i> , test de CO/CE, traduction, QCM (morphosyntaxe), discrimination et production de phonèmes, QS, <i>CanDo</i>	Perte en grammaire (10-15%), maintien du vocabulaire, amélioration des compétences phonologiques
Grendel (1993)	L1 néerlandais, LE français	200 ex-apprenants	0, 2 et 4 ans	Tâche de décision lexicale, tâche d'amorçage sémantique	Absence d'attrition
Murtagh (2003)	L1 anglais L2/LE irlandais	59 ex-apprenants (lycéens)	0 et 18 mois	C-test, test de CO/PO, QS, test d'autoévaluation	Absence d'attrition
Wang (2010)	L1 chinois LE anglais	1200 étudiants et ex-étudiants en langue anglaise	0, 2 et 4 ans	Dictée, QCM (vocabulaire, CE), AMTB	Détérioration significative des connaissances lexicales, déclin en CE, absence d'attrition en CO
Xu (2010)	L1 néerlandais /chinois LE anglais	216 étudiants chinois, 81 étudiants néerlandais	0, 1 et 2 ans (groupe de Chinois), 0 et 2 ans (groupe de Néerlandais)	Tests linguistiques (vocabulaire, grammaire, CE) tâche de production écrite, <i>CanDo</i> , QS	Perte des compétences dans tous les domaines (surtout en PE) pour les sujets chinois. Déclin significatif uniquement en PE pour les sujets néerlandais
Alharthi (2014)	L1 arabe LE anglais	43 ex-étudiants	0, 1 et 2 ans	<i>Vocabulary Levels Test</i> , <i>Productive Vocabulary Levels Test</i>	Perte significative (T1 vs T2), les compétences productives sont plus vulnérables que les réceptives
Schmid (2022)	L1 anglais LE français	491 ex-apprenants de niveaux A2/B1 et B2	30 ans en moyenne	QS, autoévaluation, LexTALE (vocabulaire), QCM (grammaire)	Maintien des compétences indépendamment de la fréquence de pratique

Discussion

Il semble que les résultats qui émanent des études s'intéressant à l'attrition d'une LE apprise dans un cadre formel ne nous permettent pas d'arriver à des conclusions concernant la présence ou l'absence d'attrition après l'arrêt de l'apprentissage d'une LE et le rôle précis des différents facteurs extralinguistiques y intervenant. La grande diversité des tâches employées et des mesures sélectionnées, ou encore l'absence de prise en compte de certains facteurs particulièrement importants dans l'étude du phénomène, tels que l'approche pédagogique adoptée ou les caractéristiques des apprenants (style cognitif, stratégies d'apprentissage) pourraient en être la cause.

Il existe toutefois quelques tendances qui émergent liées tant à la nature du phénomène et à la rapidité avec laquelle il se développe qu'à l'influence de certains facteurs sur son déroulement. Une première tendance qui se dessine concerne la sélectivité de l'attrition et suggère que les compétences réceptives semblent moins fragiles que les compétences productives une fois que l'apprentissage cesse (Alharthi, 2014 ; Bahrick, 1984a ; Wang, 2010 ; Weltens, 1988). Pour ce qui est de la vitesse avec laquelle l'attrition se manifeste, deux observations diamétralement opposées ont été rapportées. Alors que certaines études trouvent que l'attrition s'installe assez rapidement pendant les premières années qui suivent l'arrêt de l'apprentissage et se stabilise par la suite (Bahrick, 1984a ; Weltens, 1988 ; Xu, 2010), d'autres n'observent pas de signes d'érosion pendant les premières années de la période d'incubation (Grendel, 1993 ; Murtagh, 2003) voire pendant plus longtemps (Schmid, 2022). Nous pourrions avancer que l'absence d'attrition constatée par ces trois études serait due d'une part, à la nature des données collectées provenant de tâches qui ne demandent pas le traitement *online* du langage dans le cadre de la production (Grendel, 1993 ; Schmid, 2022) et d'autre part, au choix des mesures utilisées pour l'évaluation des compétences. Murtagh (2003) utilise par exemple des échelles holistiques pour évaluer la précision et la fluence des sujets. Il serait possible que ce type de mesure générale ne puisse pas déceler de manière précise l'éventuelle présence des changements subtils intervenus pendant les 18 premiers mois suivant l'arrêt de l'apprentissage.

En ce qui concerne l'impact des différents facteurs extralinguistiques rapporté, il semble que le niveau de maîtrise acquis en LE avant le début de l'attrition pourrait entraîner une certaine protection contre l'érosion de la langue dans la mesure où les sujets ayant acquis un niveau plus avancé, ont mieux réussi à maintenir leurs compétences (Bahrick, 1984a ; Weltens, 1988 ; Xu, 2010). En outre, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, le contact avec la langue ou la fréquence de sa pratique pendant la période d'incubation ne semble pas favoriser son maintien (Bahrick, 1984a ; Schmid, 2022 ; Xu, 2010). Enfin, des résultats contradictoires ont été obtenus concernant la relation entre l'évolution des compétences telle qu'elle a été perçue et évaluée par les participants et leurs connaissances linguistiques telles qu'elles ont été évaluées au moyen des différentes tâches utilisées. Bien que les sujets aient souvent tendance à sous-estimer leurs compétences signalant des pertes considérables après la fin de l'apprentissage, leur performance ne semble pas être affectée en réalité (Murtagh, 2003 ; Schmid, 2022 ; Weltens, 1988). Pourtant, Xu (2010) observe le contraire pour ses deux groupes de participants : alors que les sujets chinois n'ont pas signalé de perte, leur performance a été significativement affectée ; au contraire, les scores des participants néerlandais ont confirmé l'absence de perte telle qu'indiquée également au moyen de leur autoévaluation.

1.1.3.3. Études portant sur l'évolution des acquis en LE après la fin d'un séjour à l'étranger

Un des sous-domaines du vaste champ des recherches sur l'acquisition des langues secondes est celui s'intéressant au développement des compétences d'apprenants qui ont suivi un programme d'études ou d'immersion linguistique à l'étranger (*study abroad*). Bon nombre d'études ont examiné la question sous différents angles : (a) en utilisant différents *designs* longitudinaux (prétest/posttest juste avant et après le séjour à l'étranger, plusieurs tests pendant le séjour et un posttest à la fin du séjour à l'étranger ou plusieurs posttests après le séjour à l'étranger, mais durant une période pendant laquelle les participants continuaient à apprendre la langue) (pour une revue d'études sur la fluence, voir Huensch & Tracy-Ventura, 2017), (b) en explorant les différents domaines linguistiques (grammaire, vocabulaire, production orale et écrite) ou (c) en se concentrant sur l'influence des différents

contextes d'apprentissage sur l'évolution des compétences (pour une revue de la littérature, voir Llanes, 2011).

Plus récemment, l'intérêt des chercheurs a été porté sur l'évolution à long terme des compétences linguistiques acquises par les apprenants dans le cadre de ces séjours et notamment, sur la rétention ou l'éventuelle attrition de ces compétences une fois de retour dans leur environnement L1, ainsi que sur les variables extralinguistiques y intervenant et pouvant les affecter (cf. **Tableau 1.3**).

La première étude s'intéressant à ce contexte particulier est celle de Mehotcheva (2010). Elle a étudié l'attrition de l'espagnol chez des étudiants Erasmus néerlandais et allemands qui avaient appris la langue aussi bien dans un contexte formel en milieu guidé en suivant des cours à l'université avant leur départ que dans un contexte d'immersion, tout au long de leur séjour dans le pays d'accueil. Le *design* de l'étude étant à la fois transversal et longitudinal, 51 sujets ont participé à l'étude appartenant à quatre groupes différents en fonction de la période d'incubation ; parmi ces sujets, 14 ont servi de groupe contrôle et 5 ont été suivis de façon longitudinale. L'évolution des compétences du groupe longitudinal a été suivie pendant un an depuis la première collecte de données.

La batterie de tests comprenait un questionnaire sociolinguistique servant de base pour un entretien semi-dirigé, un C-test ainsi qu'une tâche de dénomination d'images évaluant l'accès lexical. En outre, les participants ont complété un questionnaire, basé sur celui de Gardner (1985), contenant des questions sur leurs attitudes et leurs motivations et des échelles d'autoévaluation (*CanDo scales*) basées sur le CECRL (2001).

Les résultats des tâches linguistiques ont montré des signes d'attrition observés à l'oral tant par l'augmentation du nombre des phénomènes de disfluence que par la diminution de la diversité lexicale. En ce qui concerne la tâche de dénomination d'images, des TR plus lents ont été enregistrés pour les participants du groupe longitudinal, alors que le pourcentage des réponses correctes a augmenté. De même, la performance au C-test était meilleure en T2 pour la plupart des sujets. Dans l'ensemble, il s'est avéré que la durée de la période d'incubation n'a pas affecté les

compétences des participants, par conséquent l'attrition ne peut pas être considérée comme un processus linéaire.

Dans la même veine, Engstler (2012) a mené une étude longitudinale pour examiner l'évolution des compétences en perception et en production de la parole en français L2 chez des étudiants anglophones ayant participé à un programme d'études à l'étranger, à la suite de leur retour aux Etats-Unis. 17 étudiants ayant effectué un séjour de 4 mois en France ainsi que deux groupes contrôle (8 locuteurs monolingues de français L1 et 8 locuteurs monolingues d'anglais L1) ont participé à l'étude. Le groupe des bilingues se compose de deux sous-groupes : 9 participants ayant continué l'apprentissage du français après leur retour et 8 participants ayant arrêté l'apprentissage de la langue. Trois collectes de données ont été effectuées, la première a eu lieu deux mois après leur retour de France (Temps 1), la deuxième cinq mois après leur retour (Temps 2), et la troisième neuf mois après leur retour (Temps 3), alors que le groupe contrôle des locuteurs français L1 a été testé seulement en T1 et le groupe contrôle des locuteurs anglais L1 en T1 ainsi qu'en T2.

En ce qui concerne les tests administrés, le groupe des bilingues anglais-français a effectué deux tâches de perception de la parole (tâche de discrimination AX, tâche de décision lexicale) et quatre tâches de production de la parole (tâche de répétition de mots/non mots, tâche de dénomination d'images, résumé oral d'un dialogue, lecture de phrases). En outre, ils ont complété deux questionnaires portant sur leur bagage linguistique (LEAP-Q, *Study Abroad Language Background Questionnaire*) ainsi qu'un questionnaire portant sur leurs attitudes et motivations (version adaptée du AMTB). Ils ont également effectué un certain nombre de tâches évaluant d'autres fonctions cognitives, telles que le traitement, la mémoire et la conscience phonologiques entre autres.

Les résultats de la tâche de discrimination des phonèmes (*AX task*) évaluant la perception de la parole ont montré que les scores de discrimination du groupe des bilingues ayant arrêté l'apprentissage n'ont pas été significativement affectés, alors que ceux des participants ayant continué l'apprentissage se sont améliorés à travers le temps. De plus, les deux groupes ont eu de meilleurs TR, et cela même en T3. Quant à la tâche de décision lexicale, les scores du groupe ayant arrêté l'apprentissage sont

restés stables, tandis que le groupe ayant continué l'apprentissage a amélioré ses performances. Pour ce qui est de la production de la parole, la capacité des deux groupes de participants de prononcer des phonèmes en français L2 n'a pas été impactée pendant les neuf premiers mois après leur retour aux Etats-Unis, alors que leurs performances à la tâche de dénomination d'images se sont améliorées aussi bien en matière de TR qu'en précision.

Une série d'études a été menée dans le cadre du projet « *Languages and Social Networks Abroad Project* » (LANGSNAP) dont l'objectif était d'examiner le développement des compétences acquises en français L2 et en espagnol L2 par des apprenants de niveau avancé, ainsi que l'utilisation de ces deux langues sur une période de 2 ans (2011-2013). Les chercheurs ayant contribué au projet se sont principalement intéressés à l'étude longitudinale de l'acquisition de ces deux langues dans le cadre d'un séjour à l'étranger, au développement des réseaux sociaux des participants pendant leur séjour, aux facteurs influençant le type et la quantité de leur engagement linguistique durant leur séjour ainsi qu'aux relations entre les réseaux sociaux, l'interaction sociale et l'apprentissage des langues. Les participants étaient tous des étudiants anglophones qui ont effectué un séjour de neuf mois à l'étranger : en France, en Espagne ou au Mexique en tant qu'assistants de langue anglaise, stagiaires ou étudiants en échange Erasmus (<https://web-archive.southampton.ac.uk/langsnap.soton.ac.uk/project.html>).

Une des premières études menées dans le cadre de ce projet est celle de Huensch et Tracy-Ventura (2017) portant sur le développement de la fluence en espagnol L2 sur une période de 2 ans pendant laquelle les participants avaient passé une année académique à l'étranger. Les données provenant de 24 étudiants anglophones d'espagnol L2 ont été collectées en six fois : en T1 avant leur départ, en T2, T3 et T4 pendant leur séjour à l'étranger, en T5 4 mois après leur retour et en T6 8 mois après leur retour. Parmi les différents tests proposés, les participants ont effectué trois tâches narratives de production orale avec support d'images, dont chacune a été administrée deux fois. Au total, 9 mesures de fluence ont été analysées concernant les différents aspects de la fluence, à savoir la vitesse (*speed fluency*), la décomposition (*breakdown fluency*) et la réparation (*repair fluency*) (pour une description détaillée des mesures utilisées cf. section 2.4.2.). Les résultats ont montré

des tendances différentes de développement. Plus précisément, des gains concernant la vitesse sont apparus rapidement et se sont maintenus après le retour des participants, alors que les gains concernant la décomposition ont mis plus de temps pour survenir et se sont montrés plus sensibles à l'attrition après la fin de leur séjour. En matière de réparation (répétitions, corrections), aucun changement n'a été observé.

Une deuxième étude émanant du même projet s'est focalisée sur le maintien des compétences orales des participants 4 ans après leur séjour à l'étranger ainsi que sur l'influence des facteurs extralinguistiques sur le développement de la fluence et la maîtrise de la langue (Huensch et al., 2019). 33 sujets (18 apprenants de français L2 et 15 apprenants d'espagnol L2) ont participé à l'étude incluant trois sessions de collectes de données, avant leur départ, pendant leur séjour et environ 4 ans après leur retour à leur pays d'origine. Pour cette étude, les données ont été recueillies à travers une tâche narrative de production orale, une tâche de répétition, deux entretiens et deux questionnaires en ligne ciblant l'exposition à la langue et la fréquence de son utilisation depuis la fin des études. Quant aux résultats, il a été observé que la fluence et leurs compétences à l'oral se sont significativement améliorées pendant le séjour à l'étranger et que cette amélioration a été maintenue 4 ans plus tard (p. ex. augmentation du débit de la parole ou diminution de la fréquence des pauses vides). En ce qui concerne les deux facteurs extralinguistiques étudiés, à savoir l'exposition à la langue après l'arrêt de l'apprentissage et le niveau acquis à la fin du séjour à l'étranger, tous les deux sont des facteurs prédictifs importants de la maîtrise de la langue et semblent influencer le maintien de la langue en fonction des variables linguistiques étudiées.

Tracy-Ventura et al. (2020) ont exploité les données provenant du même corpus afin d'étudier l'évolution à long terme de la diversité lexicale en L2. Ainsi, les mêmes tâches mentionnées ci-dessus (tâche narrative de production orale, entretiens semi-guidés, questionnaires) ainsi qu'une tâche de production écrite (essai argumentatif) ont été utilisées et deux mesures de diversité lexicale ont été retenues pour les analyses : l'indice D et le *Moving Average Type-Token Ratio*⁶ (MTTR). Les

⁶ Le MTTR calcule la diversité lexicale d'un échantillon à l'aide d'une fenêtre mobile qui estime les TTR pour chaque fenêtre successive de longueur fixe. Initialement, une longueur fixe de mots est sélectionnée (p. ex. 10 mots) et le TTR des mots 1 à 10 est estimé. Ensuite, le TTR est estimé pour les mots 2 à 11, puis pour les mots 3 à 12 et ainsi de suite jusqu'à la fin de l'échantillon. Le score final est établi à partir de la moyenne de l'ensemble des TTR calculés (Fergadiotis et al., 2015).

résultats ont montré une progression linéaire en ce qui concerne l'évolution de la diversité lexicale à l'oral, mais à l'écrit il n'y pas eu de changement significatif à travers le temps. Selon les auteures, cette différence entre l'écrit et l'oral pourrait être due à un effet plafond concernant la tâche de production écrite, vu que les participants ont déjà eu des scores plus élevés au prétest par rapport aux scores des tâches orales ou encore à l'absence d'utilisation de la L2 dans le cadre d'écrits formels après la fin du séjour. Quant à l'augmentation des scores observée à l'oral, elle pourrait être le résultat d'une automaticité accrue de l'accès lexical en lien avec la pratique continue de la langue (Tracy-Ventura et al., 2020, p. 166). Enfin, l'exposition à la langue et son utilisation après la fin de l'apprentissage s'est révélée être un facteur prédictif des scores du MTTR.

L'étude la plus récente menée dans le cadre du même projet est celle de McManus et al. (2021) qui a examiné le développement de la triade complexité, précision et fluence (CAF) chez des apprenants avancés en L2 avant, pendant et après un séjour de neuf mois à l'étranger, l'influence des changements contextuels (environnement L1→environnement L2→environnement L1) sur la nature du développement linguistique ainsi que la façon dont les interrelations entre les CAF ont évolué à travers le temps. 29 sujets anglophones étudiant le français L2 et 27 sujets étudiant l'espagnol L2 dans une université britannique ont participé à l'étude et ont été testés 5 fois sur une période de 21 mois. Parmi les différentes tâches administrées, une tâche narrative de production orale avec support d'images a été utilisée pour évaluer leur performance à l'oral en matière de fluence, de diversité lexicale, de précision et de complexité syntaxique. Selon les résultats, la fluence et la diversité lexicale ont été maintenues après le retour des participants, alors que la précision a continué à s'améliorer uniquement pour le groupe d'espagnol L2. Concernant la complexité, son développement s'est poursuivi pour les deux groupes d'apprenants, dès le retour des participants à leur université d'origine (pour une description détaillée des résultats, cf. section 2.5.1.).

Enfin, Mickan et al. (2022) ont mené une recherche longitudinale à grande échelle dans le but d'investiguer entre autres facteurs extralinguistiques, le rôle de l'utilisation/pratique de la langue espagnole (LE2) sur sa rétention et en particulier, sur la rétention du vocabulaire. 97 étudiants germanophones ayant effectué un séjour de

six mois en Espagne dans le cadre du programme Erasmus et ayant tous appris l'anglais comme première langue étrangère (L2) ont participé à l'étude. Ils ont été testés trois fois : avant leur départ pour l'Espagne (T1), à la fin de leur séjour à l'étranger (T2), ainsi que six mois après leur retour en Allemagne (T3).

Tous les tests proposés ont été administrés en ligne ; les participants ont été invités à compléter un questionnaire, à effectuer une tâche de dénomination d'images en espagnol LE2 et ensuite à faire trois tâches de fluence en allemand L1 et en anglais LE1. Plus précisément, une tâche de fluence phonologique et deux tâches de fluence sémantique ont été proposées par langue et par session (T1, T2, T3). Lors de la troisième étape de la collecte de données, les participants ont dû réaliser également un test de reconnaissance visuelle permettant de tester la mémoire à long terme (*Doors Test*). En ce qui concerne le questionnaire proposé, il contenait des questions sur la fréquence d'utilisation des trois langues en question (allemand, espagnol et anglais), sur la qualité de l'*input* en espagnol (provenant de natifs vs non natifs), sur l'autoévaluation de leurs compétences en espagnol LE2 et en anglais LE1 ainsi que sur leurs motivations relatives à l'apprentissage de l'espagnol LE2. Quant aux résultats, les participants ont été moins performants en T3 qu'en T2 à la tâche de dénomination d'images et ceux qui n'ont pas utilisé l'espagnol une fois rentrés en Allemagne, ont été plus vulnérables à l'attrition, alors que les participants ayant continué à pratiquer la langue, ont subi moins de pertes et certains parmi eux ont même progressé.

Tableau 1.3 – Récapitulatif d'études sur l'évolution d'une LE à la suite d'un séjour à l'étranger

Auteurs	Langues	Sujets	Période d'incubation	Méthode	Conclusion
Mehotcheva (2010)	L1 néerlandais/ allemand, LE espagnol	51 étudiants (5 groupe longitudinal)	1 an (groupe longitudinal) 1-30 mois (groupe transversal)	C-test, dénomination d'images, <i>CanDo</i> , QS, AMQ (<i>Attitude & Motivation Questionnaire</i>)	Preuve d'attrition à l'oral tant sur le plan linguistique que psycholinguistique
Engstler (2012)	L1 anglais, LE français	17 étudiants (8 groupe arrêt/9 groupe poursuite)	2, 5 et 9 mois	Perception (AX, décision lexicale), PO (répétition, dénomination d'images, lecture), LEAP-Q	Maintien des compétences pour le groupe arrêt, amélioration pour le groupe poursuite
Huensch & Tracy-Ventura (2017)	L1 anglais, LE espagnol	24 étudiants	4 et 8 mois	Tâche narrative avec support d'images (PO/fluence)	Maintien (vitesse et réparation), attrition (décomposition)
Huensch et al. (2019)	L1 anglais LE français/ espagnol	33 étudiants (18 apprenants de français/15 apprenants d'espagnol)	4 ans	Tâche narrative, tâche de répétition, entretien semi-guidé (PO/fluence), QS	Maintien de la fluence
Tracy-Ventura et al. (2020)	L1 anglais LE français/ espagnol	33 étudiants (18 apprenants de français/15 apprenants d'espagnol)	4 ans	Tâche narrative, entretien semi-guidé (PO/diversité lexicale), essai argumentatif (PE/diversité lexicale), QS	Amélioration à l'oral, maintien à l'écrit
McManus et al. (2021)	L1 anglais LE français /espagnol	56 étudiants (29 apprenants de français/27 apprenants d'espagnol)	5 mois et 4 ans	Tâche narrative avec support d'images (PO/CAF)	Maintien (fluence et diversité lexicale), amélioration (précision et complexité)
Mickan et al. (2022)	L1 allemand LE1 anglais LE2 espagnol	97 étudiants	6 mois	Dénomination d'images, QS, autoévaluation, <i>Doors test</i>	Attrition lexicale

Discussion

Ces recherches visant l'étude de l'évolution des compétences linguistiques avant, durant et après un séjour à l'étranger ont largement contribué à une meilleure compréhension non seulement du développement linguistique, mais aussi des processus de rétention ou d'attrition de la langue tout en éclaircissant les différents aspects examinés. Parmi les études présentées ci-dessus, Mehotcheva (2010) et Mickan et al. (2022) sont les seules à rapporter une perte des compétences à l'oral à la suite d'un séjour effectué dans le cadre d'un programme d'études à l'étranger. Cependant, ces deux études observent des effets contradictoires concernant l'influence du contact avec la langue sur le maintien des acquis. Alors que Mehotcheva (2010) ne trouve pas de lien entre les deux, l'étude de Mickan et al. (2022) démontre un impact positif du contact avec la LE sur la rétention des compétences. Cette différence pourrait résulter du type de l'étude (transversale vs longitudinale) et de la façon dont la fréquence d'utilisation de la langue a été mesurée. Mehotcheva (2010) a demandé aux participants d'évaluer leur pratique avec la langue rétrospectivement (échelles de Likert), tandis que Mickan et al. (2022) ont utilisé la moyenne de mesures collectées une fois par mois pendant la période d'incubation (pourcentages). Nous pourrions donc supposer que l'estimation rétrospective a échoué à déterminer de manière précise la fréquence avec laquelle les participants avaient utilisé la LE.

Les résultats des autres études susmentionnées semblent plutôt encourageants dans la mesure où ils indiquent soit un maintien (Engstler, 2012 ; Huensch et al., 2019 ; Huensch & Tracy-Ventura, 2017 ; McManus et al., 2021), soit une amélioration des compétences (McManus et al., 2021 ; Tracy-Ventura et al., 2020). Il semblerait que les compétences acquises en milieu guidé sont mieux consolidées lorsque les apprenants ont l'opportunité de pratiquer la langue dans son environnement naturel.

Notons toutefois que la plupart de ces études visent une dimension spécifique du langage, c'est-à-dire principalement la fluence. Si l'ensemble des différentes dimensions avait été pris en considération, nous aurions pu observer un développement différencié à travers le temps. Enfin, en raison de la spécificité du contexte, ces résultats ne pourraient pas être représentatifs d'autres types de contextes étudiés et par conséquent, généralisables à d'autres types de populations d'apprenants.

1.1.3.4. Attrition/rétention d'une LE et multilinguisme

La dernière sous-catégorie d'études que nous allons survoler, et en même temps, celle qui regroupe les recherches les plus récentes sur l'attrition ou la rétention d'une langue étrangère, comprend des études qui se distinguent de la grande majorité d'études menées jusque-là, dans la mesure où la présence d'autres langues étrangères apprises par les participants et leur éventuelle influence ont été prises en compte lors de l'exploration du phénomène (cf. **Tableau 1.4**).

Jessner et al. (2021) ont exploré l'attrition ou le maintien des langues étrangères apprises à l'école chez des jeunes adultes germanophones ayant effectué leurs études secondaires en Autriche. Plus précisément, elles ont étudié l'évolution de l'anglais, du français et de l'italien chez 114 sujets multilingues ayant tous appris l'anglais comme LE1 et dont la moitié avait choisi le français comme LE2 (n=58) et l'autre moitié l'italien (n=56).

Les participants ont été testés deux fois : vers la fin de leur dernière année du lycée (T1) et environ 16 mois après (T2), lorsque l'apprentissage formel de la langue avait cessé. Quant aux outils utilisés dans le cadre de cette étude, les participants ont complété un questionnaire en ligne sur leur bagage linguistique ainsi que sur leurs expériences et habitudes d'apprentissage. Une partie du questionnaire était consacrée à l'autoévaluation de leurs compétences en compréhension/production écrites et orales. Les participants ont été également invités à s'exprimer spontanément à l'oral en anglais LE1 en décrivant une image de bande dessinée (*image prompt task*) et en français LE2 ou en italien LE2 en effectuant une tâche narrative à partir d'une séquence d'images (*picture story task*). Les données collectées ont été analysées en matière de diversité lexicale (STTR) ainsi que de fluence/disfluence (pauses pleines, répétitions, corrections, reformulations, faux départs).

Quant aux résultats, dans l'ensemble, les participants ayant indiqué une utilisation fréquente de la langue étrangère pendant la période d'incubation ont eu des scores plus élevés en T2 aux tâches de production orale en matière de durée, de diversité lexicale et de fluence. Au contraire, la performance de ceux, qui ont signalé une utilisation peu fréquente ou modérée de la langue a baissé. De plus, l'influence du degré d'utilisation de l'anglais LE1 sur l'attrition ou le maintien de la LE2 n'a pas été

démontrée. Enfin, les scores des participants en production orale se sont améliorés entre T1 et T2 concernant les mesures de la diversité lexicale et de la fluence aussi bien pour la LE1 que pour la LE2, corroborant ainsi les résultats issus de l'autoévaluation de leurs compétences orales. Cependant, la performance des participants ayant indiqué que leurs compétences surtout en LE2 s'étaient considérablement détériorées entre T1 et T2, n'a pas été impactée (Weltens, 1988; Murtagh, 2003).

Dans une série d'études, Mickan (2021) s'est intéressée aux causes qui peuvent conduire à l'oubli des langues étrangères déjà apprises et plus particulièrement, à la perte du vocabulaire. Ainsi, elle a mené une série d'expériences en laboratoire en essayant de déterminer, d'une part, le rôle de l'interférence provenant de la L1 ou d'une autre LE faisant partie du répertoire linguistique de ses participants et d'autre part, le rôle d'une nouvelle LE récemment apprise.

(a) Lors de la première expérience, Mickan et al. (2020) se sont basés sur les résultats de recherches sur la mémoire suggérant que l'oubli est principalement provoqué par les interférences et la compétition provenant d'autres souvenirs. Plus précisément, ils ont examiné si l'interférence de la langue maternelle (néerlandais L1) et/ou d'une autre langue étrangère (anglais LE1) influenceraient la rétention du vocabulaire en espagnol LE2 à travers le paradigme de l'oubli induit par la récupération (*Retrieval-induced forgetting paradigm* – RIF) (Anderson et al., 1994). 43 sujets néerlandophones ont participé à une étude effectuée en trois étapes. Lors de la première phase de l'étude consacrée à l'étude de la LE2, les participants ont appris 40 mots en espagnol LE2 en complétant des tâches de production et de compréhension. Le jour suivant, lors de la deuxième phase de l'étude (phase d'interférence), les sujets ont été divisés en deux sous-groupes : 23 sujets ont effectué des tâches de récupération en néerlandais L1 et 20 sujets en anglais LE1, à savoir qu'ils ont dû récupérer à plusieurs reprises en mémoire les équivalents de traduction de la moitié de ces 40 mots précédemment appris. Juste après la phase d'interférence, les sujets ont effectué deux tâches de distraction pendant une durée de 20 minutes suivies d'une tâche de dénomination d'images en espagnol LE2 contenant la totalité des mots précédemment appris. Les réponses correctes ainsi que les TR ont été mesurés. Une semaine plus tard, lors de la troisième et dernière phase de l'expérience, les participants ont effectué de

nouveau la même tâche de dénomination, afin d'étudier la persistance de l'effet de l'interférence. Les résultats ont montré que le rappel des mots en espagnol LE2 était plus lent et moins réussi pour les mots qui avaient reçu des interférences que pour les mots qui n'en avaient pas reçu. En ce qui concerne les TR, cet effet était plus important pour les mots ayant subi l'interférence de l'anglais LE1 par rapport aux mots ayant subi l'interférence du néerlandais L1. Selon les auteurs, la compétition entre les différentes langues constituerait un facteur important influençant le processus de l'attrition. Il semble que lors de la récupération des items L1/LE1 (phase d'interférence), le mécanisme d'inhibition interviendrait pour empêcher l'activation des items concurrents en LE2, ce qui pourrait expliquer les difficultés concernant leur récupération ultérieure. En outre, la fréquence d'utilisation des langues en jeu pourrait expliquer les différents TR observés. Les mots L1 plus fréquemment utilisés et plus faciles à récupérer seraient moins affectés par la concurrence des mots LE2 récemment appris que par leurs concurrents LE1 (moins fréquemment utilisés et par conséquent, plus difficiles à récupérer). Ainsi, moins de concurrence dans la condition d'interférence L1 nécessiterait moins d'inhibition des mots correspondants LE2, ce qui entraînerait moins de difficultés de récupération pour ceux-ci ultérieurement, comparativement aux mots LE2 dans la condition d'interférence LE1.

(b) L'objectif de la deuxième expérience était d'examiner si la différence entre les deux langues (effet moins important pour le néerlandais L1 que pour l'anglais LE1) pourrait s'expliquer par la fréquence d'utilisation entre les langues impliquées indépendamment de leur statut natif vs non natif (Mickan et al., 2020). Pour ce faire, 47 participants néerlandophones ont été divisés en deux sous-groupes : 23 participants ont reçu des interférences provenant de mots à haute fréquence en néerlandais L1, alors que 24 participants ont reçu des interférences provenant de mots à basse fréquence en néerlandais L1. Les tâches des deux phases de l'étude étaient les mêmes que celles de la première expérience. Les résultats ont partiellement confirmé l'hypothèse sur la fréquence d'utilisation, dans la mesure où les mots néerlandais à basse fréquence ont produit plus d'interférences en espagnol LE2 que les mots néerlandais à haute fréquence. Dans l'ensemble, il semble que la compétition entre les différentes langues récemment utilisées, et en particulier les langues étrangères, est une des forces motrices conduisant à l'attrition LE et que l'effet d'interférence n'est pas momentané,

mais plutôt un effet persistant à travers le temps. Selon les auteurs, une LE provoquerait plus d'interférences que la L1 à cause du statut qu'elle occupe dans le système linguistique qui serait relativement plus faible et moins stable que celui de la L1.

Dans le cadre d'une étude ultérieure, Mickan et al. (2021) ont examiné les marqueurs neuronaux intervenant dans le processus de l'attrition de la LE, afin de mieux comprendre le rôle de l'interférence. 27 sujets néerlandophones ont appris 70 mots en italien LE2 en deux jours. Le troisième jour, ils ont été invités à récupérer la moitié de ces mots en anglais LE1 et par la suite, lors du test final tous les mots précédemment appris en italien LE2 ont été testés alors qu'un EEG a été réalisé tout au long des différentes étapes du test, à savoir les tâches de dénomination d'images lors de la phase d'interférence et lors du test final. En outre, les participants ont effectué une tâche de distraction (*Go/NoGo task*) juste après la phase d'interférence et avant le test final. Les réponses correctes, les TR ainsi que les composantes électrophysiologiques ont été mesurés. Tout comme dans la première expérience, les résultats de cette deuxième étude ont montré que le rappel était plus lent et avait tendance à être moins réussi pour les mots en italien LE2 qui avaient reçu l'interférence de l'anglais LE1. Ces effets d'interférence étaient accompagnés d'une augmentation de la N2 frontale ainsi que de la puissance oscillatoire dans la bande thêta corroborant l'idée que l'oubli d'une LE pourrait être dû à la compétition des différentes langues en jeu. Plus précisément, l'augmentation de la N2 est interprétée comme preuve d'interférence provenant de la langue non cible et comme indice d'inhibition de cette dernière. Le fait qu'une telle augmentation a été observée pour les items interférés lors du test final indiquerait que l'interférence entre les langues pourrait entraîner les effets d'oubli constatés. En même temps, la diminution de la LPC (*late positive component*) concernant les items interférés comparativement aux items non interférés serait un indice de la réussite de récupération et en tant que tel refléterait les conséquences de l'interférence entre les langues et notamment un accès réduit aux mots LE2 interférés. Pourtant, les auteurs ne sont pas en mesure de déterminer si la N2 reflète uniquement la présence d'un conflit de réponse, à savoir l'interférence entre l'anglais LE1 et l'italien LE2, ou l'inhibition active des mots LE1 concurrents facilitant la récupération des mots LE2. Ils soulignent qu'elle pourrait tout simplement être l'indice de

difficultés de récupération, c'est-à-dire le résultat d'une interférence et d'une compétition accrues plutôt que la présence de ces processus en soi.

Dans une troisième étude, Mickan (2021) a examiné si l'apprentissage d'une nouvelle LE pourrait entraîner l'oubli d'une LE déjà apprise. Deux expériences ont été effectuées pour tester si l'apprentissage des mots en une nouvelle langue étrangère (LE2) auparavant inconnue empêcherait leur récupération en LE1.

(a) Dans la première expérience, 26 sujets néerlandophones n'ayant aucune connaissance en espagnol et ayant tous appris l'anglais comme première langue étrangère (LE1) ont participé à la première expérience lors de laquelle ils ont d'abord effectué un pré-test en anglais LE1 ; ce test de vocabulaire a ciblé un groupe de 46 mots qui a été par la suite divisé en deux sous-groupes, à savoir 23 mots qui seraient appris en espagnol LE2 lors de la deuxième phase de l'expérience (phase d'apprentissage) et 23 mots qui ne seraient pas appris. Les participants ont appris les mots à travers un ensemble de tâches de compréhension et de production, parmi lesquelles une première tâche de familiarisation, où ils ont répété les mots après les avoir écoutés et avoir vu l'image correspondante, une tâche de choix forcé, une tâche de complétion de mots, ainsi qu'une tâche de dénomination d'images. La troisième et dernière phase de la première expérience consistait à un post-test pendant lequel les 46 mots ont été re-testés en anglais LE1 à travers une tâche de dénomination d'images et une tâche de décision lexicale. Les réponses correctes ainsi que les TR ont été mesurés et les résultats ont montré que bien que les participants aient récupéré tous les mots avec succès en anglais LE1, ils ont mis plus de temps à récupérer les mots qui avaient reçu l'interférence de l'espagnol LE2 par rapport à ceux qui n'avaient pas reçu d'interférence. Ces résultats indiquent que l'apprentissage d'une nouvelle LE influencerait la facilité de récupération d'une LE déjà acquise.

(b) En ce qui concerne la deuxième expérience, deux groupes de sujets y ont participé. 82 participants néerlandophones n'ayant aucune connaissance en espagnol LE2 et ayant tous appris l'anglais comme première langue étrangère (LE1) ont été sélectionnés et divisés en deux sous-groupes : 41 participants constituant le groupe de « *consolidation* » et 41 participants constituant le groupe de « *non consolidation* ». À la différence de la première expérience qui a eu lieu en une seule journée, la deuxième

expérience s'est déroulée sur plusieurs jours. Ainsi, le premier jour les participants ont effectué le pré-test en anglais LE1, le deuxième jour a eu lieu la phase d'apprentissage des mots sélectionnés lors du pré-test en espagnol LE2 et le groupe de « *non consolidation* » a effectué le post-test final en anglais LE1. Le troisième jour, les participants du groupe de « *consolidation* » ont complété à leur tour le post-test final en anglais LE1. Toutes les tâches étaient identiques à celles de la première expérience et ont été administrées de la même façon. La seule différence consistait en l'ajout de deux tests finaux en espagnol LE2 lors de la deuxième expérience au lieu d'un seul lors de la première, réalisés le premier juste après la phase d'apprentissage (Jour 2) et le second avant le post-test final en anglais (Jour 3) pour le groupe de « *consolidation* », et tous les deux immédiatement après la phase de l'apprentissage (Jour 2) pour le groupe de « *non consolidation* ». De nouveau, les réponses correctes ainsi que les TR ont été mesurés. Quant aux résultats, un effet d'interférence sur la précision du rappel des mots a été observé, dans la mesure où l'interférence de l'espagnol LE2 a provoqué l'oubli temporaire des équivalents de certains mots en anglais LE1, ainsi que sur les TR. Pourtant, ces effets n'ont pas été affectés par le temps de consolidation écoulé, puisqu'ils se sont produits immédiatement après ou durant la phase d'apprentissage et ne semblent pas nécessiter du temps pour évoluer, même dans le cas où les sujets maîtrisent depuis longtemps la première langue étrangère (Mickan, 2021, p. 143).

Tableau 1.4 – Récapitulatif d'études s'intéressant à l'attrition d'une LE dans le contexte du multilinguisme

Auteurs	Langues	Sujets	Période d'incubation	Méthode	Conclusion
Jessner et al. (2021)	L1 allemand, LE1 anglais, LE2 français/italien	114 jeunes adultes (58 ex-apprenants de français, 56 ex-apprenants d'italien)	16 mois	Description d'une image BD, tâche narrative avec support d'images (PO/diversité lexicale, fluence), QS, autoévaluation	LE1 : maintien, LE2 : preuves d'attrition pour ceux ayant un contact peu fréquent avec la langue
Mickan et al. (2020) 1 ^{ère} expérience	L1 néerlandais, LE1 anglais LE2 espagnol	43 adultes (23 groupe d'interférence L1, 20 groupe d'interférence LE1)	J1 : apprentissage LE2 J2 : interférence L1 et LE1, test LE2 J8 : test LE2	Dénomination d'images	Rappel plus lent et moins réussi pour les mots ayant reçu l'interférence de la LE1
Mickan et al. (2020) 2 ^{ème} expérience	L1 néerlandais, LE1 anglais LE2 espagnol	47 adultes (23 groupe d'interférence L1/mots haute fréquence, 24 groupe d'interférence L1/mots basse fréquence)	J1 : apprentissage LE2 J2 : interférence L1, test LE2	Dénomination d'images	Rappel plus lent et moins réussi pour les mots ayant reçu l'interférence des mots L1 à basse fréquence
Mickan et al. (2021)	L1 néerlandais, LE1 anglais LE2 italien	27 adultes	J1 : apprentissage LE2 et post-test J2 : apprentissage LE2 et post-test J3 : interférence LE1 et test final LE2 / EEG	Dénomination d'images/EEG	L'oubli d'une LE serait dû à l'utilisation d'une autre LE
Mickan (2021) 1 ^{ère} expérience	L1 néerlandais LE1 anglais LE2 espagnol	26 adultes	J1 : pré-test LE1→apprentissage LE2→post-test LE1	Dénomination d'images, décision lexicale	Récupération réussie mais plus lente pour les mots ayant reçu l'interférence de la LE2
Mickan (2021) 2 ^{ème} expérience	L1 néerlandais LE1 anglais LE2 espagnol	82 adultes (41 groupe consolidation = C groupe, 41 groupe non consolidation = NC groupe)	C groupe : J1 : pré-test LE1, J2 : apprentissage LE2, J3 : test LE2 et post-test LE1 NC groupe : J1 : pré-test LE1 J2 : apprentissage LE2→post-test LE1	Dénomination d'images, décision lexicale	Oubli temporaire de la LE1 dû à l'interférence de la LE2, absence d'influence du temps de consolidation

Discussion

Il semble que la présence de plusieurs langues dans le cerveau pourrait impacter non seulement la manière dont elles se développent, mais aussi le processus de leur éventuelle détérioration. Les recherches présentées ci-dessus ont pu démontrer que les différentes LE acquises par les apprenants évoluent de façon variable en fonction de leur statut (maintien de la LE1 vs attrition de la LE2) (Jessner et al., 2021) et que l'utilisation d'une LE1 engendrerait des interférences entravant l'accès à la LE2 (Mickan et al., 2020, 2021). Il a également été observé qu'une LE2, récemment apprise, pourrait avoir un effet négatif immédiat sur la LE1 en perturbant sa récupération, voire provoquer son oubli temporaire (Mickan, 2021). D'après ces résultats, à part le statut de la LE, d'autres facteurs tels que la récence d'utilisation d'une LE ou encore l'ordre d'acquisition s'avéreraient importants dans l'étude de l'attrition L2/LE.

La singularité de ce dernier courant d'études ne se fonde pas uniquement sur la prise en considération du rôle du multilinguisme sur l'oubli ou la rétention d'une LE, mais aussi pour ce qui est des recherches de Mickan (2021), sur l'adoption de nouvelles approches empiriques consistant en la simulation du processus de l'attrition d'une LE en laboratoire et en l'utilisation de méthodes collectant des données neurophysiologiques, telle que l'EEG. Ces méthodes, ayant déjà fait leurs preuves dans la recherche en acquisition L2 et sur le bilinguisme, mais rarement utilisées jusqu'à ce jour dans le cadre de l'attrition L1/L2, semblent particulièrement adaptées au contexte de l'attrition en raison de leur capacité à suivre de manière précise les changements, même ceux qui seraient subtils et inaperçus autrement, survenus lors de différents processus cognitifs (Steinhauer & Kasparian, 2019).

Il est évident que cette prise de conscience de l'importance du multilinguisme devient d'autant plus nécessaire dans le contexte actuel, où la grande majorité des apprenants maîtrise plus d'une langue étrangère et que, par conséquent, l'étude de l'attrition de deux ou de plus de deux langues étrangères chez des sujets multilingues ainsi que l'exploration des éventuelles interactions entre les différentes langues pourraient permettre une compréhension plus complète et approfondie des mécanismes de l'attrition. Cependant, les études qui examinent l'ensemble des langues

acquises des sujets restent encore l'exception (Ahumada-Ebratt et al., 2018) et les rares exceptions qui existent dans ce domaine sont des études de cas s'intéressant à des langues acquises de manière naturelle dans un contexte informel (Cohen, 1989).

1.2. QUESTIONNEMENTS SUR L'ATTRITION L2/LE

La présentation détaillée de la littérature qui a précédé nous a permis de dégager une série de constats concernant le processus de l'attrition L2/LE. Toutefois, malgré la présence de certaines régularités ou tendances, il existe toujours des questionnements liés aussi bien à son déroulement et à sa nature qu'au rôle des facteurs extralinguistiques susceptibles de l'influencer. Dans la partie qui suit, nous aborderons les principaux points communs observés, mais également les divergences entre les différentes études.

1.2.1. Domaines linguistiques affectés par l'attrition de la L2/LE

Bon nombre d'études portant sur l'attrition de la L2/LE ont tenté d'éclaircir la nature exacte du processus en examinant si et dans quelle mesure les différents niveaux linguistiques en sont impactés. La sélectivité de l'attrition concernant les différentes compétences linguistiques (compréhension vs production) et modalités (écrit vs oral) a attiré l'intérêt des chercheurs dès les premières études systématiques sur le domaine, selon lesquelles les compétences réceptives aussi bien à l'écrit qu'à l'oral résisteraient mieux à l'attrition (Bahrick, 1984a; Cohen, 1989; Moorcroft & Gardner, 1987; Wang, 2010; Weltens, 1988, Weltens & Grendel, 1993). La fragilité des compétences productives s'appuie surtout sur le principe qu'en acquisition les compétences réceptives sont acquises plus tôt que les productives (Ellis, 2008). Ainsi, les compétences productives seraient plus vulnérables et en même temps, les premières à être influencées (cf. hypothèse de régression). En plus, d'après l'hypothèse du seuil d'activation (Paradis, 2004, 2007), la compréhension des formes serait maintenue pendant plus longtemps que la capacité de les produire, puisque l'activation nécessaire pour la reconnaissance d'un item exige un seuil plus bas que celui exigé pour l'auto-activation dans le cadre de sa production.

Il faudrait souligner que dans la plupart des cas, les chercheurs ont privilégié l'étude de la compréhension tout en négligeant la production (Hansen, 2011). Cet intérêt disproportionné serait dû à des raisons pratiques, puisque d'un point de vue didactique, l'enseignement des langues étrangères pendant les années 1980 était surtout centré sur le développement des compétences réceptives, alors que la production écrite et orale avaient été délaissées (Weltens, 1988). Toutefois, depuis ces vingt dernières années, les chercheurs ont reconnu la nécessité d'explorer plus en profondeur le domaine de la production en élaborant des protocoles visant l'évolution des compétences productives dont les résultats semblent corroborer le postulat de départ sur la fragilité de la production (Jessner et al., 2021; Mehotcheva, 2010; Mican et al., 2022; Xu, 2010).

L'idée que l'attrition est un processus sélectif n'influençant pas de manière uniforme et constante tous les domaines linguistiques s'appuie sur les résultats de recherches sur l'attrition aussi bien de la L1 que de la L2/LE (Bardovi-Harlig & Stringer, 2010), et bien que tous les niveaux soient susceptibles de souffrir d'attrition, il semble que le lexique serait plus vulnérable que la morphosyntaxe ou la phonologie (Bardovi-Harlig & Stringer, 2019 ; Larson-Hall, 2019).

Étant donné que la principale difficulté ressentie par les apprenants/locuteurs, qui n'utilisent plus une langue apprise auparavant concerne le lexique, la plupart des études se sont focalisées sur la perméabilité du vocabulaire en L2/LE (voir Bardovi-Harlig & Stringer, 2012; Larson-Hall, 2019 pour une revue d'études). Cette difficulté se manifeste par des problèmes de manque de mots, et plus généralement d'accès lexical, entravant souvent la communication. Schmid et Köpke (2009) affirment que le lexique mental constitue un système plus ample que d'autres sous-systèmes linguistiques relativement restreints (p. ex. la phonologie ou la syntaxe), dont les unités sont moins interconnectées et interdépendantes. Ainsi, certaines de ses caractéristiques, telles que sa flexibilité ainsi que sa tolérance aux changements et aux interférences le rendent plus sensible aux effets de l'attrition. Pourtant, les données issues de différentes études ne sont pas concluantes, dans la mesure où il en existe certaines observant des pertes considérables (Bahrick, 1984a ; Cohen, 1989 ; Tomiyama, 2000), alors que d'autres ne constatent pas d'attrition lexicale – ou très

peu – en matière de production ou de compréhension de mots isolés (Mehotcheva, 2010; Murtagh & van der Slik, 2004; Weltens et al., 1989).

Selon Larson-Hall (2019), l'ambivalence de ces résultats réside non seulement dans l'absence de prise en compte d'un cadre théorique adapté permettant une meilleure compréhension du fonctionnement du lexique, mais aussi dans l'idée que le lexique n'est constitué que d'items isolés appartenant au lexique mental. Au contraire, une conception plus élargie du lexique le considérant comme partie intégrante d'un réseau plus vaste où chaque item est interconnecté avec d'autres items et où la moindre désactivation aura des conséquences sur l'intégralité du réseau permettrait de mieux rendre compte des effets de l'attrition (cf. Meara, 2004).

Il est à noter que les résultats des recherches empiriques ne sont pas unanimes non plus concernant la fragilité du lexique comparativement à la grammaire. Kuhberg (1992), qui a étudié l'attrition de l'allemand L2 chez deux enfants turcophones âgés de 7 et 9 ans respectivement, observe que la grammaire est influencée plus tôt que le vocabulaire par la L1 et que la syntaxe reste stable pendant plus longtemps que les autres niveaux. De même, Moorcroft et Gardner (1987) constatent que la grammaire est plus vulnérable que le vocabulaire en soutenant que le niveau de maîtrise atteint pourrait influencer différemment ces deux domaines linguistiques ; ainsi, l'instabilité qui caractérise le système grammatical des apprenants débutants les rendrait particulièrement vulnérables à l'attrition grammaticale, tandis que les apprenants de niveau avancé seraient plus sensibles à l'attrition lexicale. Weltens (1988) a également trouvé que les compétences morphosyntaxiques de ses participants ont été plus affectées que leurs compétences lexicales. Au contraire, Tomiyama (1999, 2000), qui a effectué une étude de cas s'intéressant à l'attrition de l'anglais L2 chez un enfant japonais âgé de 8 ans, remarque que c'est le vocabulaire qui est impacté en premier, suivi de la grammaire.

Quant à la syntaxe, Bardovi-Harlig et Stringer (2019) regroupent les études qui se sont focalisées sur l'attrition syntaxique en L2 en trois catégories : (a) celles qui ont comparé la syntaxe à d'autres domaines linguistiques (Kuhberg, 1992 ; Tomiyama, 2000), (b) celles qui ont étudié la syntaxe en matière de complexité (Nagasawa, 1999 ; Russell, 2012 ; Tomiyama, 2009) et (c) celles qui ont examiné en détail un aspect spécifique de la syntaxe (Flores, 2015 ; Kang, 2013). Les résultats de la plupart de ces

travaux semblent indiquer que la syntaxe est plutôt résistante à l'attrition, mais lorsqu'elle implique des représentations lexico-sémantiques ou des contraintes de traitement dues à un manque d'automatisme dans le cadre de tâches de récupération lexicale, elle peut se montrer particulièrement sensible.

En ce qui concerne le niveau phonologique, les études qui s'y sont intéressées sont peu nombreuses et encore moins celles qui l'ont examiné de manière systématique. Tout comme les données provenant du domaine de l'attrition de la L1, les résultats dont nous disposons concernant l'attrition de la phonologie en L2 suggèrent qu'il s'agit d'un domaine plutôt résistant à l'érosion. Dugas (1999), citée par Bardovi-Harlig et Stringer (2019), qui a étudié l'attrition phonologique du français chez des apprenants américains de niveau avancé rapporte des résultats mixtes en ce qui concerne la production de phonèmes tout en observant une attrition minimale seulement pour 40 % des participants. Engstler (2012) n'observe pas de changement dans la performance de ses participants 9 mois après le début de la période d'incubation, alors que Weltens (1988) constate une légère augmentation des scores moyens aux tâches phonologiques, le contraste entre les voyelles nasales étant la seule catégorie ayant subi une régression.

Les chercheurs s'étant intéressés au domaine de l'attrition L2/LE ne se sont pas uniquement contentés de l'étude des facteurs linguistiques. Ils ont également porté leur intérêt sur les facteurs extralinguistiques et leur rôle dans l'évolution des compétences acquises dans le contexte de l'attrition L2/LE.

1.2.2. L'influence des facteurs extralinguistiques sur l'attrition de la L2/LE

Dès les années 80, les chercheurs se sont rendu compte que l'attrition L2/LE était caractérisée par une forte variabilité et influencée par différents facteurs extralinguistiques. Pourtant, il existe toujours une grande incertitude concernant non seulement leur nature, mais aussi la façon dont ils interviennent dans le processus. Dès la publication des actes de la première conférence sur la perte des compétences linguistiques (Lambert & Freed, 1982), Lambert (1982, p. 8), dans son chapitre introductif, distingue quatre catégories de variables prédisant éventuellement ce qui sera perdu : (i) les facteurs sociodémographiques, tels que l'âge, le sexe, le niveau

d'études, (ii) la motivation d'acquérir, de retenir ainsi que d'utiliser les différentes compétences langagières, (iii) le contexte d'apprentissage (formel vs informel, intensif vs non intensif, etc.), et (iv) l'utilisation de la langue pendant la période étudiée (récence, fréquence). Berko-Gleason (1982) note que certains facteurs étudiés dans le cadre de l'acquisition d'une langue, tels que le style cognitif ou encore l'*input* linguistique et l'exposition à la langue, devraient désormais être pris en compte lors de l'étude de l'attrition ou de la rétention d'une langue. Enfin, Oxford (1982) de son côté, s'intéresse non seulement à l'identification des facteurs extralinguistiques susceptibles d'influencer les compétences langagières, mais aussi à la façon dont ces facteurs peuvent être mesurés.

Quelques années plus tard, Weltens (1987) a également abordé l'éventuelle influence des facteurs extralinguistiques sur l'attrition de la L2/LE et a distingué trois catégories majeures de variables relatives (i) aux caractéristiques du processus d'acquisition, à savoir le niveau de langue acquis avant le début de l'attrition et en particulier, la méthode d'enseignement, le nombre d'années d'exposition à la langue, mais aussi la relation entre la L1 et la LE, (ii) aux caractéristiques de la période d'attrition, à savoir l'exposition à la langue après l'arrêt de l'apprentissage en matière d'*input* et la durée de la période de non pratique, et enfin (iii) aux caractéristiques des apprenants.

Plus récemment, Bardovi-Harling et Stringer (2010) ont proposé une catégorisation encore plus détaillée des variables extralinguistiques qui devraient être prises en considération lors de l'étude de l'attrition d'une L2/LE. Mis à part les variables liées aux différents types des populations étudiées (des enfants ou des missionnaires de retour dans leur pays d'origine après avoir vécu un certain temps à l'étranger, des étudiants, des lycéens et des collégiens ayant appris une langue en milieu guidé ou en immersion, entre autres), les auteurs ont regroupé plusieurs facteurs dans les trois catégories suivantes : (i) les variables individuelles (âge, aptitude, motivation et attitudes), (ii) les facteurs liés à la connaissance et à l'utilisation de la langue (enseignement explicite, littératie, compétence socio-pragmatique, niveau atteint avant le début de l'attrition) et (iii) les facteurs relatifs à l'*input* (durée et type de l'enseignement de la langue, durée et type de l'immersion dans le pays d'accueil

dans le cas d'une L2, durée et type de l'*input*, utilisation de la langue pendant la période de non pratique).

Cependant, jusqu'à tout dernièrement les chercheurs ont examiné ces facteurs isolément (Bardovi-Harlig & Stringer, 2010 ; Schmid & Mehotcheva, 2012), sans tenir compte ni de leur complexité, ni du fait qu'il existe des ensembles de variables qui interagissent entre elles. Mehotcheva et Mytara (2019) s'appuyant sur la proposition de Köpke (2007) concernant le groupement des facteurs (*cluster factors*) suggèrent que des combinaisons de facteurs en interaction devraient être établies, dans la mesure où chaque facteur agit de façon différente, selon la situation et les expériences personnelles et linguistiques du locuteur/apprenant et influence à son tour d'autres facteurs avec lesquels il est interconnecté. Ainsi, elles proposent une nouvelle classification de différents facteurs s'appuyant tant sur leur importance que sur leur lien avec les autres facteurs extralinguistiques. D'après leur raisonnement, deux facteurs ressortent de manière évidente comme étant les plus distinctifs, le niveau atteint en L2/LE par un apprenant avant le début de l'attrition ainsi que la période d'incubation, à savoir le temps écoulé depuis l'arrêt de l'apprentissage ou de la pratique de la langue. Le niveau atteint en L2/LE semble être en lien avec la totalité des facteurs étudiés sauf la période d'incubation, alors que cette dernière est le seul facteur complètement isolé de tous les autres, puisqu'il ne semble être en lien avec aucun facteur (Bahrack, 1984a ; Mehotcheva, 2010). Dans ce qui suit, nous allons nous appuyer sur la classification présentée par Mehotcheva et Mytara (2019) afin de présenter certains facteurs identifiés comme prépondérants dans le processus de l'attrition L2/LE.

1.2.2.1. Le niveau de maîtrise atteint en L2/LE

Il est indiscutable que le facteur considéré comme le plus déterminant concernant l'attrition ou la rétention d'une L2/LE est le niveau atteint avant la période d'incubation. Bon nombre d'études ont démontré qu'un niveau élevé atteint en L2/LE pourrait contribuer à une meilleure rétention de la langue (Alharthi, 2014 ; Bahrack, 1984b ; Jessner et al., 2021 ; Mehotcheva, 2010 ; Moorcroft & Gardner, 1987 ; Weltens, 1988 ; Xu, 2010). En particulier, les résultats de l'étude de Bahrack (1984a) ont montré que les apprenants qui avaient atteint un niveau de compétences plus élevé

au cours de leur formation ont pu retenir leurs connaissances lexicales pendant plus longtemps que ceux qui avaient atteint un niveau moins élevé. Il a également observé que bien que tous les apprenants aient été affectés par l'attrition indépendamment de leur niveau pendant les premières années après l'arrêt de l'apprentissage, ceux qui avaient atteint un niveau élevé, avaient réussi à retenir une plus grande proportion de leurs compétences (*permastore content*⁷). De même, Weltens (1988) a constaté que les apprenants qui avaient étudié le français pendant six ans dans le cadre de l'enseignement secondaire ont eu de meilleures performances aux tests que ceux qui l'avaient étudié seulement pendant quatre ans.

Pour ce qui est de l'étude de Mehotcheva (2010), le niveau atteint constitue un des facteurs prédictifs de la rétention de la langue dans la mesure où les participants ayant un niveau plus élevé ont obtenu de meilleurs scores aussi bien à la tâche de dénomination d'images qu'en production orale. Dans l'étude de Xu (2010), le niveau atteint était un prédicteur significatif de la performance des deux groupes de participants deux ans après le début de l'attrition (Bahrick, 1984a; Weltens, 1988). Alharthi (2014) a observé une corrélation négative entre le niveau initial acquis et le degré d'attrition indiquant que plus le niveau initial est élevé, les compétences acquises en vocabulaire subiront moins de pertes. Enfin, Jessner et al. (2021) notent que dans leur cas, l'anglais LE1, pour lequel le niveau initial était certainement plus élevé que celui atteint en français/italien LE2, semble être moins vulnérable à l'attrition. Enfin, Engstler (2012) et Mickan (2022) n'ont pas trouvé d'effet du niveau initial acquis sur l'évolution des compétences des participants à travers le temps. Pourtant, Mickan (2022) précise que les participants dont le niveau initial était plus élevé ont oublié plus de mots en termes absolus concernant le nombre de mots et de phonèmes, mais en termes relatifs, ils ont oublié moins que ceux dont le niveau était plus bas (un moindre pourcentage de mots/phonèmes par rapport à leurs connaissances initiales).

⁷ Dans le contexte de l'attrition L2/LE, la notion de *permastore content* (Bahrick, 1984a ; 1984b) fait référence à la portion des connaissances linguistiques qui peuvent être conservées pendant plus de 25 ans, malgré l'arrêt de l'apprentissage ou l'absence de contact avec la langue. Cette portion dépendrait fortement du niveau initial de compétence acquis dans la mesure où plus le niveau acquis est avancé, plus les connaissances sont susceptibles d'être maintenues à long terme.

1.2.2.2. Attitudes et motivation

Un autre ensemble de facteurs étroitement liés au niveau initial acquis ainsi qu'à d'autres variables, telles que le contact avec la langue pendant la période d'incubation et la durée d'exposition à la langue est l'attitude envers la langue et la motivation de la maintenir. Il s'agit d'un ensemble complexe constitué de variables à la fois personnelles et externes, dont l'importance a été soulignée non seulement dans le cadre de recherches sur l'acquisition de langues secondes (SLA) (Dörnyei, 1998, 2001), mais aussi dans le domaine de l'attrition de la L2/LE (Engstler, 2012; Mehotcheva, 2010; Mickan et al. 2022; Murtagh, 2003; Wang, 2010; Weltens, 1988; Xu, 2010). Les variables personnelles regroupent des facteurs tels que l'attitude envers la langue et sa culture, l'attitude envers la situation d'apprentissage et la motivation intégrative ou instrumentale dont fait preuve l'apprenant (Gardner, 1982 ; Gardner et al., 1987), tandis que les variables externes réunissent des facteurs tels que le contexte d'acquisition ou d'attrition ou le prestige de la langue en question.

Cependant, rares sont les études qui ont réussi à montrer un lien positif entre les attitudes/la motivation et l'attrition ou la rétention d'une L2/LE. Wang (2010) a constaté une corrélation positive entre les attitudes des participants et le maintien de la langue et Engstler (2012) a montré que les participants ayant fait preuve d'attitudes positives envers la langue française ont amélioré leurs compétences aussi bien en production qu'en perception pendant les cinq à neuf premiers mois suivant la période d'immersion. De son côté, Xu (2010) indique que les attitudes positives des participants chinois envers l'anglais, contrairement aux néerlandais, semblent influencer de manière positive leur performance. Toutefois, aucune autre étude n'a pu établir un lien statistique entre ce facteur et le processus d'attrition de la L2/LE. Schmid et Mehotcheva (2012) expliquent que cette absence de résultats pourrait être due à la manière dynamique dont se développent ces facteurs ainsi qu'à leur instabilité à travers le temps. Ainsi, il se peut que la façon dont les chercheurs les mesurent habituellement, à savoir une seule fois dans le temps, ne reflète pas précisément leur évolution pendant la période d'incubation et leur répercussion directe sur le changement des compétences.

1.2.2.3. Contact avec la langue

Le contact avec la langue et son utilisation pendant la période d'incubation ont été considérés comme le principal facteur pouvant prédire la rétention/attrition de la langue dans la mesure où plus une langue est utilisée, plus il existe de chances qu'elle soit maintenue. Cette réflexion a également été soutenue par certaines théories et modèles psycholinguistiques sur l'attrition, tels que l'hypothèse du seuil d'activation (Paradis, 2004, 2007) et le modèle dynamique du multilinguisme (Herdina & Jessner, 2002) soulignant l'importance de l'utilisation de la langue afin que celle-ci reste accessible et résiste aux effets de l'érosion.

En ce qui concerne l'attrition de la L2/LE, certaines études montrent une corrélation positive entre le contact avec la langue et l'attrition (Alharthi & Al Fraidan, 2016 ; Engstler, 2012 ; Jessner et al., 2021 ; Mickan et al., 2022 ; Murtagh, 2003), tandis que d'autres montrent le contraire (Bahrick, 1984a, 1984b; Mehotcheva, 2010; Xu, 2010). Plus précisément, Murtagh (2003) suggère que la lecture pendant la période d'incubation améliore la compétence générale des participants et que les élèves ayant suivi leurs études dans des écoles d'immersion et qui ont continué à utiliser activement la langue en dehors de l'école, ont été ceux dont le niveau en irlandais s'est amélioré. L'étude d'Engstler (2012) montre que l'exposition à la langue favorise l'amélioration de la performance des participants aux tâches phonologiques, mais elle n'influence pas le développement de leurs compétences lexicales. Alharthi et Al Fraidan (2016) constatent que l'utilisation d'Internet a un effet positif sur la rétention du vocabulaire productif en anglais L2. Huensch et al. (2019) notent que l'exposition à la langue joue un rôle important sur le maintien de certains aspects de la fluence, tels que le débit de la parole et les pauses vides, alors que Jessner et al. (2021) ne signalent pas d'effet de l'utilisation de la langue sur la rétention de l'anglais LE1, mais le français/italien LE2 semble être influencé par le manque de pratique. Plus concrètement, pour ce qui est de l'anglais LE1 la différence de performance entre T1 et T2 n'était pas significative et l'utilisation de la langue ou l'absence d'utilisation n'ont pas influencé son développement après la fin de l'enseignement. Pourtant, il s'est avéré que le degré d'utilisation a eu un impact important sur l'évolution de la deuxième langue étrangère des participants, puisque ceux qui ont signalé une utilisation peu fréquente ont vu leurs scores de diversité lexicale baisser en T2, alors que pour ceux ayant utilisé la langue

fréquemment, une amélioration de la performance en matière de fluence a été observée. Enfin, Mickan et al. (2022), qui ont étudié autant les aspects quantitatifs que qualitatifs de l'*input*, ont conclu que les participants ayant le plus utilisé la langue, avaient réussi à mieux la retenir et que la qualité de l'*input* semble jouer un rôle particulièrement important, puisque l'*input* provenant de locuteurs natifs a été associé à une meilleure rétention de la langue.

Il semble que ces résultats mitigés résulteraient de l'absence d'une méthode appropriée qui examinerait de manière plus précise la relation entre le contact avec la langue et l'attrition, comme le notent Köpke et Schmid (2004) pour l'attrition de la L1. En effet, il est difficile de trouver une mesure objective et valide qui pourrait être utilisée pour examiner la quantité ou la fréquence d'utilisation d'une langue, d'autant plus que les participants indiquent souvent une estimation approximative de leur pratique (Schmid & Mehotcheva, 2012). De surcroît, Köpke (2007) précise que lorsqu'il s'agit d'étudier les conséquences du contact avec la langue sur son développement, les chercheurs mettent souvent l'accent sur la quantité tout en négligeant la qualité de l'*input* reçu, alors que cette dernière mériterait plus d'attention.

Cependant, des tentatives de développer des mesures innovantes ont récemment vu le jour. La mesure de *language entropy* a été proposée pour quantifier l'équilibre ou la diversité caractérisant l'usage quotidien de deux langues en fonction du contexte social dans lequel ces langues sont utilisées (p. ex. famille, travail) (Gullifer et al., 2018 ; Gullifer & Titone, 2020). Les contextes dans lesquels une seule langue est majoritairement utilisée présentent une faible diversité et donc une faible entropie, car la langue la plus fréquemment utilisée est hautement prévisible. Inversement, les contextes dans lesquels deux langues sont utilisées de façon relativement équilibrée présentent une grande diversité et par conséquent, une entropie élevée, car les deux langues sont fortement imprévisibles. Ainsi, des valeurs d'entropie plus élevées seraient liées à une utilisation plus équilibrée de la langue et à une plus grande diversité linguistique. Notons toutefois qu'il s'agit d'une mesure qui n'a pas encore été utilisée dans les recherches sur l'attrition et qui ne serait pas forcément adaptée aux apprenants en contexte guidé. Une dernière difficulté concernant l'étude de ce facteur est le type d'utilisation de la langue (active vs passive) qui jusque-là n'a

pas été pris en compte, mais qui pourrait influencer de manière différente le processus de l'attrition (Köpke, 2007 ; Weltens, 1987).

Les trois facteurs présentés ci-dessus ont reçu une attention particulière de la part des chercheurs. Toutefois, il en existe d'autres moins explorés jusque-là dans le cadre de l'attrition de la L2/LE parmi lesquels figurent l'âge d'acquisition, le contexte culturel et social, ainsi que la durée d'exposition à la langue, dont l'étude pourrait apporter des éléments complémentaires sur la façon dont les différents facteurs interagissent, mais aussi sur leur implication concernant le développement linguistique pendant la période d'incubation. Pour ce qui est de l'âge au début du processus de l'attrition, les données dont nous disposons proviennent principalement d'études sur l'attrition de la L2 comparant des enfants rapatriés d'âges différents. Alors que certains chercheurs ont démontré que les enfants plus jeunes sont plus vulnérables à l'attrition (Cohen, 1989; Olshtain, 1986; Tomiyama, 2008), quelques études trouvent aussi des contre-exemples (Kuhberg, 1992 ; Reetz-Kurashige, 1999). En effet, les enfants plus âgés sont exposés plus longtemps à la langue et ont déjà acquis des compétences essentielles en littératie (Köpke, 2007) réussissant ainsi à mieux retenir la langue que les enfants plus jeunes.

Le contexte socioculturel dans lequel l'attrition se manifeste, mais aussi dans lequel la langue est apprise pourrait avoir à son tour un fort impact sur l'attrition ou la rétention de la L2/LE. Son éventuelle influence devrait être examinée plus systématiquement, car le statut de la langue pourrait avoir un effet considérable non seulement sur les attitudes et la motivation des apprenants, mais également sur leurs contacts avec la langue et par conséquent, sur leur niveau de maîtrise. Par exemple, Murtagh (2003) a noté que les apprenants qui avaient étudié l'irlandais dans le cadre d'un programme d'immersion étaient plus susceptibles de retenir leurs compétences à l'oral que ceux qui l'avaient étudié dans des écoles ordinaires. En outre, la durée d'exposition à la langue, à savoir le temps qu'un apprenant consacre à l'apprentissage de la langue ou la durée du séjour à l'étranger lorsqu'il s'agit d'une L2, pourrait influencer positivement le niveau de maîtrise atteint. Pourtant, Mehotcheva (2010) ne rapporte pas d'effet positif de la durée d'exposition sur la rétention de la langue concernant l'ensemble de variables étudiées. Au contraire, Mickan et al. (2022), qui n'examinent pas la durée du séjour à l'étranger mais la quantité d'expérience avec la

langue (*amount of experience*), concluent qu'il s'agit d'une variable prédisant l'évolution de l'attrition dans la mesure où plus d'années d'expérience avec la langue représentent moins de pertes pour les participants.

La complexité de l'étude du rôle des facteurs extralinguistiques et l'ambiguïté des résultats obtenus concernant leur impact résident non seulement dans l'incapacité de les mesurer adéquatement, mais aussi dans la difficulté de déterminer leur nature précise et de les examiner indépendamment les uns des autres. Or, comme il a été suggéré par Mehotcheva et Mytara (2019), isoler chacun des facteurs et l'étudier séparément n'est pas pertinent en raison de leur forte interconnexion et interdépendance. Vu leur instabilité, leur adaptation continuelle aux changements et leur complémentarité, il faudrait envisager une étude de facteurs par groupes au moyen de modèles statistiques plus performants (p. ex. modèles à effets mixtes particulièrement adaptés aux études longitudinales) afin de cerner avec plus de précision les relations qu'ils entretiennent entre eux et l'influence qu'ils pourraient avoir sur le processus de l'attrition.

1.2.3. Défis et obstacles liés à l'étude de l'attrition d'une LE

Bien que l'intérêt porté sur l'étude de l'attrition d'une LE semble se confirmer dernièrement et que les différentes recherches menées jusque-là aient examiné une multitude de contextes, de populations et de langues contribuant ainsi à une observation plus méthodique du phénomène, il existe un certain nombre d'obstacles auxquels sont confrontés les chercheurs souhaitant se pencher sur le sujet, qui rendent la mise en place d'une recherche dans ce domaine souvent difficile et la généralisation des résultats obtenus compliquée.

1.2.3.1. Manque d'ancrage théorique

Tout d'abord, étant donné que les deux objectifs principaux des recherches sur l'attrition d'une LE sont, d'une part, d'examiner dans quelle mesure une LE est exposée à l'attrition une fois que l'apprentissage cesse, et d'autre part, de préciser le rôle des différents facteurs extralinguistiques qui interviennent, la plupart des études effectuées sont descriptives et manquent de fondement théorique. Contrairement aux

recherches sur l'attrition de la L1 qui s'appuient de plus en plus sur des modèles et hypothèses théoriques afin d'expliquer les différents phénomènes observés (cf. hypothèse de l'interface⁸ (Chamorro & Sorace, 2019), hypothèse du seuil d'activation (Paradis, 2004, 2007), etc.), l'absence d'ancrage théorique des recherches sur l'attrition de la LE constitue une des faiblesses de ce domaine empêchant la pleine compréhension du processus. Cependant, il existe certaines exceptions d'études qui se sont basées sur des hypothèses théoriques utilisées dans le cadre de la recherche concernant l'attrition de la L1, mais dont les chercheurs se servent principalement pour interpréter les résultats obtenus et non pas en tant que cadre théorique conditionnant la recherche (Bardovi-Harlig & Stringer, 2010, p. 15). Parmi ces quelques exceptions, figurent entre autres, des études sur l'attrition de la L2/LE se basant sur la théorie des systèmes dynamiques non linéaires et le modèle dynamique du multilinguisme proposé par Herdina et Jessner (2002) (Jessner et al., 2021 ; Mehotcheva, 2010) ainsi que sur la théorie de l'interférence (cf. section 1.3.4.) (Mickan et al., 2020).

1.2.3.2. Problème du point de référence

Un autre élément qui pose problème lors de la réalisation d'études sur l'attrition de la L2/LE est la grande variabilité et diversité caractérisant les populations d'apprenants. Vu qu'il s'agit de groupes extrêmement hétérogènes avec des profils et des expériences d'apprentissage différents, la question du point de référence auquel leur performance sera comparée se pose. Il est évident que le choix de locuteurs natifs en tant que groupe contrôle est exclu, non seulement parce qu'il ne s'agit pas des mêmes processus d'acquisition qui se mettent en œuvre, mais aussi parce que les apprenants ayant atteint un niveau très avancé comparable à celui des locuteurs natifs sont peu nombreux (Mehotcheva & Köpke, 2019).

Pour surmonter ce problème, les chercheurs ont recours à la mise en place d'études soit longitudinales, soit transversales ayant chacune ses propres avantages et inconvénients. Bien qu'en effectuant une étude longitudinale nous puissions évaluer de manière objective le niveau des participants au moment de l'arrêt de l'apprentissage, ce qui rend les résultats de la comparaison plus fiables, la perte des

⁸ Selon l'hypothèse de l'interface, les phénomènes purement syntaxiques seraient moins vulnérables à l'attrition que ceux qui se situent à l'interface entre syntaxe et discours ou syntaxe et sémantique.

participants à travers le temps est inévitable, diminuant ainsi la taille de l'échantillon. En outre, un tel choix ne permet pas l'étude de longues périodes après la fin de l'enseignement. Habituellement, en ce qui concerne la plupart des études longitudinales sur l'attrition de la LE, des périodes plutôt courtes sont étudiées s'étalant de 1 à 2 ans après l'arrêt de l'apprentissage jusqu'à 4 ou 5 ans maximum (Bardovi-Harlig & Stringer, 2010). Quant aux études transversales, quoiqu'elles permettent l'étude d'échantillons beaucoup plus importants en taille, elles peuvent s'avérer moins rigoureuses que les longitudinales car le niveau atteint en LE avant le début de l'attrition ne peut être défini qu'à travers de mesures d'autoévaluation de la part des participants ou d'éléments, tels que leurs notes ou diplômes obtenus en LE.

1.2.3.3. Absence de méthodologie unifiée

Enfin, l'absence de méthode de collecte de données uniformisée représente un obstacle considérable rendant la comparaison des différentes études menées souvent difficile (Bardovi-Harlig & Stringer, 2010 ; Mehotcheva & Köpke, 2019). Entre les différentes mesures sélectionnées pour l'exploration des différents aspects du développement linguistique (p. ex. la complexité, la fluence et la précision) et la grande diversité des tâches utilisées et des domaines linguistiques étudiés, nous ne sommes pas en mesure de tirer des conclusions définitives sur le processus de l'attrition dont la nature et l'évolution restent incertaines. Alors que les questionnaires sociolinguistiques et les échelles d'autoévaluation ont été utilisés par la plupart des études sur l'attrition de la LE en tant qu'outils fournissant des informations sur le bagage et les expériences linguistiques des participants, sur leur pratique de la langue, sur leurs attitudes et motivations ainsi que sur leur niveau de compétences (Bahrick, 1984a ; Jessner et al., 2021 ; Mehotcheva, 2010 ; Weltens, 1988 ; Xu, 2010), les tâches utilisées pour l'évaluation de l'oral et de l'écrit varient fortement ne permettant pas de relier leurs résultats.

Il est évident que l'étude du maintien et de la détérioration des compétences linguistiques L2/LE nécessite ses propres cadres, théorique et méthodologique, qui pourraient répondre aux défis susmentionnés, afin que l'attrition soit reconnue et étudiée comme un phénomène à part entière, plutôt que d'être simplement considérée comme un sous-phénomène appartenant au domaine de l'ALS (Schmid, 2022). Cela

implique la définition de cadres théoriques capables de rendre compte de la complexité du processus, mais également l'adoption d'un cadre méthodologique commun permettant de comparer les résultats issus de langues et contextes différents.

1.3. PERSPECTIVES THEORIQUES

Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, le manque d'ancrage théorique est l'un des principaux défis auxquels est confrontée la recherche sur l'attrition de la L2/LE. Pourtant, pour arriver à déchiffrer la divergence des résultats issus des études et à mieux appréhender le déroulement du processus de l'attrition, il est nécessaire de considérer l'apport de deux modèles inspirés de la psycholinguistique et de la neurolinguistique respectivement, à savoir le modèle dynamique du multilinguisme (MDM) (Herdina & Jessner, 2002), basé sur la théorie des systèmes dynamiques, et l'hypothèse du seuil d'activation (Paradis, 2004, 2007). Leur point commun étant la grande importance qu'ils attribuent à l'interconnexion entre les différents systèmes linguistiques de la personne bilingue/multilingue, ils contribueraient tous les deux à une explication plus complète des phénomènes de détérioration d'une langue.

1.3.1. La théorie des systèmes dynamiques (DST)

La théorie des systèmes dynamiques (*Dynamic Systems Theory*) s'intéressant à l'étude du développement des systèmes complexes (Van Geert, 1994) a été appliquée à l'exploration du développement de la L1 chez l'enfant (Van Geert, 1991), mais aussi plus récemment, à l'étude de l'évolution langagière dans le domaine de l'acquisition des langues secondes ainsi que de l'attrition (De Bot, 2007 ; De Bot et al., 2007 ; De Bot & Larsen-Freeman, 2011 ; Opitz, 2019). Alors que la plupart des recherches traditionnelles sur l'acquisition considèrent l'apprentissage d'une langue comme un processus linéaire dont les points de départ et d'arrivée sont bien précis, selon la DST, le développement linguistique est caractérisé par des stades de croissance et de déclin et dépend fortement de l'influence des ressources internes (aptitude d'apprentissage, connaissances conceptuelles, motivation, etc.) et externes (temps investi à l'apprentissage, langue utilisée par l'environnement, ressources matérielles, etc.) ainsi

que de l'interaction de l'*input* avec le système lui-même. Au cœur de cette théorie se trouve donc la notion de « système », défini comme un ensemble complexe de variables qui interagissent mutuellement entre elles et avec le milieu environnant influençant ainsi les changements que subit l'ensemble à travers le temps (Van Geert, 1994).

Selon la DST, les différentes langues qu'un individu a acquises constituent des sous-systèmes dynamiques et complexes à la fois, composés de groupes de facteurs fortement interconnectés qui s'adaptent constamment à tout éventuel changement. De Bot et al. (2007) soulignent que le développement d'un tel système dépend considérablement de l'état initial et que des événements mineurs survenus au début du processus auraient des conséquences inattendues plus tard. Plus précisément, un changement mineur pourrait ne pas influencer le système, alors qu'un autre changement de même importance pourrait avoir des effets considérables. De même, un changement majeur pourrait ne pas du tout impacter le système, tandis qu'un changement moins important entraînerait une déstabilisation considérable. Concernant l'attrition de la L2/LE, cette notion de non linéarité et de dépendance à l'égard de l'état initial pourraient expliquer la forte variabilité du développement linguistique une fois que l'apprentissage ou la pratique de la langue cessent, mais également l'importance du niveau acquis avant le début de l'attrition qui serait déterminant dans l'évolution de la langue.

Comme le note cependant Opitz (2019), malgré le dynamisme intrinsèque qui caractérise ce type de systèmes, ils ne se développent pas de manière aléatoire. Au contraire, il existe des périodes où l'état du système est plus ou moins stable et où le système subit plus ou moins de modifications. Nous pouvons apercevoir des états attracteurs (*attractor states*) dans lesquels le système peut temporairement se stabiliser s'il n'y a pas de perturbation et des états qui ne sont pas prédictibles, dans le cadre desquels le système n'est pas en mesure de se stabiliser (*repeller states*), même pas temporairement. Ces états résultent de l'auto-organisation du système en fonction des changements survenus, tels que le changement d'environnement linguistique et la présence ou l'absence d'opportunités d'utiliser la langue.

1.3.2. Le Modèle Dynamique du Multilinguisme (MDM)

Une première tentative de modélisation du développement linguistique à travers la perspective des systèmes dynamiques est le modèle dynamique du multilinguisme (MDM), développé par Herdina et Jessner (2002). Il s'agit d'un modèle qui d'un côté se propose d'éclaircir les divers phénomènes d'interactions complexes caractérisant le système langagier ainsi que les notions de « croissance positive » et « croissance négative » en lien avec le développement linguistique et de l'autre, de décrire et expliquer la relation entre les différents facteurs influençant le développement multilingue à travers le temps. Selon ledit modèle, le système langagier d'un individu multilingue est complexe car il est composé de plusieurs sous-systèmes, à savoir les différentes langues qu'il a acquises qui à leur tour sont constituées d'autres sous-systèmes tels que la syntaxe, la phonologie, la morphologie, etc.

En suivant les principes de la DST, ces différents systèmes ne sont pas autonomes, mais interdépendants, puisqu'ils interagissent continuellement entre eux et avec l'environnement les entourant tout en s'ajustant aux changements. Cela signifie qu'en principe le développement de chaque langue chez un apprenant multilingue est conditionné par les systèmes déjà présents dans son répertoire linguistique et subira des modifications en fonction des systèmes qui s'y ajouteront plus tard. Pour cette raison, les auteurs suggèrent qu'opter pour une approche holistique de l'étude du développement serait plus judicieux que tenter d'isoler les différents systèmes.

Pour ce qui est de l'acquisition d'une langue, le modèle postule que le développement dans un système multilingue serait influencé par des paramètres différents qui peuvent déterminer l'apprentissage multilingue. Le développement linguistique est perçu comme un processus dynamique caractérisé par des périodes de croissance accélérée, mais aussi par des périodes où le développement croît moins vite en fonction des ressources de l'apprenant. Selon les auteurs, l'apprenant dispose de ressources limitées en temps et énergie consacrés à l'apprentissage et au maintien d'une langue (Herdina & Jessner, 2002, p.91). Le niveau des compétences acquises est susceptible de varier selon les conditions, il peut soit se maintenir stable, soit s'améliorer, soit se détériorer. Dans le cas où l'apprenant consacre plus de temps et d'effort à l'apprentissage de la langue, son développement progressera (croissance positive). Si toutefois, l'apprenant n'investit pas de temps et d'effort au maintien de la

langue, il perdra graduellement ses compétences linguistiques, ce qui pourrait entraîner l'érosion de la langue (croissance négative). Soulignons que la stabilité ou l'inconstance du système dépendent notamment du maintien de la langue, c'est-à-dire que le système peut rester stable, dans la mesure où le temps et les efforts investis par l'apprenant sont constants. Naturellement, ce changement de la qualité des compétences acquises constitue un processus réversible, à savoir qu'un processus de détérioration peut se transformer en un processus d'amélioration et inversement.

Une notion très intéressante proposée par le MDM par rapport à l'étude de l'attrition est « l'effort de maintien de la langue ». Cette notion est dépendante de deux facteurs : (a) l'utilisation de la langue qui entraînerait l'activation des parties du système linguistique aux fins de la communication conduisant ainsi à la stimulation de certains éléments du sous-système et (b) la conscience linguistique (*language awareness factor*), à savoir la vérification des hypothèses concernant le système linguistique qui aboutirait elle aussi à l'activation de certains éléments du sous-système linguistique (Herdina & Jessner, 2002, p.99). Il en résulte nécessairement qu'une absence d'utilisation de la langue accompagnée d'un manque d'effort de maintien impliqueraient la détérioration des compétences linguistiques de l'individu. L'effort de maintien de la langue est d'autant plus important dans le cas où plusieurs langues coexistent et sont en compétition chez le multilingue (Jessner et al., 2021). Dans ce cas, un plus grand effort est exigé de la part de l'apprenant pour maintenir ses compétences dans ses différentes langues.

Pour résumer, le MDM regroupe et met en relation diverses caractéristiques telles que le changement de la qualité des compétences, la réversibilité, la stabilité, la complexité, la non linéarité, et l'interdépendance afin de démontrer que le système multilingue non seulement consiste en un ensemble d'éléments variés et complexes, mais semble également dépendre fortement de leur modification. Mettant en lien le processus d'acquisition avec le processus de maintien de la langue à travers la notion d'effort de maintien, le MDM considère l'attrition (ou croissance négative) comme un processus naturel survenant au sein du système langagier et faisant partie intégrante du développement du langage multilingue. Pourtant, comme Mehotcheva et Köpke (2019) le soulignent, bien que le modèle prévoie que les différents domaines

linguistiques sont vulnérables à l'attrition, il n'avance pas de précisions concernant le degré de vulnérabilité, ni l'ordre dans lequel seront impactés les domaines.

En conclusion, il semble que tant l'approche des systèmes dynamiques que le MDM offrent un cadre théorique permettant de mettre en avant l'imprévisibilité du développement linguistique, mais étant donné que la façon dont les différentes variables interagissent entre elles et les modifications qu'elles entraînent sur le système ne peuvent pas être clairement précisées, des prédictions restent toujours difficiles et l'explication du processus développemental complexe.

1.3.3. L'hypothèse du seuil d'activation

L'hypothèse du seuil d'activation développée par Paradis (2004, 2007) dans le cadre de la théorie neurolinguistique du bilinguisme contribuerait à son tour à l'explication de la gestion des langues chez le bilingue. À l'origine, elle a été appliquée dans l'étude de la perte pathologique d'une langue chez les aphasiques bilingues, mais aussi dans l'étude de l'attrition de la L1 (Köpke, 2002 ; Schmid, 2007 ; pour un aperçu détaillé voir aussi Köpke & Keijzer, 2019 ; Schmid, 2019). En partant du principe que les différentes langues d'un locuteur ne constituent pas de systèmes distincts, mais représentent des sous-systèmes linguistiques faisant partie d'un même système, ces derniers sont organisés en d'autres sous-systèmes ou modules indépendants, tels que la phonologie, la syntaxe etc. Alors que les items d'une même langue sont principalement interconnectés entre eux et peuvent s'influencer l'un l'autre, ils peuvent être également connectés avec les items de langues différentes.

Selon l'hypothèse du seuil d'activation, tout élément, quelle que soit sa nature (mot, règle grammaticale, ou encore sous-système linguistique), dispose d'un seuil d'activation qui dépend de la stimulation requise pour son activation. À chaque fois qu'un élément est utilisé, son seuil d'activation baisse facilitant ainsi son activation et par la suite, il commence à remonter graduellement jusqu'à sa réactivation. Lorsque l'item reste inactif, son seuil d'activation ne fait que monter. Il apparaît donc que la facilité d'activation d'un item dépend non seulement de la fréquence de son utilisation, mais également du temps qui s'est écoulé depuis sa dernière activation. De plus, Paradis (2007, p.125) souligne que le seuil d'activation sera influencé de manière

différente en fonction de l'utilisation de l'item dans le cadre de la production ou de la compréhension. L'utilisation « active » d'un item (production) est considérée comme plus difficile que son utilisation « passive » (compréhension), puisque la stimulation provient de l'intérieur du système ; ce qui n'est pas le cas en compréhension où la stimulation provient de l'extérieur à travers des signaux auditifs ou visuels.

Nous pourrions donc supposer que quand une langue est active, les seuils d'activation des autres langues augmentent en les rendant inaccessibles. Ainsi, différents niveaux d'activation ou d'inhibition sont envisagés pour l'ensemble des sous-systèmes linguistiques, mais également entre les modules/items de chaque sous-système. De ce fait, les implications directes de cette hypothèse dans l'étude de l'attrition de la L2/LE s'avèrent particulièrement intéressantes. Tout d'abord, le manque d'utilisation d'une LE, accompagné de l'utilisation plus fréquente ou récente de la L1 et/ou d'une autre langue étrangère, pourraient entraîner une augmentation de son seuil d'activation et par conséquent, la LE deviendrait inaccessible. En outre, les compétences réceptives seraient moins vulnérables à l'érosion que les compétences productives, puisque pour la compréhension est exigée une baisse de seuil moins importante que pour la production. Pour ce qui est des différents domaines linguistiques affectés par le manque d'utilisation, différents degrés d'attrition sont prévus à cause de la modularité des sous-systèmes, à savoir les items stockés en mémoire déclarative comme le vocabulaire ou tout autre type de connaissance explicite seraient plus impactés par l'attrition et par l'interférence que ceux stockés en mémoire procédurale comme la morphosyntaxe ou la phonologie. Toutefois, concernant l'attrition LE, Paradis (2004) note que la vulnérabilité du vocabulaire serait moins saillante comparativement à celle de la grammaire, dans la mesure où cette dernière dépendrait également de la mémoire déclarative.

L'attrition étant considérée comme « le résultat d'un manque de stimulation à long terme » (Paradis, 2007, p. 125), l'absence d'utilisation ou d'exposition à la langue seule suffirait pour que les compétences linguistiques se détériorent. Cependant, très peu d'études sur l'attrition de la L2/LE ont examiné de manière systématique le rôle de la fréquence et de la récence d'utilisation et encore moins sont celles qui ont réussi à démontrer des effets significatifs. En effet, Schmid (2019) affirme que les situations ou les contextes dans lesquels une langue n'est pas du tout utilisée sont en réalité

rarissimes tout en ajoutant que la présence de deux, voire de plusieurs langues chez un individu signifie que toute sorte d'utilisation d'une langue provoquerait la stimulation des autres. Par conséquent, examiner l'impact de ce facteur devient de plus en plus compliqué et pour cette raison, la prise en compte des interdépendances entre la non pratique et les autres facteurs (attitudes, motivation, distance ou proximité linguistique) est cruciale.

Bien que suivant l'hypothèse du seuil d'activation une LE insuffisamment consolidée et rarement utilisée puisse se montrer vulnérable à l'érosion et malgré la formulation d'hypothèses bien précises sur la façon dont seront affectés les différents niveaux et compétences linguistiques, l'explication du déroulement du processus ne serait pas possible uniquement au moyen du mécanisme d'activation. La présence d'autres variables qui diffèrent considérablement d'un individu à l'autre et qui dépendent du contexte d'acquisition/apprentissage pourrait influencer le développement de l'attrition. Ainsi, la motivation des apprenants, le degré d'automatisation de chacune des langues acquises ou encore les connaissances métalinguistiques seraient des facteurs susceptibles de faciliter ou d'entraver le processus (Paradis, 2007, p. 130).

1.4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Dans ce premier chapitre consacré à l'étude de l'attrition L2/LE en tant que phénomène linguistique touchant aussi bien le domaine du bilinguisme que celui de l'acquisition des langues étrangères et secondes, nous nous sommes intéressée à l'émergence de ce champ d'études, mais également aux différentes caractéristiques et spécificités du processus qui devraient être prises en considération lorsque l'on se penche sur son impact sur le développement linguistique.

Dans un premier temps, nous avons présenté la définition du terme « attrition » et le cadre dans lequel il est utilisé. En effet, nous avons vu que plusieurs distinctions se dessinent lorsque l'on se réfère à l'érosion linguistique : (a) la distinction entre « conversion linguistique » et « attrition » renvoyant à un phénomène collectif et intergénérationnel et à un phénomène individuel et intragénérationnel respectivement, (b) la distinction entre perte pathologique et non pathologique du langage, (c) la

distinction entre l'attrition L1 et l'attrition L2, et (d) la démarcation entre l'attrition L2 et l'attrition LE. Cette dernière s'impose aussi bien par la nature de la langue qui est influencée que par le contexte dans lequel cette langue a été acquise/apprise.

La présentation de différents types de langues et de contextes étudiés a abouti à quatre catégories principales d'études qui ont été effectuées sur ce phénomène et en particulier, (a) à une première série de recherches s'intéressant à l'influence d'une courte interruption de l'apprentissage sur la rétention des acquis en LE, (b) à un ensemble d'études portant sur l'attrition d'une LE apprise dans le cadre de l'enseignement secondaire et universitaire, (c) aux études examinant l'évolution des compétences en L2/LE à la suite d'un séjour à l'étranger, et (d) aux recherches investiguant le phénomène sous l'angle du multilinguisme et de la compétition entre les différentes langues. Malgré la grande divergence des résultats provenant des études susmentionnées, nous avons pu nous apercevoir de la présence de certaines régularités à l'intérieur de chaque catégorie. D'une part, il semblerait qu'une brève interruption des cours n'aurait pas d'impact négatif sur le maintien en LE ; tout au contraire, elle favoriserait l'appropriation des connaissances linguistiques. D'autre part, le contexte dans lequel est apprise la langue ou dans lequel elle est utilisée conditionnerait de manière différente l'évolution des compétences. Alors que pour les LE acquises en milieu guidé, les résultats sont mitigés suggérant soit des pertes significatives dès le début de la période d'incubation, soit l'absence de détérioration, les LE initialement apprises dans un cadre formel et pratiquées par la suite dans l'environnement L2 sembleraient résister mieux à l'attrition. Pour ce qui est de la dernière catégorie d'études, elles ont pu établir un lien entre l'utilisation d'autres LE précédemment ou plus récemment acquises et l'oubli d'une LE indiquant que les interférences provoquées résulteraient en un accès réduit à la LE cible.

La revue de la littérature a mis en avant la sélectivité du phénomène concernant les domaines et compétences linguistiques influencés. Le lexique étant le domaine où l'attrition se manifeste de manière plus prononcée, contrairement à la syntaxe et à la phonologie qui sembleraient plus solides, la plupart des travaux effectués se sont consacrées à son étude sans toutefois aboutir à des résultats concluants. Par ailleurs, certains chercheurs ont même constaté que la grammaire était plus fragile que le lexique. Pourtant, ces résultats ne seraient pas étonnants. Selon Paradis (2004), la

vulnérabilité de la grammaire pourrait s'expliquer par le fait qu'en acquisition de langues étrangères la grammaire dépendrait en partie de la mémoire déclarative (apprentissage explicite par mémorisation des règles). De même, la fragilité des compétences productives résulterait d'une part du seuil élevé requis pour l'auto-activation des items (Paradis, 2007) et d'autre part, du fait qu'elles sont acquises plus tardivement que les compétences réceptives (Ellis, 2008).

Les différents facteurs extralinguistiques intervenant dans l'attrition L2/LE, leur éventuelle influence ainsi que les difficultés qui émergent lors de leur étude ont également été abordés. Bien que certains facteurs aient reçu une attention considérable (p. ex. le niveau atteint en L2/LE avant le début de l'attrition, la période d'incubation, les attitudes, la motivation, le contact avec la langue et sa fréquence d'utilisation entre autres), nous en avons identifié d'autres moins étudiés, tels que l'âge d'acquisition, le contexte socioculturel ou encore la durée d'exposition à la langue qui mériteraient davantage de considération concernant leur implication dans le développement linguistique. Dans tous les cas, l'ambiguïté des résultats rapportés les concernant ont amené certains chercheurs à entreprendre très récemment des analyses statistiques mieux adaptées à leurs spécificités (complexité, interconnexion, interdépendance) (cf. (Mickan et al., 2022 ; Schmid, 2022)).

Quoi qu'il en soit, l'interprétation des résultats des différentes études ne s'avère pas toujours facile et les diverses difficultés auxquelles est confrontée l'étude de l'attrition la rendent encore plus compliquée. Ainsi, le manque d'ancrage théorique, la grande hétérogénéité des populations d'apprenants exigeant la mise en place d'un point de référence auquel leur performance pourra être comparée et l'absence de méthodologie unifiée ne permettent pas de tirer des conclusions définitives sur la question.

La dernière partie du présent chapitre a été consacrée à la présentation de deux modèles théoriques qui pourraient contribuer à une meilleure compréhension des phénomènes d'érosion linguistique tout en tentant d'éclairer la façon dont les différentes langues interagissent chez les bilingues/multilingues. Tant, le MDM (Herdina & Jessner, 2002) que l'hypothèse du seuil d'activation (Paradis, 2004, 2007) reposent sur l'idée que le système langagier constitue un ensemble particulièrement complexe composé d'autres sous-systèmes. Le MDM met en saillance

l'imprévisibilité du développement linguistique, l'interdépendance et les fortes interactions entre les différentes variables l'influençant ainsi que la notion d'effort de maintien de la langue suggérant que l'attrition constitue un phénomène naturel susceptible de se produire dans des cas où un individu n'utiliserait plus ou utiliserait moins l'une de ses langues. Selon l'hypothèse du seuil d'activation, les mécanismes d'activation et d'inhibition jouent un rôle primordial dans la gestion des langues entraînant des perturbations dans le système dans des cas d'absence d'utilisation ou d'exposition à la langue. Ainsi, de ces approches théoriques il ressort que le contact avec la langue et la fréquence d'utilisation seraient des facteurs déterminants pouvant influencer fortement le déroulement de l'attrition L2/LE.

L'exposé des questionnements d'ordre théorique sur la nature du processus et la description des différentes catégories d'études sur le domaine suscitent la question primordiale de comment évaluer les effets de l'attrition L2/LE. Dans le chapitre suivant, nous allons aborder la complexité, la précision et la fluence (CAF), trois dimensions particulièrement pertinentes, lorsqu'il s'agit de déterminer le développement linguistique des apprenants et d'évaluer leurs compétences.

2. COMPLEXITE, PRECISION, FLUENCE (CAF)

Évaluer la performance et le développement linguistique de l'apprenant L2/LE, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, est une question fondamentale de la recherche autant en acquisition qu'en attrition. En ALS des approches abordant cette question via les notions de complexité, de précision et de fluence (CAF) se sont développées afin de déterminer la maîtrise des apprenants de tous niveaux (débutant, intermédiaire, avancé) principalement en milieu guidé (Housen et al., 2012).

De la même manière, concernant le phénomène de l'attrition, examiner la façon dont la performance linguistique est affectée et mesurer le degré auquel les différentes compétences se modifient à travers le temps constituent deux sujets se trouvant au cœur des préoccupations des chercheurs. Vu que la recherche sur l'attrition a toujours été caractérisée par une forte interdisciplinarité en ce qui concerne tant le choix d'outils de collecte de données utilisés (tâches de fluence, tâches de dénomination, discours spontané entre autres) que les divers phénomènes mesurés (p. ex. erreurs, diversité, fluence) (Schmid & Köpke, 2009), les trois dimensions de la triade ont souvent été employées séparément dans le but d'évaluer le degré des signes d'érosion des compétences à travers les différents domaines linguistiques. À ce sujet, Schmid (2011) note que l'approche focalisée sur les CAF serait tout à fait appropriée et efficace pour l'analyse des productions en vue de détecter l'attrition. Cependant, hormis l'étude récente de McManus et al. (2021) s'intéressant à l'évolution de la LE chez des apprenants avancés avant, pendant et après le suivi d'un programme d'études à l'étranger, à notre connaissance aucune étude ne s'inscrit explicitement dans ce cadre précis.

2.1. L'ETUDE DES CAF EN ACQUISITION L2

Les premières tentatives d'évaluation de la performance L2 ont été effectuées dans les années 70. Elles se sont appuyées sur la recherche en acquisition L1, dans le cadre de laquelle la longueur moyenne de l'énoncé (MLU) a été utilisée en tant qu'index du développement langagier. En suivant le même raisonnement, les chercheurs en acquisition L2 ont essayé d'établir un index mesurant de manière objective la maîtrise générale en L2 permettant ainsi la comparaison des différentes études (Michel, 2017). En même temps, la distinction entre la parole fluente (*fluency*)

en L2 et l'emploi précis de la langue (*accuracy*), s'est imposée dans le domaine de la didactique L2 et par la suite, Skehan (1998) a introduit la notion de complexité dans un modèle incluant la complexité, la précision et la fluence (CAF) comme trois dimensions cruciales de la performance L2 (Housen & Kuiken, 2009).

Depuis lors, cette triade caractérisant la production langagière des apprenants L2 a été abondamment utilisée pour déterminer la maîtrise et décrire le développement linguistique aussi bien à l'écrit qu'à l'oral en L2 ainsi que pour mesurer la progression de l'apprentissage. Étant donné que la maîtrise de la L2 est considérée comme un concept de nature multidimensionnelle, de nombreux chercheurs en acquisition L2 soutiennent que ses différents aspects peuvent être adéquatement captés par ces trois notions (Housen et al., 2012). Selon Skehan (2009), une performance réussie en L2 est caractérisée par la production d'un langage plus avancé menant à plus de complexité, par la préoccupation d'éviter les erreurs menant à plus de précision et par la capacité d'écrire ou de parler à un rythme normal et sans interruptions menant à plus de fluence. Dans le cadre de l'attrition L2/LE, nous pourrions donc supposer que la performance subirait des modifications au niveau de ces trois dimensions résultant en une diminution progressive au fur et à mesure que la langue n'est pas pratiquée.

D'un point de vue théorique, concernant les processus d'apprentissage/acquisition, Housen et al. (2012) affirment que les CAF reflètent les étapes principales des changements que subit le système de la L2 : (a) la complexité se traduit par l'internalisation des nouveaux éléments de la L2 conduisant au développement d'un système L2 plus élaboré et plus sophistiqué à la fois ; (b) la précision résulte de la modification des connaissances en L2 à travers la restructuration des connaissances, y compris des aspects déviants de l'interlangue ; et (c) la fluence est le fruit de la consolidation et de la procéduralisation des connaissances en L2 à travers l'automatisation des éléments L2. D'un point de vue pratique, bien que ces trois dimensions constituent des aspects bien distincts, voire compétitifs de la performance en L2, il est suggéré de les prendre en compte dans leur ensemble lorsqu'il s'agit de les employer pour mesurer la maîtrise en L2 et d'en tirer des conclusions générales.

Toutefois, en dépit de l'intérêt croissant pour ces concepts depuis plusieurs années, il existe toujours une série de défis uniques à relever concernant leur définition,

la façon dont ils sont interconnectés et dont ils doivent être mesurés, ainsi que les facteurs qui influenceraient leur développement (Housen et al., 2012 ; Housen & Kuiken, 2009 ; Michel, 2017). Selon Housen et al. (2012), les définitions particulièrement vagues proposées par les chercheurs et la grande diversité des méthodes évaluant et mesurant les CAF pourraient expliquer non seulement l'inconsistance des résultats entre les différentes études, mais aussi la difficulté de les interpréter et de les comparer. De manière générale, trois types de mesures distincts sont fréquemment employés pour évaluer les différentes dimensions de la triade à partir de productions langagières que ce soit à l'écrit ou à l'oral (Norris & Ortega, 2009). Il s'agit (a) de mesures de fréquence renvoyant au nombre de fois qu'un phénomène se produit dans une production (p. ex. le nombre d'erreurs), (b) de mesures de ratio exprimant le rapport entre deux éléments (p. ex. le *Type-Token Ratio*, ratio type/occurrence), et (c) de mesures d'index, c'est-à-dire des formules plus poussées (p. ex. l'indice D, qui résulte d'un modèle mathématique prenant en compte la variation du TTR en fonction du nombre d'occurrences (*tokens*) de l'échantillon choisi (Granfeldt, 2006)). Il n'existe cependant pas de consensus concernant la façon dont les CAF devraient être évaluées et les différentes mesures utilisées ont fait l'objet de plusieurs critiques concernant leur validité mais aussi leur comparabilité.

Une autre préoccupation concerne les interactions réciproques et les interrelations non linéaires et souvent complexes observées parmi ces trois dimensions, mais également entre elles et le développement L2 (Lambert & Kormos, 2014; Larsen-Freeman, 2009) rendant leur étude en tant que variables isolées non pertinente. En effet, comme il s'agit de notions à plusieurs facettes et de nature multidimensionnelle (Michel, 2017), leur développement est aussi imprévisible qu'instable et n'évolue pas nécessairement de manière linéaire (Housen et al., 2012 ; C. Lambert & Kormos, 2014 ; Larsen-Freeman, 2009 ; Norris & Ortega, 2009). Par conséquent, leur exploration nécessiterait davantage de recherches longitudinales, qui s'inscrivent dans le cadre de la théorie des systèmes dynamiques, mettant en exergue les différences et la variabilité inter/intra-individuelles et permettant ainsi une meilleure compréhension des stades développementaux (Larsen-Freeman, 2009 ; Spoelman & Verspoor, 2010).

Comme nous allons le voir ci-après, les mêmes défis et obstacles concernant leur définition, leur quantification mais aussi les interrelations qui en découlent se posent lorsque les CAF sont étudiées dans le cadre de l'attrition. Dans la partie qui suit, nous allons présenter les définitions de ces trois dimensions, la place qu'elles occupent, mais aussi les différentes façons dont elles sont évaluées en attrition L2/LE ainsi que les interrelations qui se tissent entre elles à travers les études les ayant examinées.

2.2. COMPLEXITE (COMPLEXITY)

Malgré l'intérêt incontestable qu'elle a reçu de la part de plusieurs chercheurs ces dernières années autant en tant que variable dépendante qu'indépendante, la complexité continue à être considérée comme la dimension la plus ambiguë et la plus controversée de la triade CAF à cause de la difficulté de la définir de manière univoque et de la mesurer rigoureusement (Bulté & Housen, 2012 ; Housen et al., 2019 ; Pallotti, 2015).

2.2.1. Définir la complexité

En tant que variable dépendante, la complexité est souvent étudiée en lien avec la précision et la fluence dans le but de décrire la performance en L2 ainsi que l'influence des autres variables indépendantes, telles que les différentes méthodes d'enseignement et le contexte d'apprentissage entre autres pour ce qui est de l'acquisition L2 (Bulté & Housen, 2012). Concernant les études sur l'attrition L2/LE, elle permet d'investiguer l'influence des variables indépendantes, telles que le temps, la pratique de la langue ainsi que les attitudes et la motivation sur le développement linguistique (Jessner et al., 2021 ; McManus et al., 2021 ; Mehotcheva, 2010 ; Nagasawa, 1999 ; Russell, 2012, 1999a ; Tomiyama, 2009 ; Tracy-Ventura et al., 2020 ; Xu, 2010). En tant que variable indépendante, la complexité a été examinée dans le cadre d'études sur les effets de l'enseignement L2 (p. ex. les effets de l'enseignement explicite vs implicite sur des phénomènes grammaticaux complexes), mais aussi dans le cadre de recherches s'appuyant sur la théorie des systèmes dynamiques ou

s'inspirant d'une perspective basée sur l'usage (*Usage-based perspective*) (Housen et al., 2019). Selon Michot (2015), la complexité en tant que variable indépendante elle peut également servir de critère permettant d'évaluer les compétences langagières des apprenants L2.

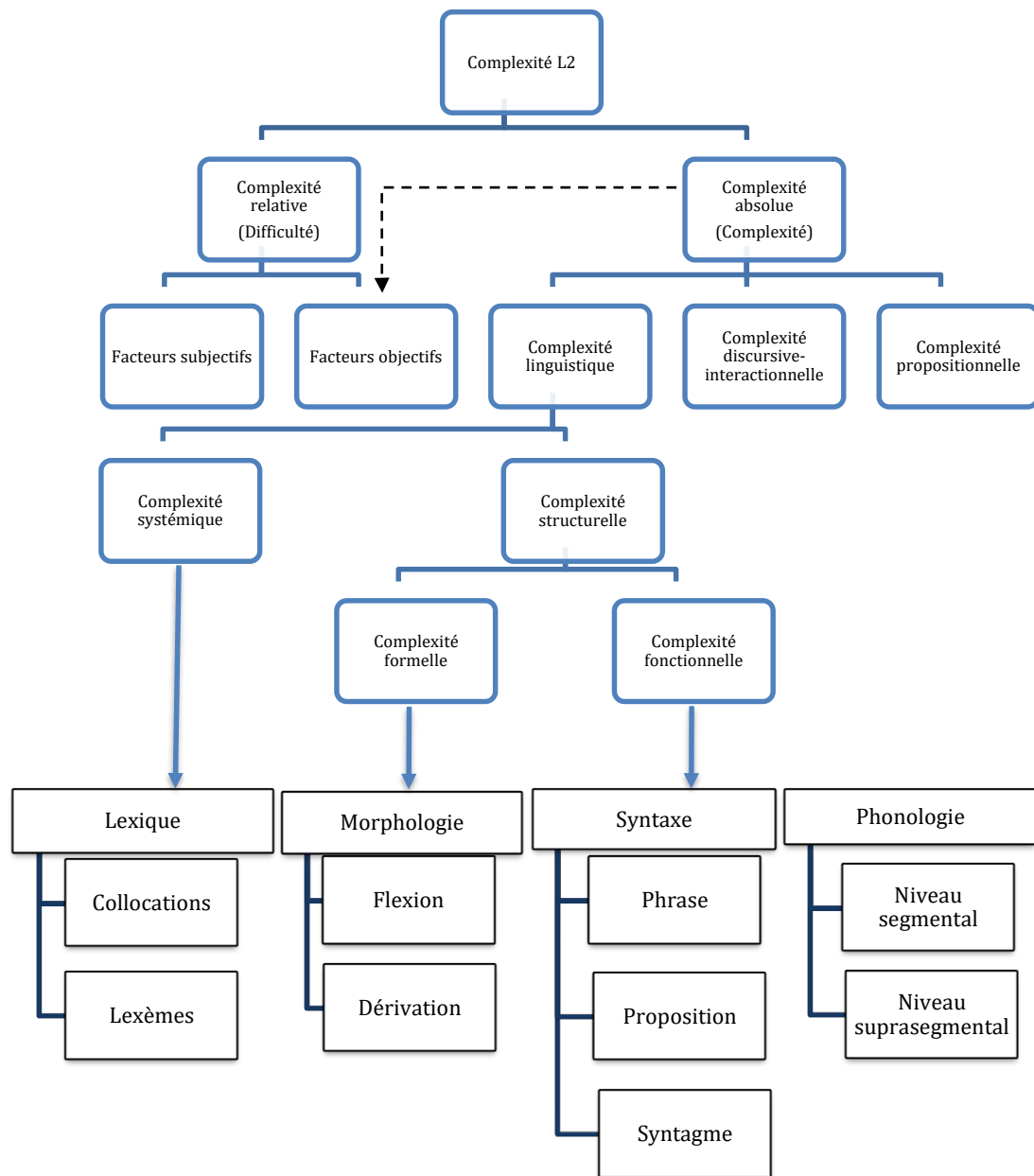
Pallotti (2015) soutient qu'il s'agit d'un concept dont la nature polysémique est à l'origine de problèmes théoriques mais également méthodologiques, ce qui pourrait expliquer l'absence de résultats solides et conclusifs des recherches menées. En ce qui concerne sa définition, Housen et al. (2019) notent que la complexité a souvent été interprétée comme une notion quantitative liée au nombre et à la variété des éléments d'une entité ou d'un système ainsi qu'au nombre des relations et des interactions entre ces éléments. Pourtant, cette définition, également adoptée par les chercheurs en attrition L2/LE, reste assez large et élémentaire et semble susciter une pléthore d'interprétations du concept à travers les différentes études menant à des conclusions erronées ou contradictoires concernant l'importance de son rôle. Quant à la complexité en L2, elle est communément définie comme la variété de formes dont dispose un apprenant L2 (que ce soient des éléments, des structures, des règles etc.) et leur degré de sophistication (Housen et al., 2019).

Bien qu'il existe une multitude de définitions, le modèle taxinomique de Bulté et Housen (2012) (voir **Figure 2.1**) propose la distinction de deux approches principales : la complexité absolue et la complexité relative référant toutes les deux à des caractéristiques et à des (sous-) systèmes linguistiques divers. La complexité relative, autrement appelée complexité cognitive ou difficulté, dépend fortement de l'apprenant L2 et est déterminée tant par des facteurs liés à l'apprenant (subjectifs) (aptitude, capacité de mémoire, motivation, niveau de maîtrise en L2, etc.) que par des facteurs liés à la langue (objectifs) (saillance perceptive, fréquence d'emploi de l'élément L2, similitude entre la L1 et la L2, complexité absolue, etc.). La complexité absolue est indépendante de l'apprenant L2 et renvoie essentiellement à des caractéristiques linguistiques inhérentes, telles que le nombre d'éléments présents dans un système linguistique donné et le nombre de liens entre ces différents éléments (De Clercq, 2016). Elle est à son tour divisée en trois sous-catégories : (a) la complexité discursive-interactionnelle, définie par le nombre et le type de tours de parole et d'interactions (p.ex. dans le cadre d'un dialogue), (b) la complexité propositionnelle

renvoyant à la richesse informationnelle du discours (p. ex. le nombre d'informations ou d'idées dont un apprenant L2 se sert afin de transmettre le contenu d'un message) et enfin, (c) la complexité linguistique, divisée à son tour en complexité systémique et en complexité structurelle, étant celle qui a attiré le plus d'attention aussi bien en acquisition L2 qu'en attrition L2/LE.

Alors que la complexité systémique et la complexité structurelle concernent les mêmes domaines linguistiques : lexical (collocations, lexèmes), morphologique (flexion, dérivation), syntaxique (phrase, proposition, syntagme) et phonologique (segmental, suprasegmental), elles représentent des propriétés différentes du système de l'apprenant L2. La première renvoie au degré d'élaboration, à la taille, à l'étendue ou à la richesse des connaissances de l'apprenant L2 et se traduit par le nombre et la variété ou la diversité des différents structures et items qu'il utilise, tandis que la deuxième renvoie à la profondeur des connaissances L2 et est divisée en deux sous-catégories : la complexité formelle et la complexité fonctionnelle. La complexité formelle concerne l'essence structurelle d'une caractéristique linguistique et peut être déterminée par le nombre des différents éléments d'une forme linguistique (p. ex. le *simple past* ou le *present perfect* en anglais) ou le nombre d'opérations effectuées pour qu'une structure de base se transforme à la structure cible (p. ex. voix active, voix passive). La complexité fonctionnelle renvoie au nombre de fonctions d'une structure linguistique donnée ainsi qu'au degré de transparence qui existe entre sa forme et sa fonction (p. ex. -s marqueur pluriel/structure simple, lien transparent entre la forme et le sens vs -s 3^{ème} PS Présent en anglais/structure complexe, lien opaque entre la forme et le sens) (Bulté & Housen, 2012).

Figure 2.1 – Modèle taxinomique de Bulté et Housen (2012)



Un des problèmes récurrents dans les études sur la complexité L2 mis en avant par Bulté et Housen (2012) est le fait que les chercheurs ne définissent pas le type précis de complexité qu'ils souhaitent explorer (p. ex. complexité relative vs complexité absolue) et ne prennent pas en compte les différents niveaux de manifestation du phénomène (théorique, observationnel et opérationnel) afin de pouvoir le saisir dans son ensemble. En outre, il est important que le concept de la complexité en L2 soit dissocié des notions de maîtrise, de développement et de qualité en L2, pour que le risque de confusions terminologiques et de raisonnements circulaires soit évité. L'argument avancé attestant clairement le besoin de bien délimiter la notion de complexité L2 est qu'un élément ou un système L2 structurellement complexe n'exige pas nécessairement un plus grand nombre de ressources cognitives de la part de l'apprenant et il n'est pas non plus acquis obligatoirement plus tard (Gunnarsson-Largy, 2022; Housen et al., 2019; Michel, 2017; Pallotti, 2009, 2015). Cette brève description de la première dimension de la triade CAF illustre tant la multi-dimensionnalité et le caractère dynamique du concept que la nécessité d'identifier et d'utiliser des mesures adaptées lors de son étude.

2.2.2. Mesurer la complexité en attrition L2/LE

Mesurée aussi bien subjectivement, au moyen de grilles d'évaluation, qu'objectivement, par le biais de mesures quantitatives, la complexité demeure toujours la dimension la plus difficile à évaluer en acquisition mais aussi en attrition L2/LE. En ALS, les différentes façons utilisées jusque-là pour estimer son développement révèlent une approche plutôt réductrice qui est basée sur un nombre limité de mesures, habituellement une ou deux, visant surtout la diversité lexicale ou l'élaboration syntaxique au niveau de la phrase tout en ignorant d'autres phénomènes et domaines linguistiques aussi importants comme les collocations ou la complexité morphologique et phonologique (Housen et al., 2019). De surcroît, dans la plupart des cas, les chercheurs s'appuient sur certaines mesures pour la seule raison qu'elles ont été précédemment utilisées par d'autres chercheurs ou optent pour des mesures redondantes évaluant exactement la même chose dans le cadre de la même étude,

comme le TTR et l'index de Guiraud qui concernent tous les deux la diversité lexicale (Gunnarsson-Largy, 2022).

Nous pourrions avancer que les mêmes problèmes reviennent lors de l'étude de la complexité par les chercheurs s'intéressant à l'attrition L2/LE. Alors que la complexité syntaxique et lexicale se sont vu accorder une importance particulière comparativement aux autres dimensions du concept en acquisition L2/LE, les études portant sur l'attrition L2/LE ont surtout privilégié la complexité lexicale et celles s'intéressant au développement de la complexité syntaxique restent peu nombreuses. Dans tous les cas, il s'agit d'études reproduisant les mesures utilisées dans le domaine de l'ALS et dont les résultats ne permettent pas toujours une interprétation univoque.

2.2.2.1. Complexité lexicale

La complexité lexicale vise des aspects variés de la performance lexicale L2, tels que la densité, la diversité, la sophistication ainsi que la compositionnalité (Bulté & Housen, 2012). Selon Michel (2017), la densité lexicale renvoie à la quantité d'informations contenues dans une production et est souvent mesurée au moyen du ratio mots lexicaux/mots fonctionnels. La diversité lexicale se rapporte à la taille du lexique et est évaluée par des mesures, telles que le ratio type-occurrence (TTR) et la sophistication concerne la profondeur du lexique, appréhendée par la fréquence de mots rares ou académiques. Rajoutée par Bulté et Housen (2012) la compositionnalité se rapporte au nombre de composants formels et sémantiques des unités lexicales (p. ex. phonèmes, morphèmes).

Parmi les différents aspects de la complexité lexicale, la diversité lexicale est celui qui a été majoritairement étudié dans le cadre de recherches sur l'attrition L2/LE, tandis que les autres aspects ont été plutôt délaissés. Le concept de diversité lexicale s'avère très pertinent pour l'étude du lexique mental en attrition, car il permet d'analyser non seulement la taille du vocabulaire actif dont un apprenant/locuteur dispose, mais également la façon dont ce vocabulaire est employé dans le discours (Schmid & Köpke, 2009). Concernant le ratio type-occurrence (TTR), une mesure très fréquemment utilisée également dans le domaine de l'attrition, il a été constaté que celui-ci était sensible à la longueur de la production étudiée. En effet, plus la production est longue, plus le TTR diminue impliquant ainsi une surestimation du TTR

pour les petits échantillons. D'autres variantes du TTR comme le *Root TTR*, plus connu sous le nom de l'index de Guiraud, divisant le nombre de types de mots par la racine carrée du nombre d'occurrences, ainsi que le *Corrected TTR* divisant le nombre de types par deux fois la racine carrée du nombre d'occurrences dépendent également de la longueur de la production (McKee et al., 2000). Pour cette raison, Malvern et Richards (2002) proposent l'utilisation de la mesure D qui compare de façon fiable des échantillons de longueur différente et est calculée à l'aide du logiciel VocD. De grandes valeurs de D représentent un haut degré de diversité lexicale et éventuellement un stade de développement L2 avancé.

En ce qui concerne l'attrition L2/LE, la diversité lexicale a été examinée aussi bien à l'oral qu'à l'écrit au moyen du TTR (Cohen, 1989 ; Mehotcheva, 2007 ; Reetz-Kurashige, 1999 ; Russell, 1999a) et de certaines de ses variantes, comme le STTR (*Sophisticated Type-Token ratio*) (Jessner et al., 2021) ou le MTTR (*Moving Average Type-Token ratio*) (Tracy-Ventura et al., 2020), le CTTR (*Corrected Type-Token ratio*) (Tomiya, 2009). L'index de Guiraud (Xu, 2010) et l'indice D (Jessner et al., 2021 ; McManus et al., 2021 ; Mehotcheva, 2010 ; Tracy-Ventura et al., 2020) ont également été utilisés. Les résultats des études susmentionnées restent contradictoires en ce qui concerne l'évolution de la diversité lexicale, lorsque les contacts avec la langue concernée sont moins fréquents et réguliers. Les seules auteures ayant observé une diminution significative de la diversité lexicale à travers le temps sont Jessner et al. (2021) qui signalent une perte importante à l'oral uniquement pour le français et l'italien LE2 – mais pas pour l'anglais LE1 – et Xu (2010) qui observe une baisse significative des scores à l'écrit entre T1 et T3 pour ses deux groupes de participants (chinois et néerlandais). La plupart des études rapportent une diminution, mais pas de changement significatif à l'oral (Mehotcheva, 2007, 2010; Reetz-Kurashige, 1999; Russell, 1999a). Les résultats de Tracy-Ventura et al. (2020) sont mitigés indiquant une amélioration continue à l'oral même trois ans après l'arrêt de l'apprentissage (l'exposition à la langue pendant cette période s'est révélée un facteur significatif prédisant le changement à travers le temps), tandis qu'à l'écrit aucun changement significatif n'a été constaté.

Tableau 2.1 – Etudes sur l'attrition L2/LE évaluant la complexité lexicale

Auteurs	Langues	Sujets	Période d'incubation	Méthode	Conclusion
Cohen (1989)	L1 hébreu L2 anglais, L3 portugais	2 enfants rapatriés	1, 3 et 9 mois	Tâche narrative avec support d'images (PO)	Diminution significative du nb total de mots produits, les noms plus fragiles que les autres catégories de mots, le plus jeune plus vulnérable que le plus âgé
Reetz-Kurashige (1999)	L1 japonais, L2 anglais	18 enfants rapatriés	0-19 mois	Discours spontané, tâche narrative avec support d'images (PO)	Diversité lexicale : légère diminution Précision : preuves d'attrition (verbes irréguliers, verbes à particule)
Russell (1999a)	L1 anglais, L2 japonais	20 missionnaires rapatriés (10 groupe arrêt, 10 groupe poursuite)	0, 1 et 2 ans	Monologue (PO)	Diminution de la taille du vocabulaire, pas de changement concernant la diversité lexicale
Mehotcheva (2007)	L1 allemand L2 espagnol	1 étudiante	0, 4 et 8 mois	Test de CO/CE, QCM (grammaire, vocabulaire), tâche argumentative (PE), tâche narrative avec support d'images (PO)	Maintien des compétences réceptives, léger déclin des compétences productives, maintien (précision et complexité), diminution de la fluence
Tomiyama (2009)	L1 japonais L2 anglais	2 enfants rapatriés	4-31 mois	Tâche narrative avec support d'images (PO)	Maintien de la complexité syntaxique, faible diminution de la diversité lexicale, maintien de la précision pour l'enfant le plus âgé/déclin pour le plus jeune

Auteurs	Langues	Sujets	Période d'incubation	Méthode	Conclusion
Mehotcheva (2010)	L1 néerlandais/ allemand, LE espagnol	51 étudiants (5 groupe longitudinal)	1 an (groupe longitudinal) 1-30 mois (groupe transversal)	C-test, dénomination d'images, <i>CanDo</i> , QS, AMQ (<i>Attitude & Motivation Questionnaire</i>)	Preuve d'attrition à l'oral tant sur le plan linguistique que psycholinguistique Diminution de la diversité lexicale (groupe longitudinal)
Xu (2010)	L1 néerlandais /chinois LE anglais	216 étudiants chinois, 81 étudiants néerlandais	0, 1 et 2 ans (groupe de Chinois), 0 et 2 ans (groupe de Néerlandais)	Tests linguistiques (vocabulaire, grammaire, CE) tâche de production écrite, <i>CanDo</i> , QS	Perte des compétences dans tous les domaines (surtout en PE) pour les sujets chinois. Déclin significatif uniquement en PE pour les sujets néerlandais
Tracy-Ventura et al. (2020)	L1 anglais LE français/ espagnol	33 étudiants (18 apprenants de français/15 apprenants d'espagnol)	4 ans	Tâche narrative, entretien semi-guidé (PO/diversité lexicale), essai argumentatif (PE/diversité lexicale), QS	Amélioration à l'oral, maintien à l'écrit
Jessner et al. (2021)	L1 allemand, LE1 anglais, LE2 français/italien	114 jeunes adultes (58 ex- apprenants de français, 56 ex- apprenants d'italien)	16 mois	Description d'une image BD, tâche narrative avec support d'images (PO/diversité lexicale, fluence), QS, autoévaluation	LE1 : maintien, LE2 : preuves d'attrition pour ceux ayant un contact peu fréquent avec la langue
McManus et al. (2021)	L1 anglais LE français /espagnol	56 étudiants (29 apprenants de français/27 apprenants d'espagnol)	5 mois et 4 ans	Tâche narrative avec support d'images (PO/CAF)	Maintien (fluence et diversité lexicale), amélioration (précision et complexité)

Ces résultats sont difficilement comparables en raison de la présence de plusieurs paramètres susceptibles d'influencer l'étude de la diversité lexicale. Les différentes modalités étudiées (oral, écrit), la variété de tâches et de mesures utilisées, le statut de la langue étudiée (LE, L2 ou encore LE1, LE2), le contexte dans lequel la langue a été apprise et/ou utilisée, le nombre de participants ainsi que la variabilité intra- et interindividuelle constituent des facteurs qui rendent difficile l'interprétation et la généralisation des résultats. Pourtant, il semblerait que le statut de la langue cible et le contexte d'apprentissage/utilisation pourraient en partie contribuer à l'interprétation des résultats rapportés.

Jessner et al. (2021) observent une diminution importante de la diversité lexicale pour les deux LE2 étudiées, mais l'absence de changement en LE1. D'après les auteures, l'anglais LE1 occupe une place beaucoup plus importante que le français/italien LE2 dans la vie quotidienne des sujets. Du fait de son omniprésence, les sujets ont plus de contacts avec l'anglais (60 sur 114 participants déclarent utiliser l'anglais très fréquemment contre 17 sur 114 concernant le français/italien). En outre, les recherches portant sur des langues acquises/utilisées dans l'environnement L2 ne rapportent pas de perte significative à l'oral (Mehotcheva, 2007, 2010; Reetz-Kurashige, 1999; Russell, 1999a) suggérant que l'acquisition/utilisation de la langue dans ce contexte particulier pourrait avoir des effets bénéfiques sur le maintien de la diversité lexicale. Nous pourrions même supposer que l'alternance du contexte (environnement L1/cadre formel → environnement L2/contexte naturel) donnerait lieu à des résultats encore plus encourageants (cf. Tracy-Ventura et al., 2020) dans la mesure où la diversité lexicale serait mieux consolidée pendant la période de la pratique dans le pays d'accueil.

Pour ce qui est de la diversité lexicale à l'écrit, deux tendances différentes semblent se distinguer : alors que Xu (2010) constate une baisse significative, Tracy-Ventura et al. (2020) n'observent pas de changement. Le rôle du contexte aurait encore une fois une valeur explicative sur cette différence des résultats, mais comme nous l'avons noté plus haut, il faudrait considérer ces réflexions avec précaution à cause de la grande diversité des paramètres impliqués.

2.2.2.2. Complexité syntaxique

En ce qui concerne la complexité au niveau syntaxique, les mesures employées quantifient typiquement la longueur (p. ex. le nombre moyen de mots par *T-unit*⁹), la variété (p. ex. le nombre de différents morphèmes produits) et l'interdépendance (p. ex. propositions coordonnées vs subordonnées) des unités syntaxiques (Michel, 2017). Des valeurs plus élevées de ces mesures sont généralement associées à une meilleure performance L2 ou encore à des stades développementaux plus avancés. Les mesures de longueur et de subordination sont à la fois les plus fréquentes mais aussi les plus ambiguës, car elles sont des mesures générales qui ne prennent pas en compte la multi-dimensionnalité du concept (Bulté & Housen, 2012 ; Norris & Ortega, 2009 ; Pallotti, 2009, 2015).

À notre connaissance, le peu de recherches consacrées à l'étude de la complexité syntaxique dans le cadre de l'attrition L2 examinent son développement uniquement à l'oral et utilisent des mesures telles que (a) des ratios : phrases simples/*T-unit* (Nagasawa, 1999), mots/*T-unit* (Nagasawa, 1999 ; Russell, 1999b, 2012), propositions/ASUs (*Analysis of Speech Unit*) (McManus et al., 2021), propositions/*T-unit* (Russell, 1999b, 2012 ; Tomiyama, 2009) ; (b) des mesures de diversité, p. ex. le nombre de propositions subordonnées différentes (Russell, 1999b, 2012) et (c) des mesures de longueur, p. ex. la longueur moyenne d'ASUs (McManus et al., 2021). De manière générale, les chercheurs partent de l'hypothèse que les apprenants/locuteurs produiront des structures de moins en moins complexes, s'ils n'ont pas de contact avec la langue étudiée, et tentent de détecter le changement des compétences syntaxiques à travers le temps au moyen de mesures indiquant une diminution possible de la complexité syntaxique.

⁹ Le *T-unit* a été défini par Hunt (1965, 1970) comme une proposition principale accompagnée de toutes les subordonnées et les structures non propositionnelles qui lui sont rattachées.

Tableau 2.2 – Etudes sur l’attrition L2/LE évaluant la complexité syntaxique

Auteurs	Langues		Sujets	Période d’incubation	Méthode	Conclusion
Nagasawa (1999)	L1 anglais, L2 japonais		7 étudiants rapatriés (poursuite d’apprentissage)	1 et 8 mois	Entretien (PO)	Maintien des compétences (4 sujets), faible diminution (3 sujets)
Russell (1999b, 2012)	L1 anglais, L2 japonais		20 missionnaires rapatriés (10 groupe arrêt, 10 groupe poursuite)	0, 1, 2 et 10 ans	Monologue (PO)	Pas de changement pendant les 2 premières années, baisse significative en T4 (diversité et complexité syntaxiques)
Tomiyama (2009)	L1 japonais L2 anglais		2 enfants rapatriés	4-31 mois	Tâche narrative avec support d’images (PO)	Maintien de la complexité syntaxique, faible diminution de la diversité lexicale, maintien de la précision pour l’enfant le plus âgé/déclin pour le plus jeune
McManus et al. (2021)	L1 anglais LE français /espagnol		56 étudiants (29 apprenants de français/27 apprenants d’espagnol)	5 mois et 4 ans	Tâche narrative avec support d’images (PO/CAF)	Maintien (fluence et diversité lexicale), amélioration (précision et complexité)

Parmi les quatre études précitées, Nagasawa (1999) observe une diminution importante pour 5 participants et une augmentation pour les 2 autres sujets de l'échantillon. Russell (1999b, 2012) signale une très faible diminution 2 ans après le retour des participants à l'environnement L1, suivie d'une diminution drastique 10 ans plus tard. Tomiyama (2009) rapporte le maintien des compétences syntaxiques des 2 participants 2,5 ans après leur retour, tandis que la McManus et al. (2021) constatent même une progression. Il est bien entendu difficile de tirer des conclusions précises concernant l'évolution de la complexité syntaxique en nous appuyant sur ce nombre d'études particulièrement restreint dont la moitié dispose d'un échantillon de taille très limité (pour une description détaillée des études, cf. sections 2.5.1 et 2.5.2.).

Il nous semble d'ailleurs primordial de noter l'importance du choix de mesures adaptées à l'évaluation de la complexité syntaxique. À ce sujet, Norris et Ortega (2009) recommandent une approche plus holistique du phénomène en proposant l'utilisation combinée des mesures générales (p. ex. mesures de longueur) et spécifiques complémentaires (p. ex. mesures de complexification au sein des syntagmes et mesures de subordination/coordination au sein des phrases) qui permettraient d'évaluer l'élaboration syntaxique à des niveaux différents. Concernant les différents stades du développement L2, les mêmes auteurs soulignent que les mesures de coordination sont plus adaptées pour les niveaux débutants, alors que la subordination constitue un indice plus pertinent pour mesurer la complexification aux niveaux intermédiaires. Enfin, pour les niveaux avancés, le développement syntaxique se caractériserait par la complexification au sein du syntagme.

2.3. PRECISION (ACCURACY)

Contrairement à la complexité, la précision constitue la dimension la plus transparente et la plus facile à définir de la triade (Housen et al., 2012 ; Michel, 2017 ; Pallotti, 2009).

2.3.1. Définir la précision

Renvoyant au degré auquel la performance d'un apprenant/locuteur L2 dévie ou est conforme à la norme, la précision détermine dans quelle mesure la production L2 est comparable à celle de la langue cible (Wolfe-Quintero et al., 1998) et par conséquent, sans erreurs. Toutefois, les notions de norme et d'erreur peuvent s'avérer problématiques, lorsqu'il s'agit de mesurer la précision. Housen et al. (2012) notent que définir la norme à suivre, établir des critères bien précis pour l'évaluation de la précision et identifier les erreurs dans une production L2 sont des questions qui posent souvent problème aux chercheurs.

D'une part, le choix de la norme linguistique (p. ex norme prescriptive vs norme objective) va inévitablement conditionner la présence ou l'absence d'erreur ; d'autre part, déterminer avec exactitude le degré d'éloignement de la norme choisie n'est pas toujours simple (Gunnarsson-Largy, 2022 ; Michel, 2017). Par exemple, le fait qu'un énoncé L2 est considéré comme correct si l'on prend en compte la norme standard L1 n'implique pas nécessairement qu'il soit pragmatiquement approprié dans un contexte particulier (emploi de la particule *ne* pour marquer la négation à l'oral en français) (Kuiken & Vedder, 2017). Ainsi, l'adéquation mais aussi l'acceptabilité des énoncés oraux ou écrits sont des caractéristiques qui doivent être prises en considération lors de l'évaluation de la précision (Housen et al., 2012).

Un autre point important qui a été soulevé par plusieurs chercheurs est que la précision ne constitue pas en soi un indicateur direct du développement linguistique (Gunnarsson-Largy, 2022 ; Norris & Ortega, 2003 ; Pallotti, 2009 ; Wolfe-Quintero et al., 1998). Tandis que les mesures de complexité syntaxique et lexicale reflètent bien le développement de l'acquisition L2, il est souvent le cas que seule la précision ne représente pas de manière précise les changements que subit le système de l'apprenant L2. D'après Norris et Ortega (2003), la précision concernant la production de certaines formes L2 et leur développement n'évoluent pas toujours linéairement, ce qui rendrait l'évaluation du développement compliquée. Le choix de mesures adaptées et en particulier, l'identification des différents types d'erreurs permettrait alors de mieux distinguer les différents stades développementaux (Gunnarsson-Largy, 2022 ; Wolfe-Quintero et al., 1998).

Force est de constater que les mêmes questionnements concernant la norme, mais aussi la notion d'erreur sont également partagés par la recherche sur l'attrition L2/LE. L'étude de l'érosion linguistique a toujours été étroitement liée à l'étude de la déviation et c'est pour cette raison que la quantification des erreurs est un choix méthodologique adopté par la grande majorité des chercheurs pour mesurer le degré d'attrition dont souffrirait un apprenant/locuteur L2/LE. Cependant, selon Köpke et Schmid (2004), les erreurs représentent un concept méthodologiquement et fondamentalement problématique dans la mesure où (a) établir un point de référence afin de pouvoir comparer les attrités avec les non attrités est compliqué, (b) décider si une structure donnée est correcte ou incorrecte n'est pas une démarche simple à suivre et (c) la distribution des erreurs devrait être corrélée avec le contexte obligatoire dans lequel l'erreur se produirait, puisque comparer le nombre d'erreurs commises dans le cadre de deux contextes différents n'aurait pas de sens. Si ces difficultés se posent dans le cadre de l'attrition L1, elles s'avèrent d'autant plus critiques pour l'attrition L2/LE où établir un point de référence constitue un des problèmes majeurs du domaine (cf. section 1.2.3.2.) et où juger ce qui est considéré comme « erreur » n'est pas toujours facile à faire.

En outre, tout comme les recherches en acquisition, les études en attrition L2/LE se focalisant uniquement sur l'analyse des erreurs ne prennent pas en considération les changements survenus au niveau de l'interlangue de l'apprenant (Gass & Selinker, 2008). Bardovi-Harlig et Stringer (2010) expliquent que considérer et, par conséquent, évaluer une structure ou un item L2 en tant qu'incorrects impliquerait une classification uniforme de l'erreur en question à travers l'ensemble des différentes étapes du processus acquisitionnel et ne nous renseignerait pas sur l'éventuelle progression ou attrition émergeant d'une étape de l'interlangue à l'autre. Par exemple, un apprenant L2 qui produit les phrases suivantes : (a) **Elles regarder un film*, (b) **Elles regarde un film* commet dans les deux cas une erreur de morphologie verbale. Dans le premier cas, l'utilisation de la forme non finie du verbe suggère qu'il se trouverait dans un stade initial d'apprentissage alors que dans le deuxième cas, la finitude est acquise contrairement à l'accord S-V, ce qui indiquerait une progression vers un stade plus avancé. Toutefois, malgré les nombreuses contraintes évoquées ci-dessus, la précision et en particulier, la précision lexicale

demeure toujours l'une des dimensions favorisées lorsque nous souhaitons explorer les effets de l'attrition sur la langue (Jarvis, 2019).

2.3.2. Mesurer la précision en attrition L2/LE

Comme nous l'avons vu plus haut, même si définir la notion de précision peut sembler simple, sélectionner les mesures grâce auxquelles elle sera évaluée dépend de plusieurs facteurs, tels que le choix de la norme à respecter, le degré de déviation de ladite norme, mais aussi le phénomène que l'on souhaite étudier. Trois catégories de mesures sont utilisées dans les recherches empiriques pour quantifier la précision des apprenants L2 : des échelles holistiques, des mesures générales et des mesures spécifiques présentant chacune ses propres avantages et inconvénients (Michel, 2017).

Les échelles holistiques évaluent la qualité de la production L2 dans son ensemble sur la base de critères préétablis tout en prenant en compte la gravité des erreurs. Pourtant, ce type de mesure ne permet pas de distinguer clairement la précision de la complexité (Gunnarsson-Largy, 2022 ; Michel, 2017). Concernant les mesures générales, deux approches ont été adoptées : (a) le calcul du nombre d'erreurs par unité (mots, propositions, T-units) et (b) le calcul du ratio d'une certaine unité sans erreurs. Lambert et Kormos (2014) soulignent que les deux approches présentent des problèmes de validité et de fiabilité car elles ne renseignent pas sur le développement L2 (p. ex. un texte sans erreurs mais peu développé vs un texte contenant de nombreuses erreurs mais plus avancé) et souvent ne font pas la distinction entre l'acceptabilité et la grammaticalité de la production L2. Concernant, les mesures spécifiques, elles visent l'évaluation d'un phénomène linguistique bien précis (p. ex. accord en genre ou en nombre ou accord du participe passé) et seraient adéquates pour l'identification de changements mineurs. Cependant, selon Michel (2017) il serait difficile de généraliser les résultats à d'autres contextes.

Largement inspirées par les mesures utilisées pour étudier la précision en acquisition L2, les études sur l'attrition L2/LE ont employé aussi bien des échelles holistiques que des mesures générales et spécifiques pour évaluer l'érosion du système linguistique. Par exemple, Xu (2010) a utilisé une échelle de 1 (texte très court et plein d'erreurs, langage très simple) à 10 (texte long ou de longueur standard, comparable à

un texte produit par un natif, vocabulaire très riche et peu fréquent, utilisation de structures complexes au niveau des phrases) pour estimer la précision des productions écrites tout en examinant le vocabulaire, la grammaire, le contenu et la longueur du texte produit. Les résultats ont montré une baisse significative entre T1 et T3 pour les deux groupes des participants. Quant à Murtagh (2003), s'intéressant à l'évolution de la compétence grammaticale en production orale, elle a utilisé une échelle de 0 à 4 pour évaluer les erreurs grammaticales, mais elle n'a pas observé de changement à travers le temps.

Plusieurs chercheurs ont quantifié les erreurs dans les productions des participants. Dans son étude de cas, Mehotcheva (2007) a établi des pourcentages de formes correctes produites dans un contexte obligatoire pour étudier la fréquence d'erreurs morphologiques, syntaxiques, orthographiques et lexicales à l'écrit, ainsi que les erreurs morphologiques, syntaxiques, phonologiques et lexicales à l'oral. Les résultats obtenus indiquent que la précision générale n'a pas diminué de manière significative à travers le temps (T1-T2-T3). Trois des mesures de précision, à savoir les erreurs syntaxiques, lexicales et phonologiques, n'ont fourni aucune preuve d'attrition linguistique. Une légère baisse des scores a été constatée uniquement concernant les erreurs morphologiques dans les données orales et écrites et les erreurs lexicales dans les données écrites. Cette diminution, cependant, est négligeable et indique que la précision n'est pas affectée dans son ensemble pendant les 8 premiers mois de non utilisation de la langue.

La même tendance apparaît dans d'autres études suggérant que la précision ne serait pas la mesure la plus sensible à l'attrition. Russell (1999a) ayant compté le nombre d'erreurs lexicales par T-unit et les ratios : nombre de mots/T-unit sans erreurs et T-units sans erreurs/nombre total de T-units n'a pas observé de changement significatif à l'oral sur une période de 2 ans. Yoshitomi (1999) a utilisé plusieurs mesures de précision parmi lesquelles, le nombre d'erreurs phonologiques, le pourcentage de formes verbales et d'articles corrects produits dans des contextes obligatoires, le pourcentage de formes verbales correctes utilisées parmi le nombre total de formes verbales, le pourcentage d'articles corrects utilisés parmi le nombre total d'articles ainsi que le pourcentage de propositions sans erreurs. Une légère diminution du nombre de propositions sans erreurs ainsi qu'une faible augmentation

des erreurs sur les formes verbales et sur les articles ont été rapportées, mais ne révèlent pas de différences significatives. Le nombre de T-units sans erreurs a également été utilisé comme mesure de précision par Tomiyama (2009) qui a rapporté une diminution du score pour la plus jeune de ses deux participants et une absence de changement pour le sujet le plus âgé.

Nagasawa (1999) a utilisé une mesure spécifique renvoyant à l'utilisation native vs non native des particules en japonais L2 et des mesures générales telles que le nombre de T-units sans erreurs, le nombre de phrases simples sans erreurs et le nombre de mots sans erreurs. Pourtant, les résultats ne sont pas concluants pour les 7 participants : une diminution a été observée concernant l'utilisation des particules pour un participant, trois sujets semblent avoir maintenu leurs connaissances, tandis que les résultats des trois autres sujets font preuve d'une grande variabilité ne permettant pas d'affirmer que leurs connaissances ont été influencées. La production de mots, de phrases simples et de T-units sans erreurs suit un schéma différent : la précision a diminué de manière significative pour 3 sujets, elle s'est détériorée très légèrement pour les 3 autres et 1 sujet a vu ses compétences s'améliorer. Nagasawa (1999, p. 190) interprète ces résultats en attribuant le maintien ou l'amélioration des compétences à la poursuite de l'apprentissage et à une certaine exposition à la langue ainsi qu'au niveau de maîtrise initial qui ont permis à certains des sujets de résister à l'attrition. Enfin, McManus et al. (2021) ont évalué la précision au moyen du pourcentage d'ASUs sans erreurs et du pourcentage de propositions sans erreurs. Une amélioration des scores a été enregistrée tout au long du séjour à l'étranger pour les deux groupes des participants (espagnol L2 et français L2), alors qu'après leur retour à l'environnement L1, les scores ont progressé uniquement pour le groupe d'espagnol L2. Selon les auteurs, la différence entre les deux groupes serait peut-être due à un effet plafond concernant le groupe de français L2.

Tableau 2.3 – Etudes sur l’attrition L2/LE évaluant la précision

Auteurs	Langues	Sujets	Période d’incubation	Méthode	Conclusion
Nagasawa (1999)	L1 anglais, L2 japonais	7 étudiants rapatriés (poursuite d’apprentissage)	1 et 8 mois	Entretien (PO)	Maintien des compétences (4 sujets), faible diminution (3 sujets)
Russell (1999a)	L1 anglais, L2 japonais	20 missionnaires rapatriés (10 groupe arrêt, 10 groupe poursuite)	0, 1 et 2 ans	Monologue (PO)	Diminution de la taille du vocabulaire, pas de changement concernant la diversité lexicale
Yoshitomi (1999)	L1 japonais, L2 anglais	4 enfants rapatriés	3, 6, 9 et 12 mois	Test (CO) Entretien semi-dirigé, tâche narrative, discours planifié (PO)	Absence d’attrition, maintien (précision, complexité), fluence plus fragile
Murtagh (2003)	L1 anglais L2/LE irlandais	59 ex-apprenants (lycéens)	0 et 18 mois	C-test, test de CO/PO, QS, test d’autoévaluation	Absence d’attrition
Mehotcheva (2007)	L1 allemand L2 espagnol	1 étudiante	0, 4 et 8 mois	Test de CO/CE, QCM (grammaire, vocabulaire), tâche argumentative (PE), tâche narrative avec support d’images (PO)	Maintien des compétences réceptives, léger déclin des compétences productives, maintien (précision et complexité), diminution de la fluence
Tomiyama (2009)	L1 japonais L2 anglais	2 enfants rapatriés	4-31 mois	Tâche narrative avec support d’images (PO)	Maintien de la complexité syntaxique, faible diminution de la diversité lexicale, maintien de la précision pour l’enfant le plus âgé/déclin pour le plus jeune
Xu (2010)	L1 néerlandais /chinois LE anglais	216 étudiants chinois, 81 étudiants néerlandais	0, 1 et 2 ans (Chinois), 0 et 2 ans (Néerlandais)	Tests linguistiques (vocabulaire, grammaire, CE) tâche de production écrite, <i>CanDo</i> , QS	Perte des compétences dans tous les domaines (surtout en PE) pour les sujets chinois. Déclin significatif uniquement en PE pour les sujets néerlandais
McManus et al. (2021)	L1 anglais LE français /espagnol	56 étudiants (n=29 français/n=27 espagnol)	5 mois et 4 ans	Tâche narrative avec support d’images (PO/CAF)	Maintien (fluence et diversité lexicale), amélioration (précision et complexité)

Si nous prenons en considération l'ensemble des études présentées ci-dessus, nous nous apercevons que l'étude de la précision à travers l'analyse d'erreurs des productions orales et écrites échoue dans la plupart des cas à démontrer la présence d'indices puissants d'attrition. Il est possible que la méthode ou la tâche sélectionnées pour la collecte des données jouent un rôle déterminant en ce qui concerne l'identification des problèmes linguistiques dans les productions des sujets dus à l'attrition. Köpke et Schmid (2004) proposent la combinaison de tâches formelles ciblant des structures ou des phénomènes linguistiques spécifiques (C-test, tâche de jugement de grammaticalité, tâche de dénomination, etc.) avec des tâches faisant appel à des données plus spontanées (discours oral spontané, entretien, tâche narrative) afin que des corrélations de résultats puissent être effectuées contribuant à une étude plus complète du phénomène. Par ailleurs, elles suggèrent que les recherches ne devraient pas se concentrer seulement sur l'étude des erreurs, mais examiner d'autres phénomènes comme la fluence (Schmid & Köpke, 2009).

2.4. FLUENCE (*FLUENCY*)

Contrairement à la complexité et à la précision qui renvoient à la performance L2 tant à l'écrit qu'à l'oral, la fluence a été traditionnellement associée à la performance L2 surtout à l'oral (Michel, 2017). Toutefois, les chercheurs se sont également intéressés à son étude à l'écrit, grâce à la récente émergence des possibilités d'enregistrement des productions écrites en temps réel (Gunnarsson-Largy, 2022).

2.4.1. Définir la fluence

La dernière dimension de la triade a été définie de deux façons différentes. Selon la première définition, la fluence se réfère à la maîtrise générale d'un apprenant ou d'un utilisateur L2 en matière de facilité, d'aisance et de ressemblance à la langue cible. Plus récemment, le caractère multidimensionnel du concept a été mis en lumière grâce à la distinction des trois sous-dimensions de la fluence : la vitesse (*speed fluency*), la décomposition (*breakdown fluency*) et la réparation (*repair fluency*)

(Housen et al., 2012 ; Kormos, 2006). La vitesse est liée au débit, c'est-à-dire à la quantité d'unités produites (syllabes, mots) dans un laps de temps donné. La décomposition renvoie à des phénomènes de rupture et en particulier, à la quantité, à l'emplacement et à la durée des pauses (pleines et vides). La réparation s'intéresse aux stratégies de correction comme les répétitions, les reformulations et les faux-départs entre autres (Skehan, 2009 ; Tavakoli & Skehan, 2005).

Contrairement à la complexité et à la précision qui dépendent de l'intégration des connaissances déclaratives/explicites, la fluence implique le contrôle de ces connaissances de la part de l'apprenant et exige une certaine automatisisation dans leur activation afin que la communication soit efficace en temps réel (Housen et al., 2012 ; Wolfe-Quintero et al., 1998). Considérée comme caractéristique inhérente de la production de la parole L1 chez des locuteurs sains (Lahmann et al., 2017), elle constitue un objet d'étude qui a retenu l'attention des recherches sur l'attrition L1 mais aussi L2/LE, probablement parce qu'il s'agit d'un domaine qui serait directement lié à l'hypothèse du seuil d'activation (cf. section 1.3.3.) (Jarvis, 2019, p. 248). Qu'il s'agisse d'une L1 ou d'une L2/LE, des phénomènes de disfluence font leur apparition lors de la production spontanée de la parole en interrompant parfois son flux. Bien qu'en L1 ces phénomènes n'influencent pas en règle générale le discours et sont tolérés à un certain degré par les locuteurs qui ne les perçoivent pas comme déviants, il a été démontré qu'ils sont beaucoup plus visibles en L2 et que les locuteurs L2 produisent typiquement plus de disfluences (Lahmann et al., 2017). Kormos (2006) énumère une série de raisons étant à l'origine de cette constatation : (a) l'influence de la L1 sur la L2 entraînant la compétition des items lors de leur sélection, (b) le manque de ressources linguistiques dû à la maîtrise incomplète de la L2, mais également le manque de ressources attentionnelles disponibles pour le processus de la production, (c) les processus moins automatisés lors de différents encodages liés à la formulation (grammatical, phonologique, etc.) et (d) l'articulation L2 plus lente et moins bien automatisée qu'en L1.

Selon Ecke (2004), les difficultés d'accès lexical, souvent traduites par un ralentissement voire un échec de récupération des items lexicaux, figurent parmi les premiers et les plus puissants indicateurs de l'attrition lors de la production. La compréhension du fonctionnement des marqueurs de disfluence est donc d'un intérêt

majeur pour son étude. Toutefois, quoiqu'il s'agisse de phénomènes identifiables et mesurables relativement facilement, il est difficile de déterminer lesquels parmi eux seraient le résultat d'une éventuelle attrition, et lesquels seraient dus à la mise en place d'autres types de stratégies communicatives, telles que la structuration du discours ou la mise en avant de certains éléments spécifiques du message.

Schmid et Fägersten (2010) notent que les différents marqueurs de disfluency peuvent être associés à deux catégories de fonctions. Ils proposent la distinction entre les marqueurs qui auraient une fonction liée à des processus cognitifs évocateurs de difficultés de récupération de mots ou d'informations lorsqu'un locuteur parle et les marqueurs qui rempliraient des fonctions plutôt sémantiques, lorsque le locuteur souhaite mettre l'accent sur un élément spécifique de son discours facilitant ainsi la compréhension ou l'interprétation du message transmis. Plus précisément, les marqueurs tels que les pauses pleines seraient principalement associées à la fonction sémantique, tandis que les pauses vides, les reformulations ou les répétitions représenteraient des stratégies liées à la résolution de difficultés cognitives. En suivant cette dichotomie, nous pourrions supposer que dans le contexte de l'attrition des changements concernant la distribution et l'utilisation des marqueurs de disfluency surviendraient à cause de l'influence d'une langue sur l'autre, mais également en raison d'un accès au lexique entravé. Dans le premier cas, cela résulterait à la modification de la façon dont sont utilisés les marqueurs à fonction sémantique, tandis que dans le deuxième cas, nous pourrions nous attendre à une augmentation des marqueurs à fonction cognitive. Une autre hypothèse relative à l'évolution des phénomènes de disfluency est liée à leur emplacement par rapport aux autres éléments de la phrase produite. Étant donnée la vulnérabilité de l'accès lexical pendant la période de non pratique de la langue, ces phénomènes seraient plus présents devant les mots lexicaux que les mots fonctionnels.

2.4.2. Mesurer la fluence en attrition L2/LE

L'analyse des phénomènes de disfluency constituant une piste de recherche très prometteuse permettant de mieux connaître les conséquences de l'attrition sur le traitement on-line de la langue (Köpke & Schmid, 2011), de nombreuses études sur

l'attrition L2/LE se sont concentrées sur la quantification d'indices de réparation dans le discours spontané (Huensch et al., 2019 ; Huensch & Tracy-Ventura, 2017 ; Jessner et al., 2021 ; Mehotcheva, 2007, 2010 ; Nagasawa, 1999 ; Nakuma, 1997 ; Tomiyama, 2000 ; Yoshitomi, 1999). D'autres mesures de fluence visant la vitesse et la décomposition ont également été utilisées : a) premièrement, la vitesse de la parole a été déterminée au moyen du nombre de syllabes par seconde (Huensch et al., 2019 ; Huensch & Tracy-Ventura, 2017 ; McManus et al., 2021 ; Mehotcheva, 2007 ; Nagasawa, 1999 ; Nakuma, 1997), la longueur moyenne d'énoncé (MLR – *mean length of run*) (Huensch & Tracy-Ventura, 2017 ; McManus et al., 2021 ; Mehotcheva, 2007) ou du nombre de mots par minute (Yoshitomi, 1999) ; b) deuxièmement, la décomposition a été examinée au moyen de la fréquence de pauses vides et pleines (Huensch et al., 2019 ; Huensch & Tracy-Ventura, 2017 ; Jessner et al., 2021 ; Mehotcheva, 2007, 2010 ; Moorcroft & Gardner, 1987 ; Yoshitomi, 1999), de leur durée (Huensch et al., 2019 ; Nagasawa, 1999 ; Nakuma, 1997 ; Tomiyama, 2000) et de leur emplacement (Huensch & Tracy-Ventura, 2017 ; Mehotcheva, 2010).

À l'instar de l'étude des deux autres dimensions de la triade CAF, l'examen du développement de la fluence pendant la période d'incubation n'a pas non plus donné lieu à des résultats concluants. Alors que certaines études observent une diminution significative de la fluence, il en existe d'autres qui ne constatent pas de changements notables ou qui révèlent même une amélioration. Parmi les études rapportant un déclin de la fluence en raison de la non pratique ou de l'arrêt de l'apprentissage de la langue, Tomiyama (2000) a observé une diminution considérable de la fluence de son participant au cours de 19 premiers mois, tandis que par la suite il semble que sa fluence s'améliore et finit par se stabiliser au terme de 33 mois. Yoshitomi (1999) a constaté une baisse significative sur une période de 12 mois pour 3 sujets, alors que le quatrième participant a montré des signes d'amélioration. L'auteure note que la meilleure performance de ce dernier participant pourrait s'expliquer par sa personnalité et ses attitudes positives envers la langue favorisant éventuellement le maintien de ses compétences. Nakuma (1997) rapporte une importante augmentation de la durée des pauses vides et des répétitions pour 4 participants qui n'avaient pas utilisé l'espagnol L3 pendant presque 10 ans. Enfin, Mehotcheva (2007) a retenu comme indices d'attrition le nombre de pauses vides et d'hésitations qui ont

significativement augmenté sur une période de 8 mois. Rappelons toutefois que ces résultats proviennent d'une étude de cas avec un seul participant. Les résultats émanant de son étude postérieure indiquent également une augmentation du nombre de pauses pleines et de répétitions, mais l'analyse reste descriptive vu le nombre des sujets (N=5) (Mehotcheva, 2010). Quant à l'étude de Nagasawa (1999), il en ressort que les résultats ne sont pas clairs et par conséquent difficilement interprétables (pour une description détaillée, cf. section 2.5.1.).

Parmi les auteurs qui ne signalent pas de changement, nous pouvons citer Moorcroft et Gardner, (1987) qui ont étudié l'effet de l'interruption des cours pendant les vacances d'été sur l'évolution du français L2 à l'oral chez 87 sujets anglophones. Le nombre de pauses entre les énoncés, la durée totale de la production ainsi que le temps écoulé entre le premier et le dernier énoncé des réponses des participants ont été utilisés comme mesures de fluence. D'après les résultats, les auteurs concluent que la fluence des sujets ne semble pas significativement affectée par cette courte période d'absence de cours. Jessner et al. (2021) rapportent des résultats différents en fonction de la langue étudiée. Alors qu'aucun changement n'a été observé sur aucune mesure sur 16 mois pour l'anglais LE1, la fluence des participants en français/italien LE2 s'est améliorée en T2 grâce à une diminution significative des autocorrections, des reformulations et des pauses pleines pour ceux qui avaient signalé une utilisation régulière de la langue pendant la période d'incubation.

Les résultats des études explorant le développement de la fluence pendant le séjour à l'étranger et après le retour des participants seraient plus encourageants (Huensch et al., 2019 ; Huensch & Tracy-Ventura, 2017 ; McManus et al., 2021). Huensch et Tracy-Ventura (2017) observent une évolution différenciée 8 mois après la fin du séjour en fonction de la sous-dimension de la fluence étudiée. La vitesse a rapidement progressé pendant le séjour et bien qu'une légère baisse ait été enregistrée après le retour, elle n'était pas importante. Les gains concernant la décomposition (pauses) ont mis plus de temps pour émerger et se sont montrés plus sensibles à l'attrition après la fin du séjour. Quant à la réparation (répétitions, corrections), les auteures n'ont pas constaté de changement à travers le temps et expliquent que l'amélioration de la maîtrise de la langue lors du séjour aurait permis aux participants de mieux contrôler et réparer leur discours. Dans une étude visant le développement

de la fluence dans le même contexte (séjour à l'étranger/retour à l'environnement L1) mais investiguant une période d'incubation plus longue (4 ans), Huensch et al. (2019) rapportent des gains significatifs pendant le séjour ainsi que le maintien de ces gains 4 ans plus tard (p. ex. augmentation du débit de la parole et diminution de la fréquence des pauses vides). Enfin, toujours dans le même contexte, McManus et al. (2021) ne trouvent pas de changement concernant la fluence des participants 4 ans après leur retour.

Tableau 2.4 – Etudes sur l'attrition L2/LE évaluant la fluence

Auteurs	Langues	Sujets	Période d'incubation	Méthode	Conclusion
Moorcroft & Gardner (1987)	L1 anglais L2 français	89 lycéens	3 mois	Production de discours oral	Détérioration significative de la précision, mais moins importante pour la fluence
Nakuma (1997)	L1 anglais L3 espagnol	4 ex-étudiants	10 ans	Discours spontané (PO)	Détérioration significative de la fluence
Nagasawa (1999)	L1 anglais, L2 japonais	7 étudiants rapatriés (poursuite)	1 et 8 mois	Entretien (PO)	Maintien des compétences (4 sujets), faible diminution (3 sujets)
Yoshitomi (1999)	L1 japonais, L2 anglais	4 enfants rapatriés	3, 6, 9 et 12 mois	Test (CO) Entretien semi-dirigé, tâche narrative, discours planifié (PO)	Absence d'attrition, maintien (précision, complexité), fluence plus fragile
Tomiyaama (2000)	L1 japonais L2 anglais	1 enfant rapatrié	20-33 mois	Tâche narrative avec support d'images, discours spontané (PO)	Stabilité (lexique et fluence) Changements en morphosyntaxe
Mehotcheva (2007)	L1 allemand L2 espagnol	1 étudiante	0, 4 et 8 mois	Test de CO/CE, QCM (grammaire, vocabulaire), tâche argumentative (PE), tâche narrative avec support d'images (PO)	Maintien des compétences réceptives, léger déclin des compétences productives, maintien (précision et complexité), diminution de la fluence
Mehotcheva (2010)	L1 néerlandais/ allemand, LE espagnol	51 étudiants (5 groupe longitudinal)	1 an (groupe longitudinal) 1-30 mois (groupe transversal)	C-test, dénomination d'images, <i>CanDo</i> , QS, AMQ (<i>Attitude & Motivation Questionnaire</i>)	Preuve d'attrition à l'oral tant sur le plan linguistique que psycholinguistique Diminution de la fluence
Huensch & Tracy-Ventura (2017)	L1 anglais, LE espagnol	24 étudiants	4 et 8 mois	Tâche narrative avec support d'images (PO/fluence)	Maintien (vitesse et réparation), attrition (décomposition)

Auteurs	Langues	Sujets	Période d'incubation	Méthode	Conclusion
Huensch et al. (2019)	L1 anglais LE français/ espagnol	33 étudiants (18 apprenants de français/15 apprenants d'espagnol)	4 ans	Tâche narrative, tâche de répétition, entretien semi-guidé (PO/fluence), QS	Maintien de la fluence
Jessner et al. (2021)	L1 allemand, LE1 anglais, LE2 français/ italien	114 jeunes adultes (58 ex-apprenants de français, 56 ex-apprenants d'italien)	16 mois	Description d'une image BD, tâche narrative avec support d'images (PO/diversité lexicale, fluence), QS, autoévaluation	LE1 : maintien, LE2 : preuves d'attrition pour ceux ayant un contact peu fréquent avec la langue
McManus et al. (2021)	L1 anglais LE français /espagnol	56 étudiants (n=29 français/n=27 espagnol)	5 mois et 4 ans	Tâche narrative avec support d'images (PO/CAF)	Maintien (fluence et diversité lexicale), amélioration (précision et complexité)

Encore une fois, nous ne sommes pas en mesure de tirer des conclusions sur la façon dont les compétences des apprenants/locuteurs L2/LE en fluence se modifient en fonction du temps et de la non pratique de la langue. La difficulté de généraliser les résultats présentés repose non seulement sur la représentativité limitée des échantillons testés, mais aussi sur la grande variabilité observée caractérisant les langues et les contextes étudiés ainsi que les facteurs extralinguistiques pris en compte. Soulignons également que la fluence représente un concept multidimensionnel et que ces différentes sous-dimensions ont rarement été prises en considération lors de son étude dans le contexte de l'attrition. Or, les résultats provenant d'études récentes, qui ont tenté d'étudier le phénomène dans sa diversité (notamment Huensch & Tracy-Ventura, 2017 et Huensch et al., 2019), suggèrent que les divers aspects de la fluence ne se façonneraient pas au même rythme et de manière uniforme.

Il semblerait cependant qu'une tendance se dégage concernant l'effet de la période d'incubation sur le développement de la fluence. Une caractéristique typique des études examinant l'effet d'une courte interruption de l'apprentissage est que dans la plupart des cas, elles ne constatent pas de signes d'érosion de la performance des sujets suggérant que le système linguistique se maintiendrait relativement stable au cours de cette période (cf. section 1.1.3.1.). Déjà l'étude de Moorcroft et Gardner (1987) avait soutenu une telle hypothèse, tandis que des recherches s'intéressant à des périodes plus longues de non apprentissage/utilisation montrent qu'à long terme la fluence est un des aspects particulièrement sensibles à l'attrition L2/LE. Bien que la majorité des travaux précités révèlent une détérioration marquée de la fluence sur des périodes allant jusqu'à 10 ans, trois études se distinguent car elles n'observent pas de changement (Huensch et al., 2019 ; Jessner et al., 2021 ; McManus et al., 2021). Comme nous l'avons mentionné plus haut, le statut de la langue étudiée et le contexte pourraient façonner de manière décisive l'évolution des dimensions différentes de la triade CAF. Ainsi, il paraîtrait nécessaire non seulement de considérer l'influence des facteurs extralinguistiques sur les trois dimensions lors de l'étude de l'attrition L2/LE, mais aussi d'examiner plus en détail les relations qu'elles entretiennent entre elles ainsi que l'impact des éventuelles interactions sur leur développement.

2.5. LES INTERRELATIONS DES CAF DANS LE CADRE DE L'ATTRITION L2/LE

Quoique considérées en tant que dimensions distinctes et indépendantes de la performance et de la maîtrise L2, il a été avancé que les CAF ne se développent pas de manière colinéaire. Au contraire, de fortes interactions existent entre ces trois notions et la façon dont elles interagissent se modifie constamment avec le temps (Larsen-Freeman, 2009). Les relations de soutien mutuel, mais aussi les relations compétitives observées entre elles sont souvent interprétées différemment en fonction de l'hypothèse retenue (Housen et al., 2012). Selon le « *Limited Attentional Capacity Model* » de Skehan (1998), les apprenants L2 disposent d'une capacité limitée de traiter les informations et par conséquent, ils privilégient une seule dimension de la production au détriment des autres. En particulier, la fluence entretiendrait des relations compétitives avec la précision qui, à son tour, serait en concurrence avec la complexité (Housen et al., 2012). L'apprenant L2 ne pourra pas allouer son attention à toutes les dimensions de la triade simultanément et devra favoriser consciemment ou inconsciemment l'une des trois, ce qui entraînera des effets compensatoires (*trade-offs*) entre celles-ci. Au contraire, selon la « *Cognition Hypothesis* » de Robinson (2003) les ressources cognitives de l'apprenant L2 n'étant pas limitées, il sera capable de porter son attention sur plusieurs dimensions à la fois en fonction de la complexité de la tâche. Dans ce cas, les trois éléments de la triade pourraient en principe se développer ou diminuer simultanément, bien qu'en pratique ce soit la complexité qui s'améliore en parallèle avec la précision (Housen et al., 2012). Toutefois, les résultats des recherches empiriques sur ce sujet ne permettent pas de valider ni l'une ni l'autre de ces deux hypothèses (Gunnarsson-Largy, 2022).

Pour ce qui est du contexte de l'attrition L2/LE, si nous considérons la séquence développementale plutôt simpliste des CAF, selon laquelle la première dimension qui est acquise est la complexité, suivie de la précision et enfin de la fluence (complexité > précision > fluence), nous pourrions supposer un cheminement inverse en nous appuyant sur l'hypothèse de régression suivant lequel, la fluence serait la première à être affectée par l'attrition, suivie de la précision et enfin la complexité. Malheureusement, nous disposons d'un nombre extrêmement limité d'études ayant examiné l'ensemble des CAF dans le cadre de l'attrition pour pouvoir établir une

hiérarchie bien précise concernant les liens et les interactions entre les différentes dimensions. À ce problème s'ajoute également la difficulté posée d'une part, par la non linéarité caractérisant le développement des CAF, mais aussi l'évolution de l'attrition (Schmid & Mehotcheva, 2012) et d'autre part, par la nature multidimensionnelle des CAF rendant l'étude de leurs relations souvent compliquée.

2.5.1. Interactions entre la complexité, la précision et la fluence

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, très peu de recherches se sont intéressées à la fois à l'évolution de la complexité, de la précision et de la fluence en attrition L2/LE et celles qui l'ont fait se sont consacrées à la production orale, alors que le lien entre les CAF et la façon dont les compétences se modifieraient à l'écrit reste à ce jour comparativement sous-étudié. S'agissant pour la plupart d'études de cas explorant les trois dimensions dans des contextes hétéroclites, il semblerait prématuré de tirer des conclusions des quelques résultats majoritairement descriptifs. Ces études nous permettent toutefois d'observer les tendances qui se dessinent pouvant servir de point de départ pour une analyse plus approfondie. Dans ce qui suit, nous allons présenter les principaux résultats des trois études visant l'ensemble de la triade CAF (McManus et al., 2021 ; Nagasawa, 1999 ; Yoshitomi, 1999) et des deux études se focalisant uniquement sur la complexité et la précision (Russell, 2012, 1999b, 1999a ; Tomiyama, 2009) tout en essayant d'illustrer les éventuelles relations réciproques entre les divers concepts.

Nagasawa (1999) a mené une étude longitudinale (T1 – T2 : 8 mois plus tard) pour examiner l'attrition du japonais L2 chez 7 sujets anglophones ayant continué l'apprentissage de la langue à leur retour dans le pays d'origine. Deux types de mesures ont été utilisées pour évaluer la **complexité** syntaxique : des ratios phrases simples/T-unit et mots/T-unit ainsi qu'une mesure combinant « la structure de la phrase, l'enchâssement et la longueur des T-units ». Le ratio phrases simples/T-unit a révélé une augmentation des phrases simples, c'est-à-dire une diminution de la complexité pour deux participants, alors qu'une diminution des phrases simples a été observée pour cinq participants sur sept entraînant une augmentation de la complexité syntaxique. De plus, le ratio mots/T-unit a diminué pour cinq participants et a

augmenté pour les deux autres. La mesure combinée a produit des résultats mixtes dans la mesure où Nagasawa a trouvé de l'attrition pour trois participants, de la rétention pour trois autres et de l'amélioration pour un participant.

Quant à la **précision**, l'auteure s'est intéressée à l'utilisation « native vs non native » (*target-like vs non-target-like*) des particules. Pourtant, encore une fois les résultats sont ambigus : des signes d'attrition ont été observés pour un participant, des résultats mixtes ont été rapportés pour trois participants et de la rétention pour les trois autres. Enfin, pour mesurer la **fluence**, Nagasawa s'est focalisée sur la vitesse d'articulation (syllabes par seconde), les pauses (pleines et vides) et les réparations (répétitions, autocorrections et faux départs). Alors que la vitesse d'articulation est restée plutôt stable entre T1 et T2, la durée de pauses a été influencée de manière différente pour l'ensemble des sujets (augmentation considérable pour 4 participants, faible diminution pour 3 participants). Le nombre des disfluences a augmenté pour 2 participants, il n'a pas été significativement modifié pour 3 participants, alors que les résultats des 2 autres étaient instables.

En somme, 4 participants ont maintenu leurs compétences probablement grâce à la poursuite de l'apprentissage et certains signes d'attrition ont été observés pour les 3 autres, mais selon Nagasawa il ne s'agirait pas d'une attrition sévère, puisque la compétence communicative des sujets n'a pas été affectée. Concernant la complexité syntaxique dont les résultats indiquent une augmentation pour la plupart des participants, Bardovi-Harlig et Stringer (2019, p. 372) notent qu'il est compliqué de les interpréter, car la nature de la tâche (données orales collectées au moyen d'un entretien) rend difficile l'évaluation du développement de la syntaxe. En effet, ce type de tâche ne permettrait pas la dissociation de la syntaxe de la récupération des représentations lexico-sémantiques ou encore des caractéristiques du discours et des contraintes de la mémoire de travail (p. ex. problèmes d'accès lexical ou phénomènes d'hésitation souvent dus à des difficultés de traitement ou à un manque de confiance de la part du locuteur), ce qui pourrait entraîner une détérioration superficielle de la complexité syntaxique (Mehotcheva & Köpke, 2019). Une analyse plus approfondie de l'évolution des trois dimensions étudiées suggère la présence d'effets compensatoires entre elles. Mis à part le cas d'un participant dont la performance n'a pas été affectée entre T1 et T2 en ce qui concerne l'ensemble de la triade, il semble

que pour certains participants la précision s'est maintenue aux dépens de la complexité, tandis que pour d'autres la fluence s'est stabilisée au détriment de la précision (cf. Skehan, 1998).

Yoshitomi (1999) a étudié l'attrition de l'anglais L2 chez 4 sujets japonais sur une période de 12 mois. Les sujets ont été testés quatre fois (T1-T2-T3-T4) avec un intervalle de trois mois entre les différentes collectes de données. Les données provenant des tâches de production orale (entretien semi-dirigé, tâche narrative, discours planifié) ont été analysées sur le plan de la précision et de la fluence. Différentes mesures de **précision** ont été utilisées parmi lesquelles le nombre d'erreurs phonologiques, le pourcentage de formes verbales correctes produites dans des contextes obligatoires et le pourcentage de formes verbales correctes utilisées parmi le nombre total de formes verbales, le pourcentage de propositions sans erreurs, le pourcentage de tentatives de production de structures syntaxiquement complexes ainsi que le pourcentage de tentatives réussies. L'auteure classe également parmi les mesures de précision le TTR, une mesure visant traditionnellement la **complexité lexicale** (diversité) (cf. section 2.2.2.1.). Concernant la **fluence**, la vitesse de la parole produite a été mesurée par le nombre moyen de mots par minute et la fréquence des disfluences par le nombre moyen de propositions contenant un faux départ, un explétif ou une réparation.

Les résultats n'ont pas montré d'attrition pour l'ensemble des participants. Une légère détérioration a été observée concernant la précision. Ils ont commis plus d'erreurs dans l'utilisation de structures complexes et ont produit moins de propositions sans erreurs au cours des différentes sessions. Quant à la diversité lexicale, le TTR n'a pas fourni de preuve d'attrition indiquant que les participants ont pu maintenir leurs compétences lexicales pendant la période d'incubation. L'analyse de la fluence a relevé des signes plus subtils de perte : alors que la vitesse de la parole est restée stable, la fréquence des réparations et des faux départs a augmenté. L'amélioration de la performance de certains participants traduite par l'augmentation du taux de réussite concernant l'utilisation de structures complexes, l'augmentation du nombre des tentatives de produire ce type de structure ainsi que la diminution du nombre d'explétifs pourrait être attribuée à l'effet test-retest de l'étude (Yoshitomi, 1999, p. 91). Ces constats semblent suggérer que bien que le déclin des différentes

compétences examinées individuellement ne soit pas important, les faibles signes de détérioration de certains domaines auraient un effet cumulatif sur la performance globale des participants. L'auteure suppose que ce qui sera perdu initialement, c'est la capacité des sujets de coordonner leurs compétences linguistiques plutôt que leur capacité d'utiliser les éléments isolés faisant partie d'une compétence particulière. Par conséquent, elle affirme que les mesures visant les sous-compétences ne seraient pas adaptées à l'évaluation de la maîtrise générale de la langue. Les quelques indices d'attrition observés révéleraient que la fluence et la précision seraient plus vulnérables que la complexité.

McManus et al. (2021) ont examiné le développement des CAF à l'oral ainsi que l'évolution de leurs interrelations chez 29 sujets anglophones apprenants de français L2 et 27 sujets anglophones apprenants d'espagnol L2 ayant effectué un séjour à l'étranger. Les participants ont été testés 5 fois sur une période de 21 mois : 1 fois avant, 3 fois pendant et 2 fois après leur séjour. Deux mesures ont été utilisées pour examiner la **complexité syntaxique** : le ratio propositions/ASUs (*Analysis of Speech Unit*) et la longueur moyenne d'ASUs. La **diversité lexicale** a été investiguée au moyen de l'indice D et les pourcentages d'ASUs sans erreurs et de propositions sans erreurs ont mesuré la **précision**. Quant à la **fluence**, (a) la vitesse de la parole a été calculée par le nombre de syllabes par seconde et (b) la longueur moyenne d'énoncés (*mean length of run*) par le nombre moyen de syllabes produites entre deux pauses vides.

Selon les résultats, la fluence et la diversité lexicale ont évolué très rapidement pendant le séjour à l'étranger et ces gains ont été globalement maintenus après le retour des participants. Plus précisément, les auteurs expliquent que la période d'apprentissage avant le séjour aurait permis aux participants de développer leurs connaissances L2 qui seraient par la suite automatisées et consolidées lors du séjour grâce aux nombreuses opportunités de pratiquer la langue. Bien qu'une légère diminution ait été observée au niveau de la fluence 5 mois après leur retour, il semble que leur performance n'a pas été particulièrement affectée à long terme. Le développement de la diversité lexicale s'est révélé plus fluctuant : une augmentation considérable s'est immédiatement manifestée au début de leur séjour et a été suivie par un faible déclin pendant le séjour. À leur retour, la diversité lexicale a de nouveau

augmenté (*Postsojourn 1*) pour ensuite diminuer (*Postsojourn 2*). Cette fluctuation a été attribuée au changement contextuel (environnement L1→environnement L2→environnement L1) auquel les participants ont été exposés. La grande variété d'expériences quotidiennes et de différents types d'interactions au début du séjour leur auraient permis d'acquérir du nouveau vocabulaire, mais il est probable que ces occasions n'aient pas été maintenues stables jusqu'à la fin du séjour. Les auteurs restent perplexes devant la nouvelle augmentation de la diversité lexicale observée après le retour des participants dans l'environnement L1 (McManus et al., 2021, p. 158). Nous considérons toutefois qu'elle pourrait être expliquée par le fait que les participants ont repris les cours de langue à leur université d'origine et ils auraient par conséquent appris de nouveaux mots contribuant à la progression de la diversité lexicale.

En ce qui concerne la précision, les scores des participants se sont améliorés tout au long du séjour et la précision a continué à se développer après leur retour uniquement pour le groupe d'espagnol L2. Quant à la complexité, son développement n'a pas été continu dans la mesure où elle s'est améliorée au début du séjour, par la suite elle s'est stabilisée et son développement a progressé pour les deux groupes dès le retour des participants. Les corrélations effectuées pour examiner les interrelations parmi les CAF ont indiqué des relations significatives à travers le temps entre la fluence et la diversité lexicale, alors que des relations entre la précision et la fluence ont émergé uniquement avant et après le séjour. Selon les auteurs, la tâche narrative basée sur la description d'images utilisée pourrait s'être avérée plus adaptée – comparativement à une tâche de dialogue – pour l'étude de la fluence mais aussi pour l'investigation des relations entre la fluence et la diversité lexicale. La relation fluence-précision développée avant et après le séjour mais pas durant pourrait être en lien avec les différentes attentes concernant l'utilisation de la langue en classe et en milieu naturel. Ainsi, il est possible que les participants aient orienté leurs ressources attentionnelles plus sur le développement de la précision dans le cadre de l'apprentissage formel de la langue, alors qu'ils ont privilégié la fluence pendant le séjour dans l'environnement L1.

2.5.2. Interactions entre la complexité et la précision

Russell (1999a) a étudié l'attrition du japonais L2 chez des missionnaires anglophones dont 10 avaient poursuivi l'apprentissage du japonais en testant les compétences lexicales orales de 20 sujets sur une période de deux ans suivant leur retour (T1 – T2 – T3). S'intéressant à la **complexité lexicale**, il a examiné la diversité en mesurant le TTR et la densité en utilisant le ratio mot lexical/nombre total de mots. La **précision** a été déterminée au moyen du nombre d'erreurs lexicales par T-unit, du ratio nombre de mots/T-unit sans erreurs et T-units sans erreurs/nombre total de T-units. Les seules différences significatives observées concernaient (a) la diminution de la taille du vocabulaire mesurée par le nombre total de types et d'occurrences et le ratio mots lexicaux/types et mots lexicaux/occurrences, (b) la diminution du nombre total des T-units et des T-units sans erreurs (pourtant il n'y a pas eu de changement significatif lorsque ces mesures ont été ajustées pour les T-units), et (c) l'augmentation du ratio occurrences en anglais/nombre total d'occurrences (*code switching*), tandis que les autres variables dépendantes (diversité, densité et précision) n'ont pas été affectées. De plus, aucune preuve n'a été révélée sur l'influence de la poursuite de l'apprentissage, les deux groupes n'ayant pas obtenu de scores très différents à travers le temps. D'après Russell (1999a), vu la contrainte temporelle imposée pour la réalisation de la tâche (monologue), la diminution de la taille du vocabulaire combinée à l'augmentation de la fréquence des occurrences en anglais pourraient être considérées comme indices d'attrition lexicale et semblent renforcer l'argument selon lequel les items lexicaux une fois acquis ne sont pas perdus, mais deviennent moins facilement accessibles nécessitant plus de temps pour leur récupération, ce qui entraîne souvent l'utilisation de stratégies compensatoires telle que l'alternance codique. Dans tous les cas, ni la précision, ni la complexité lexicale n'ont été influencées de manière considérable par l'attrition.

Russell (1999b, 2012) a également étudié les compétences syntaxiques orales des mêmes participants sur la même période (T1-T2-T3) et les a retestés une quatrième fois (T4) dix ans plus tard. Pour évaluer la **complexité syntaxique**, il a utilisé le nombre d'occurrences par T-unit (mesure « indirecte ») et le nombre de propositions par T-unit (mesure directe). La diversité syntaxique a été mesurée au moyen du nombre de différentes propositions subordonnées produites. En ce qui concerne la

première période d'observation, une faible diminution du nombre total de propositions par T-unit a été observée suggérant l'absence de changement intervenu au cours de 2 premières années après leur retour. Cependant, le développement de la diversité syntaxique a été influencé de manière différente en fonction de la poursuite de l'apprentissage : comme attendu, le nombre de différentes subordonnées a significativement diminué pour le groupe de non poursuite, alors qu'il a augmenté pour le groupe de poursuite. Concernant la deuxième période d'observation (10 ans après leur retour), le nombre total de propositions par T-unit a significativement diminué pour le groupe de non poursuite, mais aucun changement n'a été rapporté pour le groupe de poursuite. Enfin, les deux groupes ont vu leurs scores de diversité syntaxique baisser : une diminution drastique a été observée pour le groupe de non poursuite, tandis que la baisse des scores a été moins prononcée pour le groupe de poursuite.

Tomiyama (2009) a investigué l'attrition de l'anglais L2 chez deux sujets japonais ayant quitté le Japon à l'âge de 2.8 ans et 5.8 ans et étant retournés au pays à l'âge de 7 et 10 ans respectivement. Elle a testé la **complexité** syntaxique de ses participants à l'oral en calculant le nombre de propositions par T-unit et la **précision** au moyen de T-units sans erreurs morphosyntaxique par T-unit sur une période allant de 4 jusqu'à 31 mois après leur retour. La diversité lexicale a été mesurée par le $WTP/\sqrt{2WTK}$ (word type/token ratio, une variante du TTR qui prend en compte la longueur de la production) et la productivité lexicale au moyen du nombre de mots par proposition, à savoir une mesure visant habituellement la fluence. Alors que la complexité syntaxique et la productivité lexicale des deux participants ont été maintenues à travers le temps, la diminution de la complexité lexicale a été interprétée comme indice d'attrition. En ce qui concerne la précision, elle a évolué de manière différente pour les deux participants. L'enfant le plus âgé a réussi à la maintenir, tandis que cela n'a pas été le cas pour le plus jeune. Tomiyama (2009) souligne également que l'évolution de la relation entre la complexité et la précision a été différente pour ses deux participants. Les résultats ont montré que l'enfant le plus âgé a atteint la plus grande complexité et la plus grande précision en même temps, mais que concernant le plus jeune il y a eu un effet compensatoire (*trade-off*), puisque la précision a augmenté au détriment de la complexité. Tomiyama explique cet effet en s'appuyant d'une part

sur l'hypothèse de Skehan (1998) selon laquelle les ressources cognitives des apprenants L2 sont limitées et par conséquent, ils doivent prioriser l'attribution de leurs ressources, et d'autre part sur le rôle de la maturation cognitive. Il serait plus coûteux pour le sujet le plus jeune d'atteindre et de maintenir le même niveau de complexité et de précision à la fois que pour le sujet le plus âgé.

2.5.3. Discussion

Il est certain que les résultats de ces études confirment la présence des liens souvent complexes entre les CAF, mais ne permettent pas de déterminer avec précision la façon dont ces trois dimensions évoluent à travers le temps dans le contexte de l'attrition L2/LE. Les trois études examinant l'ensemble des CAF (McManus et al., 2021 ; Nagasawa, 1999 ; Yoshitomi, 1999) mettent en évidence le développement des relations hétéroclites et fluctuantes entre les trois dimensions. D'après Nagasawa (1999), il semblerait que la précision se maintient au détriment de la complexité et la fluence aux dépens de la précision. Selon Yoshitomi (1999), c'est la complexité qui se stabilise au détriment de la précision et de la fluence. McManus et al. (2021) montrent que la fluence et la diversité lexicale se maintiennent, alors que la précision et la complexité continuent à évoluer. De son côté, Russell (1999a, 1999b, 2012) n'observe pas de changement concernant la complexité lexicale et syntaxique et la précision au cours de 2 premières années de la période d'incubation, mais rapporte une forte détérioration concernant la complexité syntaxique 8 ans plus tard. Enfin, l'étude de Tomiyama (2000) rapporte une interaction différente entre la complexité et la précision pour les deux sujets : le sujet le plus âgé a réussi à maintenir ses compétences sur le plan tant de la complexité que de la fluence, tandis que le sujet le plus jeune a maintenu la précision aux dépens de la complexité.

Les résultats des études susmentionnées nous permettent de constater que les trois dimensions CAF ne se détériorent pas simultanément et de manière linéaire. La présence d'effets compensatoires suggérerait que les apprenants L2 n'auraient pas à leur disposition les ressources nécessaires afin de maintenir au même niveau l'ensemble de ces trois aspects et pour cette raison, il y en a certains qui se trouvent favorisés par rapport à d'autres (cf. Skehan, 1998). Un deuxième point important qui

en ressort concerne la grande variabilité intra et interindividuelle caractérisant l'évolution des CAF à travers le temps. Il est évident que la mise en place d'études longitudinales examinant des variables mesurées sur plusieurs individus et sur plusieurs fois est indispensable, si nous souhaitons détecter de manière plus précise tous les subtils changements intervenant dans leur développement, une fois que l'apprentissage ou la pratique de la langue cessent. Le cadre des systèmes dynamiques non linéaires (cf. section 1.3.1.) s'avère particulièrement pertinent afin d'étudier non seulement la façon dont les CAF interagissent entre elles et avec les autres facteurs les influençant dans le temps, mais aussi mieux appréhender la nature et le rôle des différences individuelles dans le cadre des CAF (Larsen-Freeman, 2009 ; Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

2.6. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Dans le deuxième chapitre, nous avons abordé les notions de complexité, de précision et de fluence (CAF) constituant les trois dimensions principales qui caractérisent la production langagière ainsi que la maîtrise et le développement linguistiques. S'agissant de notions qui se trouvent au cœur des travaux de recherche autant en acquisition L1 qu'en acquisition L2/LE, leur intérêt pour l'évaluation de l'attrition L2/LE est incontestable. Pourtant, alors que les chercheurs s'accordent pour dire qu'étudier la triade CAF est bien plus que pertinent pour analyser et décrire la performance L2 et cela indépendamment du contexte (acquisition vs attrition), l'état actuel de la recherche manque de consensus concernant non seulement la façon de les définir, mais également la façon de les mesurer adéquatement (Michel, 2017).

Après avoir présenté les différentes définitions des trois dimensions et les diverses mesures utilisées pour évaluer leur développement, nous nous sommes concentrée sur les travaux peu nombreux s'étant intéressés à ces trois aspects ainsi que sur les interactions qui se dessinent entre les CAF dans le cadre de l'attrition L2/LE. Les études discutées semblent insuffisantes pour rendre compte de la façon dont les CAF seraient affectées, mais elles nous permettent d'entrevoir la présence de certaines tendances. Il semblerait que la fluence est la dimension la plus vulnérable, car elle constitue un domaine où les éventuels effets de l'attrition seraient plus reconnaissables

de façon immédiate. Quant à la précision, bien que souvent considérée comme un aspect extrêmement fragile, les résultats obtenus ne le confirment pas. Concernant la complexité, il semble que son étude a donné lieu à des résultats contradictoires aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En effet, la complexité syntaxique a été examinée uniquement à l'oral à travers quatre études qui ne fournissent pas de constats précis, alors que la complexité lexicale (diversité) serait influencée tant par le statut de la langue étudiée que par le contexte d'apprentissage/utilisation.

Il faudrait également noter que l'étude des CAF en attrition L2/LE est souvent confrontée aux mêmes problèmes que leur étude en ALS. Examinées uniquement en tant qu'aspects quantifiables de l'érosion, la grande majorité des recherches ne s'appuie pas sur la définition théorique des concepts. Ce manque de définition explicite entraînerait d'une part une certaine ambiguïté concernant la façon dont les CAF sont interprétées à travers les différentes études et d'autre part l'impossibilité de comparer et d'expliquer leurs résultats. Les deux seules exceptions que nous avons pu identifier sont l'étude de Huensch et Tracy-Ventura (2017) sur la fluence et celle de Yoshitomi (1999) qui présente la définition de la fluence dans les notes en bas de page de sa publication. En outre, il semblerait que les différentes mesures sélectionnées ne seraient pas toujours adaptées à l'évaluation de la dimension étudiée. Par exemple, Yoshitomi (1999) a utilisé une mesure de diversité lexicale (TTR) pour évaluer la précision. Enfin, la plupart des travaux précités sont marqués par une absence de questionnements et de réflexions sur les relations qui pourraient être établies au sein de la triade, mais aussi entre les trois dimensions et les différents facteurs extralinguistiques impliqués au processus de l'attrition.

Pour conclure, un dernier point mériterait d'être soulevé. Bardovi-Harlig et Stringer (2010) affirment que les analyses quantitatives et longitudinales d'une L2/LE peuvent décrire la production d'un apprenant comme plus ou moins lente, comme plus ou moins complexe, comme ayant plus ou moins d'erreurs, mais elles ne repèrent pas nécessairement la raison du changement survenu au sein du système linguistique. Il est certain que la recherche de mots ou les paraphrases ont un impact direct sur la longueur des phrases, mais elles peuvent également indiquer un accès lexical réduit. Il serait par conséquent essentiel non seulement de choisir des mesures appropriées afin

de comprendre la façon dont les différentes dimensions seraient impactées, mais également d'interpréter avec grande prudence les résultats.

3. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE DE RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la présentation de la problématique et de l'hypothèse générale de notre étude. Si nous considérons les enjeux éducatifs que soulève notre thématique, il convient de commencer par aborder le statut des langues étrangères dans le système éducatif grec tout en nous focalisant sur la place qu'occupe l'enseignement du français langue étrangère ainsi que sur les principes fondamentaux régissant la politique linguistique actuelle. Nous récapitulerons par la suite les éléments théoriques nous ayant permis de dégager les trois axes principaux de notre problématique, à savoir (a) l'évolution des compétences linguistiques après l'arrêt de l'apprentissage formel de la langue étrangère, (b) le développement de la complexité, de la précision et de la fluence en contexte d'attrition et (c) le rôle des facteurs extralinguistiques dans le processus de l'attrition. Enfin, nous concluons ce chapitre par la présentation de l'hypothèse générale et de nos questions de recherche.

3.1. LE STATUT DES LANGUES ETRANGERES ET LA PLACE DU FLE DANS LE SYSTEME EDUCATIF GREC

Ayant connu une évolution rapide au cours de ces dernières décennies, l'enseignement des langues étrangères occupe une place primordiale dans le système éducatif grec. Jusqu'à l'introduction de l'anglais en 1961 dans le programme d'études des collèges, le français était la seule langue étrangère enseignée au niveau national. Pendant l'année 1992-1993, l'enseignement des langues étrangères est également introduit dans le curriculum des écoles élémentaires et l'apprentissage de l'anglais devient obligatoire. Parallèlement, l'enseignement d'une deuxième langue étrangère (français LE2 ou allemand LE2) devient obligatoire dans le collège. Ces deux langues ne sont introduites au lycée que pendant l'année 1996-1997¹⁰. À partir de la rentrée 2008, l'offre d'autres LE2 s'est davantage diversifiée avec l'ajout de l'espagnol et de l'italien LE2 au collège.

Actuellement, selon les directives du Ministère de l'Éducation nationale grec, l'anglais LE1 est obligatoirement enseigné à raison de 2 heures par semaine en

¹⁰ L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe (2001) : https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/foreign_language_teaching_FR_2001.pdf

première et en deuxième année et à raison de 3 heures par semaine de la troisième jusqu'à la sixième année de l'école élémentaire¹¹ (cf. **Tableau 3.1**). Son apprentissage se poursuit tout au long du cursus secondaire à raison de 2 heures par semaine durant le collège et le lycée. En ce qui concerne l'enseignement du français ou de l'allemand LE2, les élèves doivent choisir entre ces deux langues avant leur entrée en cinquième classe élémentaire. Il est dispensé à raison de 2 heures par semaine de la cinquième année de l'école élémentaire jusqu'à la première année du lycée et à raison d'une heure par semaine en deuxième année du lycée.

Selon les dernières données publiées par Eurostat¹² concernant l'apprentissage des langues étrangères en Grèce, en 2020 le pourcentage d'élèves apprenant l'anglais LE1 à l'école élémentaire et au collège s'élevait à 99 % respectivement, alors qu'il tombait à 65% pour les lycéens. Concernant l'apprentissage de la LE2, 20 % des élèves avaient choisi le français LE2 à l'école élémentaire, 48 % au collège et 17 % au lycée.

Tableau 3.1 – Parcours d'apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif grec

Scolarité	Année	anglais LE1/niveau	français/allemand LE2/niveau
Élémentaire	1 ^{ère} classe	2h / A1-	–
	2 ^{ème} classe	2h / A1-	–
	3 ^{ème} classe	3h / A1-	–
	4 ^{ème} classe	3h / A1	–
	5 ^{ème} classe	3h / A1+	2h / A1-
	6 ^{ème} classe	3h / A2-	2h / A1-
Collège	1 ^{ère} classe	2h / A2- / B1-	2h / A1-
	2 ^{ème} classe	2h / B1- / B1+	2h / A1
	3 ^{ème} classe	2h B1+ / B2-	2h / A1+
Lycée	1 ^{ère} classe	2h / B2	2h / A2
	2 ^{ème} classe	2h / B2+	1h / A2+
	3 ^{ème} classe	2h / C1	–

¹¹ Le système éducatif grec comporte l'enseignement préélémentaire et élémentaire, l'enseignement secondaire, divisé en 2 cycles, et l'enseignement supérieur. La scolarité à l'école élémentaire (*Dimotiko*) dure six ans (6-12 ans). Le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire (*Gymnasio*) dure trois ans (12-15 ans). Le 2^{ème} cycle de l'enseignement secondaire dure trois ans et comprend le lycée unique (*Eniaio Lykeio*) et le lycée professionnel (*Epagkeltatiko Lykeio*) (15-18 ans).

¹² https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Primary_education

Malgré la valorisation des langues étrangères tant sur le plan social qu'éducatif, le niveau de compétence atteint à la fin de la scolarité ne satisfait pas aux vrais besoins d'apprenants hellénophones, surtout en ce qui concerne la LE2. Conformément au programme d'études établi par le Ministère de l'Éducation nationale, les élèves sont censés avoir atteint un niveau C1 en LE1 et un niveau A2+ en LE2 à la fin de leur parcours scolaire. Cependant, en réalité, cela n'est pas toujours le cas. L'échec du système éducatif grec à assurer un enseignement adapté aux besoins réels des élèves serait dû en partie à la méthodologie adoptée. Pour ce qui est de l'enseignement du français LE2 en contexte scolaire, jusqu'à récemment, il s'était plutôt focalisé sur l'étude formelle de la structure de la langue en privilégiant systématiquement l'apprentissage du vocabulaire et de la morphosyntaxe, alors que le développement de la compétence communicative des apprenants constituait souvent un aspect délaissé (Zerva, 2020). Toutefois, les enseignants se sont rapidement rendu compte que cette approche, particulièrement réductrice, de considérer l'enseignement des langues ne favorisait pas l'amélioration des compétences orales et écrites des apprenants. Cela dit, le programme d'études pour l'enseignement des langues étrangères¹³ (Décision N° 141417/Δ2/2016), qui a été révisé en 2016, replace l'aptitude à communiquer au centre de l'enseignement. L'objectif principal de l'enseignement est de développer chez les élèves la compétence communicative, la conscience linguistique, la conscience interculturelle ainsi que la compétence de médiation, et en parallèle, de les préparer aux examens en vue d'obtenir le Certificat d'État de connaissance de la langue.

Il est évident que les autorités éducatives grecques, suivant les mêmes principes et objectifs que la politique linguistique européenne, visent à promouvoir le plurilinguisme en rendant obligatoire l'enseignement de deux langues étrangères dans les écoles grecques. L'instauration d'un enseignement encourageant davantage l'utilisation de la langue et le développement de la compétence communicative devrait permettre aux apprenants de communiquer en LE de façon plus adéquate et efficace, mais également de mieux consolider leurs acquis.

¹³ Journal officiel de la République hellénique B/2871/09.09.2016, publié le 9 septembre 2016. Décision N° 141417/Δ2 : Programme d'études unique pour l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire et dans le secondaire.

3.2. L'EVOLUTION DES COMPETENCES LINGUISTIQUES APRES L'ARRET DE L'APPRENTISSAGE FORMEL D'UNE LE

La pérennité des compétences acquises en classe de langue est une question qui a n'a pas été examinée de manière constante et approfondie et cela, malgré l'intérêt indiscutable que présente son étude tant pour les chercheurs en ALS que pour les enseignants et les apprenants. Bien que les premières tentatives de décrire l'évolution des acquis une fois que l'apprentissage cesse datent d'environ un siècle (Cole, 1929), nous ne disposons actuellement que de très peu d'études sur les phénomènes de désapprentissage ou d'oubli d'une LE qui n'est plus régulièrement utilisée (Mehotcheva & Köpke, 2019). Il semble qu'autant la recherche et la politique éducative que la pédagogie ne s'intéressent plus aux apprenants de langues dès qu'ils obtiennent leur diplôme ou qu'ils terminent leurs études que ce soit au niveau scolaire, universitaire ou extra-scolaire. En outre, aucune réflexion n'est menée concernant le développement de programmes visant le maintien et la revitalisation des LE déjà apprises. Schmid (2022) affirme que nous manquons d'informations concrètes sur la façon dont les compétences acquises en LE se détériorent, sur la vulnérabilité des différents niveaux linguistiques et modalités (écrit vs oral), sur les facteurs susceptibles de faciliter ou d'entraver le processus de l'attrition, ou encore sur la façon dont les anciens apprenants pourraient être aidés à maintenir leurs compétences.

Nous avons vu que les recherches portant sur l'attrition L2/LE traitent de contextes et de populations variés et adoptent des approches et des méthodologies différentes ne nous permettant pas pour l'instant de généraliser les résultats. Le large éventail des populations étudiées (enfants et adolescents bilingues simultanés et précoces, rapatriés dans leur pays d'origine à la suite d'un séjour dans un autre environnement linguistique, missionnaires ayant suivi un apprentissage intensif en LE et ayant passé quelques années dans l'environnement L2 avant de retourner dans l'environnement L1, ex-étudiants ayant effectué un séjour dans l'environnement L2 dans le cadre d'un programme d'études à l'étranger, ex-apprenants d'une LE ayant suivi des cours dans un cadre formel) contribue à l'exploration du développement linguistique en apportant des informations importantes sur le rôle du contexte d'apprentissage/utilisation dans le maintien de la langue, mais les résultats souvent contradictoires ne sont pas suffisants pour que nous puissions avoir une image nette

du déroulement de l'attrition L2/LE (Mehotcheva & Köpke, 2019 ; Schmid, 2022 ; Schmid & Mehotcheva, 2012).

Il est incontestable que parmi les diverses populations observées, les apprenants d'une LE ayant suivi un enseignement formel de la langue dans l'environnement L1 sont ceux qui ont été le moins étudiés jusqu'à présent (Alharthi, 2014 ; Bahrack, 1984a ; Grendel, 1993 ; Jessner et al., 2021 ; Murtagh, 2003 ; Schmid, 2022 ; Wang, 2010 ; Weltens, 1988 ; Xu, 2010) et cela nonobstant le grand nombre d'individus concernés au niveau mondial et l'idée largement répandue selon laquelle les connaissances LE seraient extrêmement fragiles en raison des spécificités du contexte d'apprentissage. En effet, il s'agit d'apprenants qui assistent dans leur majorité à des cours de langue dans le cadre de l'enseignement élémentaire, secondaire ou supérieur, voire parfois extra-scolaire et ce pendant une certaine période de temps. Ainsi, ils ne sont généralement exposés à la langue enseignée qu'à travers les cours. Une autre spécificité réside dans le fait que ce type d'apprentissage ne favoriserait pas autant l'ancrage des connaissances, contrairement aux contextes d'immersion mentionnés ci-dessus, et rendrait leurs compétences plus vulnérables à l'attrition après la fin ou l'arrêt des cours. Enfin, dans la plupart des cas et compte tenu du statut de la LE dans l'environnement L1, ces apprenants auraient peu d'occasions d'utiliser la langue ou ne la pratiqueraient plus du tout lorsque l'apprentissage s'arrête. Les résultats des recherches qui portent sur l'attrition d'une LE apprise dans un cadre formel dans le pays L1 restent encore rares et peu probants concernant non seulement la présence ou l'absence d'attrition et son déroulement temporel, mais également le rôle des facteurs considérés *a priori* comme cruciaux, tels que la période d'incubation, la pratique de la langue, le contexte d'apprentissage ou les attitudes et la motivation des apprenants (Mehotcheva & Mytara, 2019).

La première question qui se pose est de savoir si des effets de détérioration linguistique sont effectivement observables chez les apprenants LE après l'arrêt de l'apprentissage. Parmi les travaux examinant l'éventualité de l'attrition LE chez des adultes ex-apprenants, il en existe trois qui n'ont pas observé d'attrition sur des périodes allant jusqu'à 18 mois (Murtagh, 2003), jusqu'à 4 ans (Grendel, 1993) et jusqu'à 30 ans (Schmid, 2022). Trois études comparant des langues, des groupes de participants ou des niveaux linguistiques différents ont donné lieu à des résultats

mixtes. Jessner et al. (2021) ont rapporté l'absence de détérioration pour l'anglais LE1, mais un déclin significatif pour le français/italien LE2 sur 16 mois. Xu (2010) a constaté de l'attrition pour l'anglais LE chez les sinophones, mais elle n'observe pas de changement significatif chez les néerlandophones sur 2 ans. L'étude de Weltens (1988) montre une perte considérable des compétences grammaticales, tandis que les compétences lexicales n'ont pas subi de changement et les compétences phonologiques se sont même améliorées sur une période de 4 ans. Les seules études qui permettent effectivement de constater la présence de détérioration au niveau des compétences en LE sont les travaux de Bahrack (1984a), d'Alharthi (2014) et de Wang (2010), sur des périodes de 5, de 2 et de 4 ans respectivement.

Rappelons toutefois que l'ensemble des travaux précités a utilisé des tâches et des mesures disparates ne nous permettant ni de comparer les résultats, ni de rendre compte de la nature exacte du processus de l'attrition. Nous considérons que tant la question de la sélectivité de l'attrition que celle de la temporalité restent toujours ouvertes.

Nous pouvons tout d'abord supposer que l'attrition est sélective dans la mesure où elle n'affecte pas tous les niveaux linguistiques de la même manière. Comme le lexique est un domaine particulièrement sensible aux interférences interlinguales (Théophanous, 2004), et en même temps, le niveau auquel les difficultés d'accès sont le plus facilement perceptibles, la majorité des études que nous avons présentées examinent surtout les compétences lexicales. Il en existe pourtant certaines qui s'intéressent également à la grammaire (Bahrack, 1984a ; Schmid, 2022 ; Weltens, 1988 ; Xu, 2010) et à la phonologie (Weltens, 1988). Tandis que la plupart des chercheurs évoquent la stabilité de la morphosyntaxe comparativement à la fragilité du lexique (Bardovi-Harlig & Stringer, 2019 ; Larson-Hall, 2019), les études de Bahrack (1984a) et de Weltens (1988) ont montré le contraire. Schmid (2022) avance que cela pourrait être dû aux méthodes d'enseignement privilégiées pendant la période 1930-1980. Les participants de ces deux études auraient appris la langue grâce à des méthodes se focalisant sur l'apprentissage explicite et la mémorisation des règles grammaticales suggérant que les compétences grammaticales auraient été mieux consolidées et par conséquent, seraient moins sensibles à l'attrition.

En outre, concernant la sélectivité de l'attrition LE, il est également important de noter que le nombre limité de travaux ayant examiné les deux modalités (production vs réception) montrent – comme nous pouvons raisonnablement le penser – que la production est plus vulnérable que la réception. Il semble que les connaissances LE ne disparaîtraient pas complètement, mais qu'elles deviendraient tout simplement inaccessibles en cas d'absence d'utilisation ou d'effort de maintien de la langue. Cette considération pourrait être soutenue par l'hypothèse du seuil d'activation (Paradis, 2004, 2007) selon laquelle la compréhension serait mieux maintenue que la production vu les différents niveaux du seuil d'activation exigé pour la reconnaissance et le rappel d'un item.

La question de la temporalité de l'attrition LE est bien plus complexe qu'il n'y paraît, car à l'exception des études transversales de Schmid (2022) et de Bahrick (1984a) qui ont examiné des périodes d'incubation allant jusqu'à 30 et 50 ans respectivement, la grande majorité des travaux se sont intéressés à des périodes d'incubation relativement courtes n'excédant que très rarement les 5 ans (Bardovi-Harlig & Stringer, 2010 ; Larson-Hall, 2019). Deux tendances contradictoires semblent se manifester indiquant soit une mise en place relativement rapide de l'attrition pendant les premières années suivie d'une stabilisation par la suite (Bahrick, 1984a ; Weltens, 1988 ; Xu, 2010), soit l'absence de signes d'érosion pendant les premières années de la période d'incubation (Grendel, 1993 ; Murtagh, 2003). Notons cependant l'importance du type de tâches et de mesures utilisées dans le cadre de l'attrition LE. Il est probable que l'absence d'attrition observée résulte non seulement de la nature des données collectées (Grendel, 1993), mais aussi du choix de mesures ne permettant pas de détecter de façon exacte une éventuelle détérioration (Murtagh, 2003).

Il est évident que les données dont nous disposons actuellement reflètent tant la complexité du phénomène que sa multidimensionnalité. Ce constat nous amène à soulever deux éléments. D'une part, davantage d'études sont nécessaires afin de déterminer la nature de l'attrition LE et plus précisément, son aspect sélectif et temporaire qui jusque-là manquent de clarté. La question principale que nous pouvons nous poser est de savoir si les compétences linguistiques en LE peuvent se modifier chez les apprenants qui arrêtent l'apprentissage et si c'est le cas, de quelle façon les

différents aspects de la performance seront affectés. D'autre part, il a été montré que comme tout processus linguistique, l'attrition est étroitement liée à la notion de variabilité aussi bien au niveau des sujets qu'au niveau des compétences linguistiques étudiés. Le premier questionnement nous amène tout naturellement à nous interroger sur le développement des dimensions de la triade CAF, alors que la question de la variabilité nous incite à examiner plus en détail le rôle des facteurs extralinguistiques sur le maintien de la LE.

3.3. LE DEVELOPPEMENT DES CAF DANS LE CADRE DE L'ATTRITION LE

Déterminer l'évolution des compétences en matière de complexité, de précision et de fluence est la deuxième question qui mériterait d'être approfondie, étant donné qu'il n'existe aucune étude explorant la triade de façon systématique dans le domaine de l'attrition d'une LE acquise dans un cadre formel dans l'environnement L1. Hormis le travail de Jessner et al. (2021), qui ont étudié la diversité lexicale et la fluence chez des ex-apprenants d'anglais LE1 et de français/italien LE2, les autres travaux que nous avons présentés dans le Chapitre 2 traitent des dimensions CAF dans le contexte de l'attrition L2 ou dans des contextes L2 spécifiques (p. ex. chez des étudiants ayant effectué un séjour à l'étranger dans le cadre d'un programme d'études ou missionnaires rapatriés) où la langue étudiée a souvent un double statut (LE/L2).

Un autre point soulevant des interrogations en ce qui concerne l'interprétation des résultats est que parmi les études examinant les CAF, nous en avons identifié trois dont les participants avaient continué l'apprentissage pendant toute la durée de la période d'incubation (Huensch & Tracy-Ventura, 2017 ; Nagasawa, 1999) ou pendant au moins une partie de celle-ci (McManus et al., 2021). Le seul auteur qui distingue clairement les deux groupes des participants en fonction de la poursuite ou de l'arrêt de l'apprentissage est Russell (1999b, 2012). Ainsi, si nous considérons que la poursuite de l'apprentissage représente un type de contact régulier avec la langue, nous pouvons raisonnablement nous attendre à ce que les résultats soient biaisés.

Les résultats dont nous disposons sur le développement des CAF après l'arrêt/fin de l'apprentissage semblent indiquer que la formulation d'une hypothèse

selon laquelle les trois dimensions se verraient affectées par l'attrition en même temps et de la même manière serait trop superficielle. Bien que la fluence serait davantage vulnérable que la précision ou la complexité, les quelques travaux qui existent jusqu'à présent dans le domaine de l'attrition L2 suggèrent que les CAF suivent des trajectoires différentes (McManus et al., 2021 ; Nagasawa, 1999 ; Tomiyama, 2009 ; Yoshitomi, 1999). Les résultats extrêmement variables provenant d'études avec un nombre limité de participants révéleraient que la stabilisation d'une dimension précise de la CAF s'effectue au détriment des autres. Une première tendance qui émerge indiquerait que la précision se maintient aux dépens de la complexité (Nagasawa, 1999 ; Tomiyama, 2009) et que la fluence se stabilise au détriment de la précision (Nagasawa). Le travail de Yoshitomi (1999) contredit les observations précédentes en suggérant que c'est la complexité qui resterait intacte aux dépens de la précision et de la fluence. De leur côté, McManus et al. (2021) observent une tendance complètement différente selon laquelle la fluence ne subit pas de modifications, alors que la précision et la complexité continuent de progresser. Quoi qu'il en soit, il semblerait que les modifications que subit chacune des dimensions dépendraient des interactions qui surgissent au sein de l'ensemble et seraient façonnées par la présence d'effets compensatoires. Toutefois, il est évident que ces hypothèses nécessitent un examen plus détaillé pour être validées.

3.4. LE RÔLE DES FACTEURS EXTRALINGUISTIQUES

La troisième question primordiale, qui reste toujours en suspens, concerne l'effet des variables extralinguistiques intervenant dans le processus de l'attrition LE. Bien que bon nombre de chercheurs aient mis en avant leur importance dans le déroulement du phénomène dès les années 80 (Berko-Gleason, 1982; Lambert, 1982; Oxford, 1982; Weltens, 1987), leur étude délicate à mener et souvent incomplète n'a pas pu démontrer la présence de liens clairs entre l'attrition LE et certains facteurs intuitivement considérés comme fortement influents (Mehotcheva & Mytara, 2019).

Le contact avec la langue ou son utilisation pendant la période d'incubation figure parmi les facteurs identifiés comme cruciaux par la recherche sur l'attrition. La plupart des travaux sur l'attrition L1 ont attribué jusque-là une place moins importante à l'exposition à la langue qu'on ne l'aurait pensé (Schmid, 2019) et il semble que les

résultats des études sur l'attrition LE ne sont pas concluants. Or, le contact avec la langue et son utilisation ont souvent été évoqués comme des facteurs décisifs pour le maintien d'une LE dans le cadre de l'hypothèse du seuil d'activation (Paradis, 2004, 2007), mais aussi du MDM (Herdina & Jessner, 2002). Selon l'hypothèse du seuil d'activation, la pratique de la langue s'avère essentielle pour assurer son activation et donc y faciliter l'accès. De même, le MDM met l'accent sur l'importance de l'utilisation de la langue à travers la notion d'effort de maintien. En cas d'absence d'effort de maintien, le modèle prévoit la détérioration des compétences linguistiques. Parmi les études sur l'attrition LE que nous avons présentées, seules l'étude de Murtagh (2003) et celle de Jessner et al. (2021) ont réussi à montrer l'effet de la pratique de la langue sur sa rétention. Il est à noter que des cas isolés d'études qui portent sur l'attrition L2 (en contexte d'immersion) ont également suggéré un effet bénéfique de la poursuite de l'apprentissage sur le maintien des compétences (Engstler, 2012 ; Russell, 2012). Pourtant, comme le précise Schmid (2022), aucune étude n'a testé l'éventuel impact des différents types d'exposition sur le maintien et la réactivation de la langue (utilisation active vs passive, oral vs écrit), l'influence de la fréquence d'utilisation ou encore les stades précis du processus où l'exposition à la langue pourrait se révéler plus avantageuse.

Les attitudes des apprenants LE envers la langue et leur motivation sont considérées comme un facteur d'une importance primordiale, bien qu'indirectement lié au processus de l'attrition L2/LE (Mehotcheva & Mytara, 2019). Il est probable que les apprenants LE qui éprouvent des attitudes positives à l'égard de la langue et sont fortement motivés soient plus encouragés à trouver des opportunités d'utiliser la langue et maintenir ainsi leurs compétences. Malgré l'apport de Wang (2010) et de Xu (2010) en ce qui concerne l'influence positive de ce facteur sur la performance de leurs sujets, nous manquons considérablement d'informations précises sur l'impact de ce facteur.

Enfin, une dernière variable qui nous semble particulièrement intéressante à explorer, et qui n'a pas été étudiée de manière systématique, est l'effet de la méthode d'enseignement sur la rétention linguistique. À notre connaissance, aucune étude ne s'est explicitement intéressée à l'influence de la méthode utilisée sur l'évolution des compétences après l'arrêt de l'apprentissage. Nous pourrions supposer qu'un

enseignement orienté vers le développement et l'appropriation de la compétence communicative favoriserait à la fois l'acquisition des connaissances implicites et le renforcement des compétences productives (orales et écrites), jugées comme spécialement fragiles, en rendant la LE plus résistante aux effets de l'érosion (Paradis, 2007).

3.5. HYPOTHESE GENERALE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre hypothèse générale de recherche émane directement des prédictions du MDM de Herdina et Jessner (2002) et de l'hypothèse du seuil d'activation de Paradis (2004, 2007) s'avérant tous les deux particulièrement pertinents pour l'étude de l'attrition LE. Selon le MDM, le niveau des compétences en LE varie en fonction des ressources que l'apprenant mobilise afin de maintenir ses connaissances. Étant considéré comme un processus dynamique, le développement linguistique dépend du temps et de l'effort consacrés à sa stabilisation. Une « croissance négative » peut s'observer au sein du système, si l'apprenant n'investit pas les ressources nécessaires, entraînant une perte progressive des compétences linguistiques. L'effort de maintien de la langue joue également un rôle déterminant dans la mesure où il est étroitement lié à l'utilisation de la langue et par conséquent, à son activation. En situation concomitante d'absence d'utilisation de la langue et d'un manque d'effort de maintien, un manque d'accessibilité des items de la langue concernée entraînerait à son tour une détérioration de la performance.

De même, l'hypothèse du seuil d'activation postule que le seuil d'activation d'une langue (ou d'un item) s'élève dans des cas où la langue n'est pas fréquemment activée ou elle n'a pas été activée depuis longtemps. La fréquence d'activation de la langue, mais aussi la récence d'activation, c'est-à-dire le temps écoulé depuis la dernière activation, constituent les caractéristiques fondamentales de l'hypothèse du seuil d'activation pouvant conditionner l'accessibilité de la langue et influencer sur son maintien. En outre, selon la même hypothèse, l'activation d'un item dans le cadre de la production s'avère plus laborieuse étant donné que sa stimulation provient de l'intérieur du système (auto-activation) comparativement à la stimulation d'un item

lors de la compréhension qui est considérée comme moins exigeante, puisqu'elle dépend des signaux qui proviennent de l'extérieur du système.

Chez l'apprenant multilingue, la question devient beaucoup plus complexe car la présence de plusieurs langues qui coexistent dans son système linguistique engendrerait une compétition plus marquée déclenchant des interférences entre les éléments des différentes langues. De plus, un effort plus soutenu et prolongé serait exigé afin que l'apprenant puisse maintenir ses compétences dans ses différentes langues (Jessner et al., 2021). Ainsi, en partant de ces considérations, nous pourrions formuler l'hypothèse que l'absence d'utilisation d'une LE, accompagnée de l'utilisation plus fréquente et récente de la L1 et/ou d'une autre LE devraient entraîner des difficultés d'accès à cette langue, provoquées par les interférences de la L1 et/ou des autres LE pratiquées.

De cette hypothèse surgissent trois questions qui demeurent à l'heure actuelle au cœur de l'étude sur l'attrition LE et nécessitent des éclaircissements.

Question 1 : Dans quelle mesure les différents niveaux (lexical/morphosyntaxique) et compétences/modalités (compréhension/production, oral/écrit) linguistiques seront-elles influencées par l'attrition ? Selon l'hypothèse du seuil d'activation, les compétences réceptives devraient être mieux préservées que les compétences productives. Toutefois, nous n'avons pas à notre disposition d'éléments suffisants concernant la nature exacte de l'attrition LE et la vulnérabilité des différents niveaux. Si nous écartions les résultats de certaines recherches suggérant que l'attrition serait un processus sélectif, nous pourrions concevoir que l'absence d'utilisation impacterait au même degré tous les niveaux linguistiques. Étant donné que ni le MDM, ni l'hypothèse du seuil d'activation ne fournissent de précisions sur l'organisation des différents domaines, il serait possible que l'attrition LE les influence à des degrés divers.

Question 2 : De quelle façon les trois dimensions de la triade CAF évolueront-elles pendant la période d'incubation ? Dans le cadre de l'attrition LE, la présence d'effets compensatoires entre la complexité, la précision et la fluence pourrait notamment engendrer (a) l'utilisation de structures moins complexes (complexité), (b) la production de structures incorrectes (précision), ou encore (c) des problèmes d'accès lexical (fluence). En outre, nous pourrions envisager qu'un apprenant qui consacre son

effort à une structure donnée commettrait davantage d'erreurs sur d'autres structures (précision), produirait d'autres structures moins complexes (complexité) ou serait moins fluent lors de la production de la parole (fluence).

Question 3 : Quel rôle jouent les différents facteurs extralinguistiques, tels que l'utilisation de la langue, les attitudes et la motivation des apprenants et la méthode d'enseignement sur la rétention d'une LE ? Le contact avec la langue après l'arrêt de l'apprentissage ainsi que les attitudes et la motivation des apprenants sont d'une importance capitale aussi bien dans le cadre du MDM que dans l'hypothèse du seuil d'activation. Il nous semble plausible qu'un apprenant qui cherche des occasions pour utiliser la langue et qui est motivé pour préserver ses compétences réussirait à mieux les maintenir. De la même manière, un enseignement mettant l'accent sur la consolidation des compétences communicatives des apprenants aurait un effet bénéfique sur la rétention.

La présente thèse vise à examiner les questions de recherche précitées. Dans le chapitre suivant, nous présenterons la méthodologie de notre étude en proposant des hypothèses plus précises pour chacune des tâches utilisées.

4. METHODOLOGIE

Pour rappel, l'objectif de la présente recherche est d'examiner :

- (a) le processus de l'attrition de la LE, à savoir l'évolution des compétences acquises en LE après la fin de l'apprentissage,
- (b) le développement de la complexité, de la précision et de la fluence (CAF) dans le contexte de l'attrition LE, et
- (c) le rôle des différents facteurs extralinguistiques susceptibles d'influencer l'attrition LE et plus particulièrement, l'impact de l'utilisation de la langue, des attitudes et de la motivation des apprenants ainsi que de la méthode d'enseignement de la LE sur le maintien des compétences.

Pour ce faire, nous avons choisi d'étudier l'évolution des compétences en FLE chez des apprenants hellénophones sur une période de 12 mois après l'arrêt de l'apprentissage. Comme nous l'avons évoqué dans le Chapitre 1, une difficulté récurrente lors de la mise en place d'études portant sur l'attrition LE consiste à savoir comment établir un point de référence qui servira de base pour l'évaluation de la performance des sujets (cf. section 1.2.3.2.). Bien que les études transversales s'avèrent plus rapides et faciles à mener que les études longitudinales, elles sont également moins rigoureuses, parce que le chercheur n'est pas en mesure de déterminer de façon objective le niveau des participants au moment de l'arrêt de l'apprentissage. Or, nous considérons qu'il s'agit d'un facteur d'importance fondamentale dans le cadre d'études sur l'attrition LE. Pour cette raison, nous avons opté pour la conduite d'une étude longitudinale nous permettant d'observer de manière précise les changements de la performance des mêmes participants à travers le temps. Cependant, ce choix n'est pas sans conséquences pour l'accomplissement de l'étude. Le principal inconvénient des études longitudinales est que le taux d'abandon des participants peut être élevé au fil du temps entraînant une diminution de la taille de l'échantillon. De plus, en raison de différentes contraintes liées à la nature de ce type de recherches, les périodes d'incubation étudiées se limitent généralement à 1 ou 2 ans après l'arrêt de l'apprentissage et ne dépassent pas les 5 ans (Bardovi-Harlig & Stringer, 2010 ; Larson-Hall, 2019). En ce qui nous concerne, nous avons été confrontée à ces difficultés dans le cadre de cette étude. Notre but initial étant de suivre le plus de participants possible sur une période de 2 ans, lors de la première collecte

de données (T1) nous avons pu recruter 41 sujets. Parmi eux, 25 ont participé à l'étude au cours de la deuxième collecte (T2=12 mois après) et uniquement 3 ont pris part à la troisième collecte¹⁴ (T3= 24 mois après la première collecte).

Dans la partie suivante, nous présenterons d'abord les sujets de notre étude, et notamment la procédure du recrutement, les critères de sélection ainsi que les caractéristiques de l'échantillon visé. Par la suite, nous décrirons les tâches langagières et les autres instruments de collecte de données administrés tout en explicitant l'intérêt de leur utilisation dans le cadre du présent travail. Nous présenterons les hypothèses émises concernant les tâches langagières et nous expliquerons la manière dont nous avons codé les données recueillies. Le déroulement de l'administration de la batterie de tests sera également précisé. Enfin, nous décrirons la démarche statistique adoptée en expliquant nos choix.

4.1. LES PARTICIPANTS

Notre échantillon de participants est composé d'apprenants hellénophones ayant suivi des cours de FLE à l'Institut français de Grèce à Athènes (IFA). L'IFA a été choisi pour le recrutement de nos sujets afin d'assurer un niveau minimum d'homogénéité concernant les participants à notre étude, à savoir les heures de cours suivis, le matériel didactique utilisé pour l'apprentissage de la langue et de manière plus générale, l'*input* linguistique auquel ils ont été exposés. Néanmoins, il est important de noter ici que bien qu'il soit préférable que les expériences et le bagage linguistiques des participants soient contrôlés, cela n'est pas toujours possible.

Les apprenants hellénophones font preuve d'une grande variabilité en ce qui concerne tant le contexte dans lequel ils ont appris le français que leur bagage linguistique. Plus précisément, vu que l'enseignement du FLE est proposé à tous les stades de leur scolarité (cf. section 3.1.), les apprenants hellénophones ont le choix d'apprendre la langue française dès les deux dernières classes de l'école élémentaire, tout au long de l'enseignement secondaire (au collège et au lycée) ainsi que pendant leur cursus universitaire. En outre, la plus grande majorité d'élèves suivent des cours

¹⁴ Vu le faible nombre d'observations, les données en question ne seront pas présentées dans le cadre de la présente thèse.

de langues dans des centres de langues privés (*frontistirio*) en vue d'obtenir un certificat officiel (p. ex. DELF/DALF) fortement convoité en Grèce, car il est souvent considéré indispensable pour décrocher un emploi que ce soit dans le secteur public ou privé. Un autre phénomène très répandu en Grèce est l'enseignement parallèle des langues dans le cadre des cours particuliers à domicile. Enfin, il nous semble important de noter que pour beaucoup d'entre eux, la maîtrise d'une LE3 est une pratique très courante puisqu'elle leur permet d'enrichir leur CV et mieux réussir dans leur parcours professionnel. Il est évident que les facteurs susmentionnés contribuent à l'hétérogénéité des apprenants hellénophones tant au niveau d'heures de cours suivis qu'au niveau d'expériences linguistiques vécues tout au long de leur parcours.

4.1.1. Recrutement des participants

Le recrutement des participants a eu lieu à Athènes entre les mois d'avril et de juin 2017 et il a été effectué en deux étapes différentes. Après avoir contacté le Directeur des Cours de l'IFA, nous avons convenu d'un premier entretien afin de lui présenter en détail notre recherche et de lui demander la permission pour pouvoir avoir accès aux salles de cours et aux apprenants de l'IFA. Ainsi, dans un premier temps, nous nous sommes rendue dans les classes de niveaux intermédiaires et avancés (B1/B2 et C1/C2) pour nous présenter aux apprenants et leur proposer de participer à notre recherche. Un formulaire d'information décrivant l'objectif de la recherche, rédigé en grec, leur a été distribué (cf. Annexe 9.1.11.) et nous leur avons indiqué que ceux qui accepteraient de participer à notre étude devraient également compléter et signer un formulaire de consentement éclairé (cf. Annexe, 9.1.12.). Dans le cas où le participant était mineur, le formulaire de consentement éclairé devait être signé par ses parents ou son représentant légal. Enfin, une rétribution a été proposée aux participants de l'étude en compensation de leur temps.

Pour prendre part à la recherche, les sujets devaient répondre aux critères suivants :

- suivre des cours de FLE à l'IFA et être inscrits aux niveaux intermédiaires (B1 ou B2) ou avancés (C1 ou C2) et

- avoir l'intention d'arrêter l'apprentissage du FLE après la fin de l'année 2016-2017.

En effet, nous avons visé les niveaux précités dans la mesure où la majorité des apprenants de niveau débutant (A1/A2) poursuivent l'apprentissage du FLE au moins jusqu'au niveau intermédiaire. L'abandon des cours à ces niveaux étant un phénomène relativement rare, cela compliquerait notre effort de recruter des participants qui souhaiteraient arrêter les cours.

4.1.2. Caractéristiques des participants

41 participants apprenants hellénophones de FLE ont participé à la première étape de la collecte des données en mai et en juin 2017.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, parmi ces 41 sujets, 25 ont pris part à l'étude aussi bien en T1 (2017) qu'en T2 (2018). Ainsi, la description de l'échantillon suivante se focalisera sur les caractéristiques de ces 25 sujets. En T1, tous les sujets étaient inscrits à l'IFA et suivaient les cours de niveaux intermédiaire (B2) ou avancé (C1 et C2) à raison de 4 heures par semaine.

Parmi eux, 19 ont indiqué en T2 avoir arrêté l'apprentissage de la langue française et par conséquent, ils ont été inclus aux analyses portant sur l'étude de l'attrition du FLE, alors que les 6 sujets restant ont continué l'apprentissage à l'IFA. Nous allons appeler le premier sous-groupe des 19 participants Groupe A (groupe arrêt) et le deuxième sous-groupe des 6 participants Groupe B (groupe poursuite). Notons qu'initialement nous avions prévu d'analyser exclusivement les données des participants ayant arrêté l'apprentissage afin d'examiner l'évolution de leurs compétences. Toutefois, nous avons finalement décidé d'inclure dans notre étude les données du Groupe B. Ainsi, les résultats de ces 6 participants aux différentes tâches ont été analysés et seront présentés séparément.

4.1.2.1. Niveaux d'apprentissage

En ce qui concerne les différents niveaux d'apprentissage auxquels étaient inscrits les sujets du Groupe A en T1, le **Tableau 4.1** montre que 7 suivaient les cours du niveau B2, 6 du niveau C1 et 6 du niveau C2 à l'IFA. Parmi les sujets du Groupe

B, 2 étaient inscrits au niveau B2 en T1 et ont continué l'apprentissage au niveau C1 en T2 et 4 étaient inscrits au niveau C1 en T1 et ont continué au niveau C2 en T2.

Tableau 4.1 – Statut des 25 sujets en T1 par niveau

Niveau	Arrêt	Poursuite	Total
B2	7	2	9
C1	6	4	10
C2	6	0	6
Total	19	6	25

La majorité des participants du Groupe A sont des femmes (n=13, 68%), dont 6 en B2, 3 en C1 et 4 en C2, tandis que les 6 hommes sont répartis comme suit : un seul au niveau B2, 3 au niveau C1 et 2 au niveau C2 (cf. **Tableau 4.2**).

Tableau 4.2 – Sexe des participants par niveau – Groupe A

	Femmes	Hommes	Total
B2	6	1	7
C1	3	3	6
C2	4	2	6
Total	13	6	19

Concernant le Groupe B, il est constitué d'une femme et d'un homme inscrits au niveau B2 ainsi que de 3 femmes et 1 homme inscrits au niveau C1 en T1 (cf. **Tableau 4.3**).

Tableau 4.3 – Sexe des participants par niveau – Groupe B

	Femmes	Hommes	Total
B2	1	1	2
C1	3	1	4
Total	4	2	6

L'âge moyen des participants du Groupe A est de 25 ans (plage d'âge : 15 – 45 ans ? écart type : 8.762,), similaire pour les deux niveaux : intermédiaire B2 et avancé C1/C2. L'âge moyen des participants du Groupe B est de 18.5 ans (plage d'âge : 16 – 21 ans, écart type : 2.074).

Quant à leurs études, 90% (n=17) des participants du Groupe A ont suivi leur parcours scolaire dans une école publique et 10% (n=2) dans une école privée (enseignement primaire et secondaire). 16% (n=3) des participants ont indiqué être collégiens (n=1) ou lycéens (n=2) au moment de l'étude, alors que la majorité a indiqué avoir complété l'enseignement secondaire (étudiants n=7, diplômés n=5, employés n=3, pas de réponse n=1). Concernant le Groupe B, 4 participants ont suivi leur

parcours scolaire dans une école publique et 1 participant dans une école privée, alors qu'un participant n'a pas répondu à la question concernée. 2 participants étaient lycéens au moment de l'étude et 4 participants étaient étudiants.

4.1.2.2. *Bagage linguistique*

Le Groupe A (n=19) est homogène en ce qui concerne les données suivantes : la langue maternelle (le grec, n=19), le lieu de naissance (ils sont tous nés en Grèce, sauf un sujet qui est né à Tachkent en Ouzbékistan) ainsi que la langue maternelle de leurs parents (le grec aussi bien du côté maternel que paternel pour tous les sujets, alors qu'un seul sujet a indiqué l'arabe et le grec du côté paternel). Ainsi, le grec est la langue parlée à la maison pour tous (2 ont également mentionné l'anglais).

Pour ce qui est des langues étrangères apprises (cf. **Tableau 4.4**), à part le français, qui est la deuxième langue étrangère pour tous les sujets, presque tous les participants (n=18) ont indiqué avoir appris l'anglais comme première langue étrangère et un seul sujet a indiqué avoir appris le russe. Parmi ces 18 participants qui ont indiqué l'anglais comme première langue étrangère, 3 ont également mentionné avoir appris d'autres langues étrangères à part le français et l'anglais. Plus précisément, un apprenant du niveau B2 a indiqué l'italien, l'espagnol et le portugais, un apprenant du niveau C2 l'allemand et le russe et un apprenant de ce même niveau l'allemand et l'espagnol. En outre, 37% des sujets (n=7) ont indiqué que leurs parents avaient également étudié le français comme langue étrangère.

En ce qui concerne le Groupe B (n=6), tous les participants sont nés en Grèce et sont locuteurs du grec L1. La langue maternelle des parents est le grec (4 participants), l'albanais du côté maternel et paternel (1 participant) et l'espagnol du côté maternel (1 participant). La langue parlée à la maison pour tous est le grec (1 participant a également indiqué l'espagnol). Concernant les autres langues étrangères apprises, l'ensemble des participants a indiqué l'anglais LE1 et parmi eux, 1 participant a également indiqué l'italien. Enfin, uniquement 1 participant a indiqué qu'un de ses parents avait appris le français.

Tableau 4.4 – *Autres langues étrangères apprises à part le français*

Groupe	A	B
N	19	6
Anglais	18	6
Autres langues (russe)	1	0
Anglais et autres langues	3	1

4.2. DESIGN DE L'ETUDE ET PROCEDURE

Nous rappelons que l'objectif principal de notre recherche est d'étudier le processus de l'attrition LE, l'influence des facteurs extralinguistiques qui y interviennent ainsi que l'évolution des trois dimensions CAF après l'arrêt de l'apprentissage. Nous avons donc mené une étude longitudinale en T1 et en T2 (12 mois plus tard) à laquelle ont participé 25 apprenants hellénophones du FLE. Afin de pouvoir répondre aux questions de recherche formulées et de vérifier les hypothèses émises, nous avons utilisé une batterie de tâches qui ont été administrées aux participants aussi bien en T1 qu'en T2.

Cette batterie de tâches comprenait un questionnaire sociolinguistique, un C-test, un test de vocabulaire, une tâche de production écrite, une tâche de production orale et des échelles d'autoévaluation (*CanDo Scales*). Avant la mise en place formelle de la première étape de la collecte de données en T1, nous avons sollicité deux étudiants hellénophones de l'Université de Toulouse 2 Jean Jaurès en avril 2015 auxquels nous avons administré l'ensemble des tâches afin qu'ils confirment que toutes les consignes étaient claires.

Dans la partie suivante, nous présenterons d'abord chacune des tâches que nous avons proposées aux sujets tout en expliquant l'intérêt de leur utilisation dans le cadre de notre étude. Ensuite, nous décrirons leurs spécificités et nous détaillerons leur administration ainsi que les consignes données aux participants. Enfin, nous préciserons la façon dont les données ont été codées et nous proposerons des hypothèses spécifiques pour chaque tâche.

4.2.1. Le questionnaire sociolinguistique

L'utilisation de questionnaires sociolinguistiques est d'une grande importance aussi bien dans le domaine des recherches en ALS que dans le domaine des études sur l'attrition. D'une part, ils permettent aux chercheurs de collecter des renseignements utiles dans le but de sélectionner des participants répondant à un nombre préétabli de critères de sélection dans le cadre d'une recherche, et d'autre part, de recueillir des informations sur certaines caractéristiques ou attitudes des participants susceptibles d'expliquer les résultats d'une étude.

Dörnyei et Csizér (2012) soulignent la contribution des questionnaires au champ de l'ALS en énumérant cinq aspects concernant lesquels ils peuvent fournir des informations substantielles. Ils précisent que grâce aux questionnaires nous pouvons avoir accès à des informations sur :

- a. le comportement linguistique des apprenants d'une langue face à certaines situations d'apprentissage,
- b. les opinions et les attitudes des apprenants concernant une L2 ou encore, de manière plus générale le processus d'apprentissage d'une langue,
- c. les sentiments des participants et leurs croyances concernant certains problèmes liés à la méthode d'apprentissage d'une L2,
- d. la connaissance des apprenants concernant certaines questions relatives au domaine de l'ALS et enfin,
- e. des renseignements d'ordre général sur l'identification des participants, comme les données démographiques des apprenants ou leur bagage linguistique.

Pour ce qui est des études sur l'attrition L2/LE, les questionnaires occupent une place à la fois considérable et privilégiée, puisque leur utilisation est largement reconnue et recommandée (Bahrick, 1984a ; Jessner et al., 2021 ; Mickan et al., 2022 ; Murtagh, 2003 ; Schmid, 2022 ; Weltens, 1988 ; Xu, 2010). Opitz (2011) détaille à son tour les objectifs qui sont pris en compte lors de l'élaboration des questionnaires destinés à l'étude de l'attrition. Selon elle, il existe cinq principaux objectifs :

- a. obtenir des données démographiques en vue de décrire les participants et d'assurer la comparabilité entre les participants,
- b. obtenir des informations concrètes et quantifiables sur les différentes expériences d'apprentissage d'une langue et l'usage que les participants font des langues, telles que la durée de résidence dans le pays d'accueil, la fréquence d'utilisation, le contact avec la L1 ou la L2 depuis l'immigration, l'âge d'apprentissage de la L2, etc.,
- c. obtenir des éléments d'auto-évaluation concernant les compétences linguistiques des participants,
- d. obtenir des informations sur les attitudes des participants à l'égard de l'apprentissage des langues en général et enfin,
- e. être utilisés en tant qu'instrument de recrutement ou sélection des participants.

4.2.1.1. Description du questionnaire sociolinguistique

Le questionnaire sociolinguistique que nous avons conçu est une adaptation des 3 questionnaires suivants :

- a. *The Language Contact Profile* (Freed, Dewey, et al., 2004), un questionnaire ayant comme objectif l'évaluation du contact avec la L2 pour des étudiants qui commencent ou terminent des programmes d'études de langues dans des contextes divers d'apprentissage formel ou informel (p.ex. des classes de langue dans des universités, immersion intensive dans un environnement L2, des programmes d'études à l'étranger, etc.) ;
- b. le questionnaire sociolinguistique élaboré et utilisé par Keijzer dans son travail de thèse (Keijzer, 2007) qui contient 79 questions réparties en cinq grandes parties collectant des informations personnelles des participants, des renseignements sur l'usage de la langue, les attitudes envers la langue, les liens avec les différents réseaux sociaux ainsi que sur la vitalité ethnolinguistique ;
- c. le questionnaire visant à préciser les conditions d'enseignement et d'apprentissage de langues étrangères dans l'enseignement secondaire en

Europe qui a été utilisé dans le cadre de l'Étude européenne sur les compétences linguistiques menée par la Commission européenne afin d'encourager le développement des politiques d'apprentissage des langues à travers l'Europe. 14 pays européens y ont participé parmi lesquels la Grèce avec approximativement 1.500 collégiens y ayant contribué entre 2009 et 2011. Outre l'évaluation des compétences des élèves en compréhension orale et écrite et en production écrite en anglais et en français, les collégiens ont complété un questionnaire portant aussi bien sur leur apprentissage des langues que sur leur environnement socioculturel¹⁵ (Dedrinou et al., 2013).

Le questionnaire sociolinguistique conçu nous a permis de recueillir des données sur le bagage et les expériences linguistiques de nos participants et de collecter des informations non seulement sur leur pratique de la langue et sur leurs contacts avec la langue française, mais également sur l'apprentissage du français (cf. Annexes 9.1.1. et 9.1.2.). Il comprend 3 parties différentes et totalise 43 questions. Les questions proposées ont la forme de questions ouvertes, de questions à choix multiples et d'affirmations accompagnées d'échelles de Likert contenant une graduation de cinq choix de réponse (1-5).

Plus précisément, la **partie A** intitulée « Informations personnelles/Bagage linguistique » comprend 20 questions sur :

- l'âge et le sexe des participants,
- leur L1,
- la L1 et les langues étrangères parlées par leurs parents, -
- la langue ou les langues parlée(s) à la maison,
- le type d'école dans laquelle ils ont effectué leurs études primaires, secondaires et universitaires (public, privé, anglophone, francophone, etc.),

¹⁵ L'apprentissage des langues étrangères à l'école en Grèce – étude européenne sur les compétences linguistiques (Dedrinou et al., 2013)
(http://gr.rcel.enl.uoa.gr/fileadmin/elp.enl.uoa.gr/uploads/ESLC_GR_WEB.pdf)

- leur répertoire linguistique, à savoir les différentes langues étrangères qu'ils parlent et qu'ils ont apprises ainsi que leurs compétences dans ces langues,
- leur situation actuelle, leurs études et leur activité professionnelle et leurs éventuels troubles de langage et/ou d'apprentissage (Questions 1-20).

La **partie B** intitulée « Informations sur la pratique de la langue française » comprend 5 questions sur :

- leur éventuel séjour dans des pays francophones pour étudier la langue française, pour travailler ou pour des loisirs,
- la fréquence avec laquelle ils utilisent le français dans le cadre de différents contextes,
- les situations où ils pratiquent le plus la langue française (Questions 21-25).

Enfin, la troisième et dernière partie, la **partie C** intitulée « Informations sur l'apprentissage du FLE » comprend 18 questions sur :

- les différents cadres institutionnels dans lesquels ils ont étudié le FLE,
- la façon dont la langue est enseignée (p.ex. à quelle fréquence le professeur et les étudiants parlent ou interagissent en français en classe, travail en groupe ou individuel, mise en évidence des similitudes ou des différences entre la langue française et les autres langues parlées ou apprises, les ressources utilisées lors des cours),
- les certificats obtenus en FLE,
- leurs motivations et attitudes envers la langue française (Questions 26-43).

Il faudrait souligner ici que le questionnaire sociolinguistique a été adapté aux différents temps de collecte de données (T1 et T2). La version complète décrite ci-dessus a été administrée en T1 à tous les participants de l'étude, tandis qu'une version allégée contenant uniquement 7 questions leur a été proposée en T2. Cette deuxième version est composée des 5 questions de la partie B intitulée « Informations sur la pratique de la langue française » et des 2 questions supplémentaires sur le dernier certificat obtenu en FLE et la situation des participants durant l'année 2018 où la

deuxième étape de la collecte a eu lieu (activité professionnelle, études, etc.) (cf. Annexes 9.1.3. et 9.1.4.).

4.2.1.2. Administration et consignes du questionnaire sociolinguistique

Le questionnaire sociolinguistique a été administré aux participants après la première tâche du test de vocabulaire (rappel actif) et avant le C-test. Nous y reviendrons. Bien que nous ayons préparé deux versions, une en français et une en grec, nous avons finalement décidé de leur proposer la version grecque en nous basant sur le principe que la qualité des données obtenues par l'intermédiaire d'un questionnaire sera meilleure s'il est présenté dans la langue maternelle des participants (Dörnyei & Csizér, 2012). En ce qui concerne la version complète du questionnaire administrée en T1, nous avons indiqué aux participants qu'une trentaine de minutes suffiraient pour répondre à la totalité des questions, mais qu'ils avaient le droit de prendre plus de temps s'ils en avaient besoin. La version moins longue administrée en T2 a été complétée en moins de dix minutes par les participants.

4.2.1.3. Codage

Les différents types de données (nominales, ordinales et intervalles) ont été codées numériquement. Ainsi, pour des questions de type sexe : masculin, féminin, nous avons attribué le chiffre 1 pour le masculin et le chiffre 2 pour le féminin. De même, pour les questions à choix multiples nous avons attribué un chiffre allant de 1 à 4 pour chaque réponse. En ce qui concerne les échelles de Likert, nous avons suivi les recommandations proposées par Schmid (2011). S'agissant d'échelles par l'intermédiaire desquelles les participants sont invités à indiquer soit leurs préférences, soit leur accord ou désaccord tout en permettant de nuancer le degré d'accord ou de désaccord puisqu'elles vont d'habitude de 1 à 5, elles devraient être considérées comme des données ordinales, car nous ne pouvons être absolument certains que la distance entre 1 et 2 est la même que celle entre 2 et 3 et ainsi de suite. Cependant, Schmid (2011) affirme que selon la pratique générale en statistique cette différenciation n'est pas toujours prise en compte et que les chercheurs prennent la liberté de traiter ce type de données comme des données intervalles. Cela dit, nous

avons choisi d'attribuer un chiffre allant de 1 à 5 pour les différentes réponses proposées par les échelles de Likert, afin que nous puissions calculer les scores et la moyenne.

4.2.2. Le C-test

Le C-test est un test écrit évaluant les compétences linguistiques générales aussi bien en langue maternelle qu'en langue seconde et étrangère (Grotjahn et al., 2002) qui s'appuie sur le principe de la réduction des redondances présentes dans un texte précis. Son objectif est d'examiner la capacité des participants à utiliser les redondances inhérentes à la langue, afin qu'ils complètent les informations manquantes de différents textes en se basant sur leurs compétences tant productives que réceptives ainsi que sur leurs compétences en syntaxe, en morphologie et en vocabulaire.

Depuis sa création, le C-test a été utilisé en tant que mesure valide de la maîtrise générale de plusieurs langues (anglais, allemand, français et turc entre autres) et dans des contextes différents : comme test de positionnement en anglais, en français et en allemand langues étrangères utilisé par des universités ou des écoles allemandes, ou encore en tant qu'outil de collecte de données employé par des chercheurs dans le cadre de recherches sur l'organisation du lexique mental d'apprenants de français et d'allemand L2 (Grotjahn et al., 2002).

Il a été proposé comme une forme alternative au test de closure (*cloze test*), mis au point par Taylor (1953) et critiqué par la suite par Alderson (1979, 1983), à cause de certaines faiblesses qu'il présentait. Le test de closure implique qu'on supprime un mot sur cinq dans un texte. L'apprenant doit compléter le texte en restituant les mots omis. Les critiques concernaient notamment la longueur du texte sélectionné, le taux de suppression des mots et le choix du texte qui semblaient influencer sa fiabilité et sa validité. Par exemple, la spécificité du texte sélectionné constitue une des caractéristiques ayant un impact significatif sur les résultats des participants dans la mesure où le sujet traité pourrait s'avérer trop difficile à comprendre ou particulièrement inintéressant pour certains participants, tandis que pour d'autres le même sujet pourrait être assez facile et familier. Keijzer (2007) souligne que selon

Grotjahn (1987, pp. 219-220) un autre défaut du test de closure est qu'aucune distinction n'est faite entre les mots lexicaux et les mots grammaticaux, alors que les mots grammaticaux sont en général plus faciles à traiter et à compléter comparativement aux mots lexicaux.

La particularité du C-test par rapport au test de closure est la suppression de la deuxième moitié de chaque deuxième mot, suivant la « règle de 2 » introduite par Klein-Braley et Raatz (1984) tout en laissant inchangés les noms propres et les chiffres, alors que la tâche de closure implique un texte tronqué contenant des mots entiers qui ont été supprimés. Ainsi, le test de closure présuppose l'utilisation d'un seul texte suffisamment long qui contienne un nombre de blancs assez important afin de pouvoir tester les compétences linguistiques des participants à travers leurs connaissances sur un sujet précis traité dans le texte en question, tandis que le C-test se compose de quatre ou cinq courts textes, d'habitude authentiques, traitant des thématiques différentes.

Plus précisément, la première et la dernière phrase de chaque texte du C-test sont laissées intactes et entre les deux nous pouvons compter entre 20 et 25 blancs par texte en fonction du nombre de textes utilisés, afin d'obtenir un total de 100 blancs. En ce qui concerne les mots contenant un nombre impair de lettres, la moitié du mot plus une lettre sont supprimées. Quant à l'élaboration du C-test en langue française, Grotjahn et Stemmer (1985) proposent que les mots commençant par une lettre suivie d'une apostrophe (p. ex. l'un, d'autres) ainsi que les mots qui sont reliés par un tiret (celui-ci, après-midi) soient traités comme un seul mot. Les participants sont alors invités à compléter les parties manquantes des textes en consacrant 5 minutes maximum par texte, ce qui correspond à une durée totale maximale de 25 minutes pour chaque C-test. Keizjer (2007) justifie le choix de la mise en place de cette contrainte temporelle en indiquant que les participants, qui sont capables de compléter le C-test en respectant les contraintes temporelles imposées, seraient susceptibles de maîtriser la grammaire active de la langue en question.

En outre, en ce qui concerne la validité du C-test, il a été démontré que ses résultats sont fortement corrélés avec d'autres tests plus complets évaluant la compétence linguistique générale des participants, et plus précisément la compréhension et la production écrites et orales, comme le *TestDaF* (test d'allemand

langue étrangère) (Eckes & Grotjahn, 2006), le « *Test of English as a Foreign Language* » (TOEFL) (Hastings, 2002), le « *English Placement Test* » (EPT) (Jafapur, 2002), et le « Test de Connaissance du Français » (TFC) (Artus et al., 2008). Nous devrions également ajouter la présence des autres avantages du C-test, notamment la facilité de son administration ainsi que la rapidité et l'objectivité de sa notation. Néanmoins, il s'agit d'un outil qui a été critiqué à son tour d'une part parce que, selon certains chercheurs, les compétences précises évaluées par ce test ne sont pas tout à fait claires (Anckaert & Beeckmans, 1992 ; Stemmer, 1992) et d'autre part, parce que nous ne pouvons pas toujours éviter le choix de textes inadaptés concernant les thématiques traitées ou le niveau de difficulté.

4.2.2.1. Utilisation et construction du C-test

Le C-test a été abondamment utilisé comme outil d'évaluation de la compétence linguistique générale surtout dans le cadre de recherches en ALS et sur le bilinguisme (Daller, 1999). Il a été également utilisé par des chercheurs s'intéressant à l'étude de l'attrition de la L1 et de la L2/LE. En ce qui concerne l'attrition de la L1, de nombreux chercheurs y ont eu recours (Cherciov, 2013 ; Keijzer, 2007 ; Opitz, 2011). Toutefois, pour ce qui est de l'attrition de la L2/LE, à notre connaissance, uniquement deux chercheuses l'ont employé dans le cadre de leur travail de thèse. Murtagh (2003) a été la première à l'utiliser pour évaluer le niveau des compétences des participants en irlandais et Mehotcheva (2010) pour évaluer l'attrition de l'espagnol chez des néerlandophones et des germanophones.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons opté pour l'utilisation du C-test comme outil d'évaluation de l'évolution de la maîtrise générale en FLE pour deux raisons. D'abord, il s'agit d'un outil qui permet d'étudier l'éventuelle attrition des compétences de bas niveau, comme la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire entre autres, mais aussi de haut niveau, comme les relations entre les phrases ou encore les compétences en lecture. Par ailleurs, le C-test est considéré comme un outil particulièrement adapté à l'évaluation d'apprenants L2 avancés (Schmid, 2011). Comme les participants visés par cette étude sont inscrits à des cours de niveaux intermédiaire (B2) et avancé (C1/C2), nous avons estimé que le C-test se prêtait bien à l'examen de leurs compétences.

Une étude pilote a initialement été réalisée au cours du mois d'avril 2015 à l'Université de Toulouse 2 Jean Jaurès. Nous avons élaboré trois C-tests contenant des textes de différents degrés de difficulté qui ont été prétestés par un groupe de 30 apprenants de FLE de niveaux A2, B2 et C1 du Département d'Études du Français Langue Étrangère (DEFLE). Quinze textes différents leur ont été proposés en fonction du sujet traité et du niveau de difficulté, afin qu'ils évaluent la difficulté de chaque texte en se basant sur une échelle d'évaluation allant de 1 pour le plus facile jusqu'à 3 pour le plus difficile. En tenant en compte leurs évaluations, nous avons choisi deux textes auxquels ils avaient attribué la note de 1 (niveau de difficulté : facile), deux textes auxquels ils avaient attribué la note de 2 (niveau de difficulté : intermédiaire) et un texte auquel ils avaient attribué la note de 3 (niveau de difficulté : difficile). Par la suite, les 5 textes présélectionnés ont été également prétestés par un groupe de 5 locuteurs natifs du français ; ces textes ayant obtenu un score de réussite supérieur à 90% (Grotjahn et al., 2002 ; Raatz & Klein-Braley, 2002) et présentant le moins de variantes possibles ont été finalement inclus dans la version finale du C-test.

La version finale de notre C-test contenait 20 blancs pour chaque texte (100 blancs au total) (cf. Annexe 9.1.7.). Plus précisément, nous y avons inclus les items suivants :

- des conjonctions (n=2),
- des pronoms (n=7) (dont 2 relatifs, 4 personnels et 1 démonstratif),
- des adverbes (n=8),
- des prépositions (n=9),
- des adjectifs (n=11),
- des déterminants (n=15),
- des verbes (n=17) (dont 2 participes passé, 1 participe présent et 7 infinitifs),
- des noms (n=31).

4.2.2.2. Administration et consignes du C-test

Le C-test a été administré après le questionnaire sociolinguistique et juste avant la deuxième tâche du test de vocabulaire. Nous avons indiqué aux participants qu'ils

disposaient de 5 minutes pour compléter les blancs de chaque texte ; par conséquent, ils devaient compléter la totalité des mots supprimés en 25 minutes. Nous leur avons également expliqué que s'ils complétaient un texte en moins de 5 minutes, ils pouvaient passer au texte suivant, mais qu'ils ne pouvaient pas revoir et modifier les réponses qu'ils avaient déjà fournies dans les textes précédents. Enfin, nous leur avons précisé que s'ils ne connaissaient pas la réponse pour certains blancs, ils pouvaient les ignorer et passer au blanc suivant.

4.2.2.3. Hypothèse

En nous appuyant sur l'hypothèse du seuil d'activation et sur les prédictions du MDM présentées dans le Chapitre 1, nous émettons l'hypothèse que le Groupe A (groupe arrêt) aura des scores plus bas en T2 qu'en T1, alors que la performance du groupe B (groupe poursuite) sera meilleure en T2 qu'en T1.

4.2.2.4. Codage

Concernant le codage du C-test, il existe deux façons de procéder. Une première solution serait de suivre la notation proposée par Raatz et Klein-Braley (1981) qui affirment que, afin d'éviter les éventuels problèmes de subjectivité des correcteurs, il faut qu'une notation exacte soit utilisée, à savoir il est possible d'attribuer tout simplement 1 point à chaque blanc correctement complété et 0 point à chaque réponse incorrecte ou manquante. De notre côté, nous avons d'abord suivi le codage proposé par Schmid (2011) dans la mesure où nous souhaitions opter pour une approche un peu plus fine et détaillée qui nous permettrait plus tard d'effectuer une analyse qualitative des erreurs produites. Nous avons donc décidé de coder dans un premier temps les réponses de la manière suivante :

0 = vide

1 = racine lexicale incorrecte et classe grammaticale incorrecte

2 = racine lexicale incorrecte, mais classe grammaticale correcte

3 = racine lexicale correcte, mais classe grammaticale incorrecte

4 = racine lexicale correcte, classe grammaticale correcte, mais erreur d'accord

5 = tout est correct, mais toujours légèrement faux

6 = variante acceptable avec erreur d'orthographe

7 = mot correct avec erreur d'orthographe

8 = variante acceptable

9 = mot correct

Le codage présenté ci-dessus permet de distinguer des degrés distincts d'erreurs en fonction de la présence ou de l'absence d'erreur commise sur la racine lexicale et la classe grammaticale de l'item, sur son orthographe et le cas échéant, sur son accord. Il permet également d'accepter comme étant correctes les réponses qui contiennent d'éventuelles erreurs d'orthographe ou encore des variantes acceptables¹⁶ de l'item cible.

Un deuxième codage s'est avéré nécessaire pour faciliter le traitement statistique des résultats. Ainsi, nous avons procédé à l'attribution d'un score maximum de 100 points pour chaque test, qui a été calculé en fonction du nombre de blancs remplis correctement ou pas. Pour ce faire, nous avons repris le premier codage effectué et nous avons considéré toutes les réponses initialement codées entre 0 – 5 comme incorrectes, et toutes les réponses codées entre 6 – 9 comme correctes. Le score final du C-test a été calculé en additionnant le nombre de réponses correctes données pour chaque texte. Enfin, les données du C-test tout comme les données des autres tâches, à l'exception du questionnaire sociolinguistique, ont été codées par trois juges (nous-même et deux locuteurs natifs). L'accord entre au moins deux juges était nécessaire pour que le codage soit validé.

4.2.3. Le test de vocabulaire

Parmi la multitude de tests qui existent pour mesurer les connaissances lexicales des apprenants en L2/LE, nous avons opté pour la version papier adaptée du test CATSS (*Computer Adaptive Test of Size and Strength*) (Laufer & Goldstein,

¹⁶ Les variantes acceptables pour chaque item ont été prédéfinies par nous-même et les deux juges natifs qui ont participé à la validation du codage.

2004), pour explorer l'accès au lexique de nos participants. CATSS est un test qui a été élaboré afin d'étudier l'étendue et la puissance du vocabulaire (*vocabulary size and strength*), à savoir la quantité du vocabulaire, le nombre de mots connus par un locuteur à travers les quatre degrés de connaissance testés.

Dans leur article, Laufer et Goldstein (2004) font l'inventaire de différents types de tests mesurant les sous-composantes de la connaissance lexicale. Nous pouvons distinguer des tests qui évaluent la profondeur ou l'étendue du vocabulaire, ou encore des tests qui examinent certaines dimensions de la connaissance d'un mot comme l'automatisme d'accès au mot ou la fluence. Plus précisément, il existe d'une part des tests examinant une des composantes suivantes séparément : la compréhension ou la production du sens des mots, l'utilisation du vocabulaire ou la connaissance des associations lexicales et d'autre part, des tests évaluant plusieurs composantes à la fois. La différence entre ces deux types de tests précités est que la profondeur du vocabulaire fait référence à la connaissance profonde d'un mot, c'est-à-dire à l'ensemble des sous-composantes de ce qu'on appelle « connaissance lexicale », comme le sens et la morphologie des mots, leur forme orale et écrite, les collocations, les associations lexicales, les fonctions grammaticales des mots, et les contraintes d'usage entre autres (Nation, 2001), alors que l'étendue renvoie à l'évaluation d'une seule composante de la connaissance lexicale. Autrement dit, la profondeur renvoie à la qualité du vocabulaire, tandis que l'étendue à la quantité. Parmi les différents tests répertoriés figurent ceux qui examinent le degré de connaissance des mots isolés et décontextualisés ainsi que ceux dont l'approche favorise la prise en compte de la compétence communicative, mais aussi l'importance du contexte dans le processus de l'évaluation du vocabulaire (cf. *trait view* vs. *interactionalist view of vocabulary*¹⁷).

Cependant, chaque type de test a été critiqué en fonction de ses particularités et de ses limites. En ce qui concerne les tests évaluant la profondeur et l'étendue du vocabulaire, certains chercheurs reprochent aux premiers le nombre limité d'items testés et, par conséquent, le fait qu'ils ne peuvent pas représenter le vocabulaire que le

¹⁷ Selon la première approche (*trait view*), la connaissance lexicale renvoie à la connaissance d'items lexicaux isolés indépendamment du contexte dans lequel ils apparaissent (Chapelle, 1999). La deuxième approche (*interactionalist view*) aborde la connaissance lexicale en considérant le contexte d'utilisation du mot (Read & Chapelle, 2001).

participant maîtrise en réalité, tandis que d'autres considèrent les tests d'étendue du vocabulaire comme superficiels, car ils n'évaluent qu'un seul aspect du vocabulaire et cela malgré leur possibilité de tester un plus grand nombre d'items. Ainsi, Laufer et Goldstein (2004) soulignent que « *different researchers recommend different vocabulary tests, depending on their view of vocabulary (trait or interactionalist), their preference for a particular dimension of knowledge, and their interest in either size or depth* » (p. 401).

En ce qui concerne notre étude, il nous a semblé plus pertinent de nous concentrer sur l'étude de l'étendue du vocabulaire, bien que nous admettions l'importance des tests de profondeur et de fluence et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il est à noter que les tests d'étendue du vocabulaire sont corrélés avec la réussite des participants non seulement en compréhension et en production écrites en L2, mais aussi avec leur compétence linguistique générale (Laufer, 1997 ; Laufer & Nation, 1995). Un autre avantage cité par Laufer et Goldstein (2004) est que ces tests peuvent être utilisés comme outils de recherche relativement simples et efficaces nous fournissant des informations utiles sur le développement du vocabulaire des participants avant et après la mise en place d'une expérience. Enfin, nous avons estimé que la caractéristique la plus importante de ce type de test est qu'il nous permettrait d'avoir une idée plus précise et à la fois plus globale concernant l'évolution du vocabulaire après l'arrêt de l'apprentissage, puisqu'il évalue l'ensemble des compétences lexicales (production et compréhension).

Outre la distinction entre les différents types de tests élaborés, il faudrait s'arrêter aussi à une autre distinction majeure qui a été faite, celle entre les connaissances actives/productives d'un mot associées à la production écrite ou orale et les connaissances passives/réceptives associées à la compréhension écrite ou orale. Avoir recours aux connaissances actives/productives signifie être capable de sélectionner la forme appropriée d'un mot afin de pouvoir l'utiliser dans un contexte précis, alors qu'utiliser les connaissances passives/réceptives signifie pouvoir percevoir la forme d'un mot et par la suite récupérer son sens (Nation, 2001). Pourtant, il est nécessaire de noter que selon Laufer et Goldstein (2004) être capable de comprendre le sens d'un mot en L2 ne signifie pas obligatoirement pouvoir utiliser ce mot correctement et de manière appropriée, et de ce fait, il serait préférable de

différencier les degrés de rappel et de reconnaissance. Ainsi, le test CATSS évalue la connaissance lexicale en se basant sur un continuum qui se développe en plusieurs étapes en examinant quatre degrés différents de connaissance du sens d'un mot.

Laufer et Goldstein émettent l'hypothèse que la connaissance du sens d'un mot pourrait être représentée sous une forme de hiérarchie selon laquelle certains degrés de connaissance sont plus avancés que d'autres. Étant donné que les connaissances lexicales passives des apprenants L2 sont plus larges que leurs connaissances actives (Laufer, 1998 ; Laufer & Paribakht, 1998), nous pourrions supposer que la plupart des mots sont d'abord accessibles en compréhension et deviennent ensuite disponibles en production. D'après Read (2004), les connaissances passives précèdent de manière générale les connaissances actives. Pourtant, il est toujours possible que certains mots accessibles en compréhension ne fassent jamais partie du répertoire du vocabulaire accessible en production d'un apprenant. En partant donc du principe qu'un apprenant capable de récupérer la forme d'un mot donné serait également capable de récupérer son sens, Laufer et Goldstein (2004) mettent à l'épreuve les quatre degrés de connaissance suivants, appelés aussi degrés de « puissance » de la connaissance : rappel actif, rappel passif, reconnaissance active et reconnaissance passive.

Par conséquent, le test CATSS est principalement un test d'étendue du vocabulaire explorant les différents degrés de connaissance du sens des items testés. Contrairement à d'autres tests d'étendue se focalisant sur une seule modalité, ce test étudie chaque item plus en détail dans la mesure où chaque mot est testé progressivement en tenant en compte des quatre modalités différentes, représentant quatre degrés différents de puissance de connaissance.

4.2.3.1. Description des différentes tâches du test de vocabulaire

Basé sur le principe du test CATSS, le test de vocabulaire que nous avons élaboré est composé de quatre tâches (cf. Annexe 9.1.8.) :

a) La première étape est une tâche de rappel actif (récupération de la forme) : les participants doivent effectuer une tâche de traduction de la L1 (grec) en LE (français). L'amorce du mot cible est fournie, d'une part, pour aider les participants et, d'autre part, pour les empêcher de proposer des mots non cibles qui auraient le même sens.

p. ex. ξοδεύω d_____

(réponse attendue : dépenser)

b) La deuxième étape est une tâche de rappel passif (récupération du sens) : les participants sont invités à effectuer une tâche de traduction de la LE (français) en L1 (grec). L'amorce du mot cible est fournie.

p. ex. dépenser ξ_____

(réponse attendue : ξοδεύω)

c) La troisième étape est une tâche de reconnaissance active (récupération de la forme) : cette tâche a la forme d'un questionnaire à choix multiples. La traduction du mot en L1 (grec) est fournie et les participants sont invités à sélectionner le mot cible en LE (français) parmi quatre propositions de réponse. Ces propositions incluent le mot qui correspond à la bonne réponse et trois distracteurs qui ne sont pas sémantiquement liés entre eux, puisque l'objectif de cette tâche n'est pas de tester la compréhension des différentes nuances sémantiques du mot proposé. Il s'agit d'un distracteur sémantique, d'un distracteur phonologique ainsi que d'un distracteur non pertinent.

p.ex. ξοδεύω

a. dépenser b. blesser c. gaspiller d. dispenser

(réponse attendue : a)

d) La quatrième et dernière étape est une tâche de reconnaissance passive (récupération du sens) : sous la forme d'un questionnaire à choix multiples, le mot cible en LE (français) est fourni aux participants, qui doivent sélectionner parmi quatre propositions de réponse le mot correspondant à sa traduction en L1 (grec). Les distracteurs proposés dans cette tâche sont les mêmes distracteurs (sémantique, phonologique et non pertinent) utilisés dans la tâche de reconnaissance active et traduits en L1 (grec)

p.ex. dépenser

a. ξοδεύω b. χτυπώ c. σπαταλώ d. απαλλάσσω

(réponse attendue : a)

4.2.3.2. Choix des items

Vu que l'objectif du test de vocabulaire était d'évaluer non seulement l'évolution des connaissances lexicales de nos participants à travers le temps, mais aussi l'éventuelle influence translinguistique entre les deux langues en contact (grec/français), pour les deux premières tâches de rappel actif et passif, nous avons sélectionné 40 items dont 20 items non cognats, 10 items cognats et 10 items faux cognats¹⁸. Pour les deux dernières tâches de reconnaissance active et passive, seuls les 20 items non cognats ont été testés.

Les **non cognats** (n=20) et les **cognats** (n=10) testés ont été puisés dans les listes de vocabulaire se trouvant à la fin des manuels suivants utilisés par les enseignants de l'IFA pour l'enseignement du FLE aux apprenants de niveaux intermédiaire (B1/B2) et avancé (C1/C2) :

- Vocabulaire progressif du français / niveau intermédiaire (Leroy-Miquel & Goliot-Lété, 2011),
- Vocabulaire progressif du français / niveau avancé (Leroy-Miquel, 2013),
- Alter Ego + 4, Méthode de français, Niveau B (Bonenfant et al., 2015),
- Écho B2 (Girardet et al., 2010),
- Alter Ego 5, Niveaux C1/C2 (Dollez et al., 2010).

Les **faux cognats** (n=10) ont été puisés dans le Dictionnaire du français langue étrangère – Le Robert et CLE International (Rey-Debove, 2009) et par la suite, nous avons vérifié leur présence dans les manuels précités.

Les **non cognats** ont été sélectionnés en fonction des trois critères suivants :

- a. traduisibilité de mots : les mots devaient être facilement traduisibles et pour cette raison, nous avons essayé d'éviter les mots trop polysémiques,

¹⁸ Les mots cognats partagent à la fois la forme et le sens dans deux ou plusieurs langues, alors que les faux cognats (ou faux amis) sont des mots ayant des formes semblables, mais des sens différents dans chacune des langues (pour une typologie détaillée, voir Jarvis (2009)).

- b. absence de cognats français-anglais : nous avons écarté les cognats français-anglais pour éviter toute influence qui proviendrait de l'anglais L2,
- c. niveau d'apprenants : les mots proposés devaient être adaptés à des niveaux différents d'enseignement du FLE (intermédiaire et avancé).

Nous avons donc procédé à la sélection de 5 verbes et de 5 noms pour le niveau intermédiaire et de 5 verbes et de 5 noms pour le niveau avancé (n total=20) (cf. **Tableau 4.5** et **Tableau 4.6**) :

Tableau 4.5 – *Liste des items non cognats – Niveau intermédiaire*

Niveau intermédiaire	
Noms	Verbes
chômage	attendre
feu	ajouter
immeuble	dépenser
peur	perdre
pomme	ranger

Tableau 4.6 – *Liste des items non cognats – Niveau avancé*

Niveau avancé	
Noms	Verbes
chute	avertir
défi	avouer
grève	constater
menace	empêcher
spectacle	exiger

Pour étudier l'influence translinguistique entre la langue française et la langue grecque, nous avons procédé à la sélection de 10 cognats dont 5 verbes et 5 noms et de 10 faux cognats, dont 2 verbes et 8 noms (cf. **Tableau 4.7**) .

Tableau 4.7 – Liste des cognats et des faux cognats

Cognats	Faux cognats
dialogue	balle
parenthèse	bifteck
planète	biscotte
problème	caleçon
théâtre	cigare
analyser	cousine
bloquer	fantasme
choquer	gymnase
freiner	catégoriser
murmurer	martyriser

4.2.3.3. Administration et consignes du test de vocabulaire

Les participants ont dû compléter les 4 tâches du test de vocabulaire en commençant par la plus difficile pour arriver progressivement à la plus facile. Ils ont donc effectué les tâches en respectant l'ordre suivant :

- a. tâche de rappel actif, administrée en premier et suivi du questionnaire sociolinguistique et du C-test,
- b. tâche de rappel passif, administrée après le questionnaire sociolinguistique et le C-test et avant la tâche de la production écrite,
- c. tâche de reconnaissance active, administrée après la tâche de la production écrite et avant les échelles d'autoévaluation et la tâche de la production orale et en dernier,
- d. tâche de reconnaissance passive, administrée après les échelles d'autoévaluation et la tâche de la production orale.

Étant donné que ce sont les mêmes mots qui sont testés de manière répétitive à travers ces quatre tâches du test de vocabulaire, nous avons décidé d'interposer entre elles les autres tâches du protocole pour éviter dans la mesure du possible que les participants se souviennent des mots déjà rencontrés. Par conséquent, entre la tâche de rappel actif et celle de rappel passif ils ont dû compléter le questionnaire

sociolinguistique et le C-test, entre la tâche de rappel passif et celle de reconnaissance active nous avons interposé la tâche de production orale et enfin, entre la tâche de reconnaissance active et celle de reconnaissance passive nous avons interposé la tâche de production orale et les échelles d'autoévaluation (cf. **Figure 4.1**).

Le temps accordé aux participants pour la réalisation de chaque tâche du test était de 5 minutes et chaque tâche était collectée une fois complétée, pour que les participants ne puissent pas revenir sur leurs réponses et les modifier. Comme pour le C-test, nous leur avons expliqué que s'ils ne connaissaient pas la réponse pour certains items, ils pouvaient passer à l'item suivant.

4.2.3.4. Hypothèses

Nos hypothèses concernant le test de vocabulaire sont les suivantes :

H1 : Hypothèse générale

Les participants du Groupe A (groupe arrêt) auront des scores plus bas en T2 qu'en T1. Inversement, le Groupe B (groupe poursuite) améliorera sa performance en T2.

H2 : Compétences productives vs réceptives

La performance du Groupe A (groupe arrêt) sera meilleure pour les tâches de reconnaissance que pour les tâches de rappel en T2. Autrement dit, leurs compétences productives se montreront plus vulnérables que leurs compétences réceptives.

H3 : Cognats/faux cognats vs non cognats

Les participants du Groupe A (groupe arrêt) retiendront mieux les cognats que les non cognats et les faux cognats (Mickan et al., 2022 ; Weltens, 1988).

4.2.3.5. Codage

Pour le codage du test de vocabulaire, nous nous sommes appuyée sur le barème suivant : 0 = réponse manquante ou fausse / 1 = réponse correcte.

Il est important de préciser ici que selon les consignes de Laufer et Goldstein (2004) pour la notation des réponses du test CATSS, chaque item peut avoir une seule réponse acceptable. En rappel actif, la bonne réponse correspond à la traduction du mot grec L1 en LE (français), alors qu'en rappel passif, la bonne réponse correspond

à la traduction du mot en LE (français) en grec L1. En outre, les éventuelles erreurs d'orthographe rendent la réponse incorrecte. Quant aux deux tâches de reconnaissance, une seule réponse correcte peut être sélectionnée parmi les quatre propositions de réponse. Cependant, nous avons considéré ces consignes comme particulièrement contraignantes dans la mesure où nos participants sont apprenants d'une langue étrangère. Ainsi, nous avons décidé de ne pas prendre en compte les erreurs d'accent, comme l'absence totale d'accent ou l'utilisation d'un autre accent à la place de l'accent correct (p. ex. dépenser, dépenser ou dépenser), ainsi que les erreurs d'orthographe dans les cas où ils ne modifiaient pas la prononciation de la réponse fournie (p. ex. dépanser, depensser, etc.).

4.2.4. La tâche de production écrite narrative

La plupart des recherches sur l'attrition L2/LE ont suggéré que la rétention des compétences productives serait plus vulnérable que celle des compétences réceptives (Bahrick, 1984a; Cohen, 1989; Moorcroft & Gardner, 1987; Wang, 2010; Weltens, 1988, Weltens & Grendel, 1993). Cependant, le développement de la compétence écrite a depuis longtemps été fortement négligé lors de l'étude du phénomène. Mises à part quelques rares exceptions (Mehotcheva, 2007 ; Tracy-Ventura et al., 2020 ; Xu, 2010), il existe de nos jours un manque considérable de recherches qui évaluent l'évolution des compétences productives à l'écrit à travers le temps.

Parmi les différents moyens fréquemment utilisés pour mesurer la compétence linguistique générale en L2 et son développement figure l'évaluation de l'écrit à travers les tâches d'expression écrite. Verspoor et al. (2012) soulignent qu'un des avantages de ce type de tâche est que plutôt de tester les connaissances passives ou réceptives des apprenants L2, les tâches d'expression écrite peuvent se montrer extrêmement utiles pour l'évaluation de l'utilisation active de la L2 en examinant l'utilisation du vocabulaire, des expressions idiomatiques, des temps de verbes, des constructions de phrases et des erreurs, entre autres. En outre, les textes produits permettent aux apprenants de révéler leurs compétences en L2 dans la mesure où le processus d'écriture demande plus de réflexion et d'organisation et, par conséquent, écrire serait généralement un peu plus complexe linguistiquement que parler. Par

ailleurs, il faut également noter qu'en contexte d'apprentissage guidé, ce type d'exercice est largement utilisé en classe de langue. Enfin, un avantage supplémentaire est qu'il s'agit de données plus faciles à collecter et à traiter que les données orales. Vu le manque susmentionné et les avantages précités, nous avons tenté dans le cadre de notre recherche de combler cette lacune en intégrant dans notre batterie de tests une tâche narrative de production écrite.

Nous avons choisi d'étudier le développement ou l'éventuelle perte des compétences en production écrite en FLE en matière de complexité. En effet, la complexité linguistique constitue typiquement une des notions majeures dans la recherche sur l'acquisition non seulement de la L1, mais également de la L2/LE (Martinot, 2013) et bien qu'il s'agisse d'un phénomène largement étudié, mieux comprendre son caractère multidimensionnel pourrait nous permettre de mieux appréhender le processus d'appropriation d'une L2 (Michot, 2015) et par conséquent, celui de l'attrition.

En ce qui concerne le français L2, le développement de la complexité et notamment l'étude de la complexité syntaxique constitue un sujet qui a souvent été traité dans le cadre de recherches incluant différents publics d'apprenants : néerlandophones, arabophones, hispanophones entre autres (pour un aperçu voir De Clercq & Housen, 2017). Les études sur les apprenants suédophones (Ågren et al., 2012 ; Bartning & Schlyter, 2004 ; Gunnarsson, 2012) et hispanophones (Benazzo & Starren, 2007 ; Perdue, 1993 ; Véronique, 2009) semblent être les plus documentées. Ces recherches ont surtout étudié les liens syntaxiques entre les différentes propositions et le développement de la complexité syntaxique en mettant l'accent sur des analyses qualitatives.

Cependant, à notre connaissance, il n'existe actuellement que très peu de données chez les apprenants hellénophones. À l'exception d'une série de travaux décrivant le système linguistique des apprenants hellénophones de niveaux intermédiaire/avancé tant sur le plan syntaxique (Monville-Burston, 2013 ; Valetopoulos, 2012 ; Valetopoulos & Lamprou, 2017) que sur le plan lexical (Théophanous, 2001, 2004 ; Valetopoulos & Lay, 2015), les apprenants grecs du FLE représentent un public relativement sous-étudié pour lequel nous ne disposons pas de précisions suffisantes concernant le développement linguistique en français. Ainsi,

dans un premier temps nous nous sommes intéressée à l'observation, à l'évaluation et à la comparaison de l'évolution de deux dimensions spécifiques de la complexité linguistique, à savoir de la complexité lexicale et de la complexité syntaxique (*complexity*) à l'écrit. Dans tous les cas, nous avons opté pour l'étude de la complexité structurelle, définie comme le nombre d'éléments différents et de leurs interconnexions en adoptant l'approche de Pallotti (2015), selon laquelle il est préférable d'utiliser un ensemble restreint de mesures qui permettent d'examiner avec plus de précision et de cohérence le même concept. Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée à l'étude de la précision (*accuracy*).

Pour ce faire, nous avons proposé à nos participants une tâche de narration écrite (cf. Annexe 9.1.9.). Leurs productions écrites ont été transcrites à l'aide du logiciel CHAT et les données recueillies ont été traitées au moyen de programmes d'analyse automatique du logiciel CLAN (MacWhinney, 2000).

4.2.4.1. La complexité lexicale

Pour mesurer la complexité lexicale nous avons opté pour le calcul de l'indice D (cf. section 2.2.2.1.), une des mesures très fréquemment utilisées dans les recherches en L2 (Bulté et al., 2008) dans le but de comparer les résultats des participants en diversité lexicale en T1 et T2. L'avantage de l'indice D est qu'il est calculé comme la probabilité de variation du ratio type/occurrence (TTR) et qu'il prend en considération la longueur des échantillons (Duran et al., 2004). Plus l'indice D est élevé, plus la diversité lexicale de la production est grande.

4.2.4.2. La complexité syntaxique

Pour examiner la complexité syntaxique, nous avons utilisé deux mesures générales : (a) la longueur moyenne des *T-units* (MLT, *Mean Length of T-unit*) et (b) le nombre moyen de propositions subordonnées (*SubClause ratio*). La longueur moyenne des *T-units* a été calculée en divisant le nombre total de mots par le nombre total de *T-units* produits par texte. Le nombre moyen de propositions subordonnées a été calculé en divisant le nombre total de propositions subordonnées par le nombre total de *T-units*. Concernant le *T-unit*, nous avons suivi la définition proposée par Hunt

(1965, 1970) selon laquelle le *T-unit* est une proposition principale accompagnée de toutes les subordonnées et les structures non propositionnelles qui lui sont rattachées (cf. **Tableau 4.8**).

Tableau 4.8 – Mesures de complexité structurelle

Complexité lexicale	Complexité syntaxique
Indice D	Longueur moyenne des T-units Nb moyen de subordonnées

4.2.4.3. La précision (*accuracy*)

Les mesures de précision concernent l'évaluation des erreurs produites lors de la réalisation d'une tâche. Cependant, lorsqu'il s'agit de données provenant d'apprenants L2, il faut souligner que l'identification des erreurs pourrait s'avérer problématique, puisqu'une acception stricte du terme ainsi qu'une définition absolue de la « norme » pourraient mener à des interprétations ou à des résultats trompeurs. Housen et al. (2012, p. 4) suggèrent que la précision ne devrait pas finalement être interprétée de manière restrictive et proposent la prise en compte des notions d'adéquation mais également d'acceptabilité (cf. section 2.3.1.).

Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes appuyée sur une version de la taxinomie d'erreurs conçue par Schmid (2011) adaptée pour notre recherche tout en tenant compte des considérations précédentes. Nous avons ainsi procédé à une classification en quatre grandes catégories d'erreurs : erreurs lexicales, erreurs morphologiques, erreurs syntaxiques et erreurs orthographiques. Plus précisément, les différents types d'erreurs que nous avons regroupés dans les catégories susmentionnées sont ceux qui suivent :

- a. erreurs lexicales : substitutions, non mots, mots incomplets ;
- b. erreurs morphologiques : erreurs d'accord en genre et en nombre concernant les noms, erreurs d'accord concernant les verbes, erreurs de conjugaison, erreurs de temps verbal ;
- c. erreurs syntaxiques : omissions (pronoms/prépositions/articles), additions (pronoms/prépositions/articles), répétitions, substitutions (pronoms/prépositions), ordre des mots ;

- d. erreurs orthographiques : erreurs d'accent, épellation, segmentation.

Pour calculer le nombre d'erreurs produites par participant concernant chacune des catégories susmentionnées, nous avons pris en compte la taille de la production écrite. Nous avons divisé le nombre total d'erreurs par le nombre total de mots et nous avons multiplié le résultat par 100 (p. ex. Nb total d'erreurs lexicales/Nb total de mots x 100).

4.2.4.4. Administration et consignes de la tâche de production écrite

La tâche de production écrite a été administrée juste après la deuxième tâche du test de vocabulaire (rappel passif) et avant la troisième tâche du test de vocabulaire (reconnaissance active). En nous basant sur le modèle des sujets de production écrite proposés par le CECRL pour le niveau B2, la consigne donnée aux participants était de **raconter l'événement le plus heureux de leur vie** en rédigeant un texte contenant de 200 à 250 mots. Le temps qui leur a été accordé était d'une durée de trente minutes. Étant donné que, lors de l'élaboration de la batterie de tests, nous n'étions pas en mesure de connaître le niveau de compétence de nos éventuels participants, nous avons décidé de proposer un sujet assez simple et agréable à travers lequel ils pourraient s'exprimer librement et de façon relativement spontanée. Nous avons ainsi estimé qu'une tâche narrative portant sur le récit d'une expérience personnelle pourrait convenir à nos objectifs.

4.2.4.5. Hypothèses

H1 : Diversité lexicale

Le vocabulaire utilisé par les participants du Groupe A (groupe arrêt) sera moins riche et diversifié en T2, alors que celui utilisé par les participants du Groupe B (groupe poursuite) sera plus riche et diversifié comparativement à T1.

H2 : Complexité syntaxique

Les participants du Groupe A (groupe arrêt) produiront des phrases moins longues contenant des structures moins complexes en T2, alors que les participants du Groupe B (groupe poursuite) produiront des phrases plus longues et plus complexes comparativement à T1.

H3 : Précision

Les participants du Groupe A (groupe arrêt) commettront un plus grand nombre d'erreurs en T2, alors que le nombre d'erreurs diminuera pour les participants du Groupe B (groupe poursuite).

4.2.4.6. Conventions de transcription et codage

Pour la transcription et l'annotation des productions écrites, nous avons utilisé les conventions de transcription présentées dans le manuel CHAT (cf. *Codes for the Human Analysis of Transcript*, MacWhinney, 2000) ainsi que le programme CLAN (*Computerized Language Analysis*) qui a été spécialement conçu pour le traitement et l'analyse automatiques des données transcrites dans le format CHAT. Bien qu'il s'agisse d'outils initialement développés pour la base de données CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) comportant des corpus collectés pour l'étude de l'acquisition du langage chez les enfants, ces instruments permettent également l'analyse de données provenant d'apprenants L2/LE ou encore d'enfants ou d'adultes présentant des troubles du langage.

L'avantage principal de l'utilisation des conventions de transcription dans le format CHAT est qu'elle permet l'accès à une gamme de programmes automatisés pour l'analyse des données tant écrites qu'orales, tels que FREQ calculant le ratio type/occurrence (TTR) et fournissant des fréquences d'éléments spécifiques des transcriptions ou le nombre total de mots produits, VOCB calculant l'indice D et MOR

effectuant une analyse morphologique détaillée du texte transcrit. Schmid (2011) prône l'utilisation de ces outils en notant qu'un certain nombre d'autres projets sur l'attrition les emploient, mais aussi de nombreuses autres études sur le bilinguisme.

Avant de procéder au calcul de l'indice D, nous avons exclu certaines catégories de mots afin d'éviter de surestimer la richesse et la diversité lexicale des textes produits. Plus précisément, nous avons exclu :

- les noms propres (p. ex. *Maria*, *Stelios*, etc.)
- les chiffres (p. ex. 1, 2, 5, etc.)
- les mots étrangers (ex. *syrtaki*, *skill*, *ottimo*, etc.)
- les non mots (ex. *rigome*, *coufier*, etc.)

Les catégories de mots que nous avons inclus sont :

- les mots français correctement épelés et
- les mots français incorrectement orthographiés où la forme correcte est prévisible (ex, *voeu (vœux), *exité (excité) etc.).

Ensuite, nous avons procédé à la correction orthographique des mots incorrectement orthographiés en français. Nous avons considéré cette étape comme nécessaire pour optimiser le résultat des analyses de l'indice D. En effet, il est nécessaire de corriger ce type d'erreurs avant le calcul de l'indice D, car si un certain mot apparaît dans un texte correctement orthographié et dans un autre texte mal orthographié, CLAN les comptera comme deux mots différents.

En ce qui concerne l'annotation des erreurs des productions écrites rédigées par les participants, nous avons suivi une adaptation du codage établi pour la transcription du langage écrit et proposé dans le manuel CHAT. Nous avons indiqué les erreurs au niveau du mot en plaçant le symbole [*] juste après le mot erroné. Les différentes catégories d'erreurs ont été codées de la façon suivante :

- le symbole [*l] a été utilisé pour les erreurs lexicales ;
- le symbole [*m] pour les erreurs morphologiques ;
- le symbole [*s] pour les erreurs syntaxiques ;

- le symbole [*o] pour les erreurs orthographiques.

Lors de la réalisation du comptage des propositions, nous avons considéré que chaque verbe conjugué constituant le noyau de la proposition représente une proposition. Ainsi, nous avons d'abord procédé à l'identification de tous les verbes conjugués et par la suite, à la caractérisation des propositions. Pour les cas des productions contenant des unités polylexicales (*chunks*) comme « il y a », ou « c'est pourquoi », nous n'avons pas pris en compte les verbes conjugués et par conséquent, ces locutions n'ont pas été identifiées comme propositions à part entière. Un autre cas qui nous a posé problème lors de cette étape a été le fait qu'assez souvent une seule proposition pouvait appartenir à plusieurs types. Par exemple, quand une proposition avait deux fonctions différentes dans une même phrase : indépendante et principale à la fois, (cf. production écrite 1801 : « *Il était tellement gentil et il avait un souris qui couvrait presque tout son visage* »), nous avons décidé de la compter une seule fois – pour éviter le double comptage – en tant que principale afin de ne pas négliger le degré de complexité entre principale et subordonnée et nous avons également compté le lien de coordination pour ne pas perdre la trace de cet élément.

Aussi bien le codage des erreurs que l'annotation des phrases ont été effectués une première fois par nous-même et ensuite par deux étudiantes du département de Sciences du Langage à l'UT2J, natives du français. Une fois les trois différents codages terminés, un travail de mise en commun a été mené dans le but de mettre en avant et de discuter les éventuels cas d'oubli d'annotation d'erreurs ou de désaccord. Bien que l'annotation des erreurs ait été effectuée sur CLAN, en raison de contraintes temporelles le comptage des propositions ainsi que leur codage ont été effectués manuellement.

4.2.5. La tâche de production orale narrative

Afin d'évaluer le développement des compétences productives orales des participants à travers le temps, nous leur avons proposé une tâche de production orale narrative (cf. Annexe 9.1.10.). Nous avons considéré que ce type de tâche monologique serait plus pertinente pour l'étude des phénomènes de disfluence qu'une

tâche dialogique (Skehan & Foster, 2012). Bien que la tâche narrative soit souvent caractérisée par la présence d'un grand nombre de phénomènes de disfluence, leur étude peut s'avérer particulièrement compliquée, puisqu'il faut que nous soyons en mesure de distinguer s'ils sont attribués à la perte ou à la modification des compétences acquises en L2 ou à une accessibilité réduite de la L2 (Schmid, 2011), ou s'ils sont finalement impactés par la fluence des locuteurs en L1 (De Jong et al., 2013).

4.2.5.1. La précision (accuracy) et la complexité lexicale (complexity)

Afin de pouvoir comparer de façon plus cohérente et détaillée les compétences de nos participants tant à l'écrit qu'à l'oral, nous avons également étudié les erreurs (lexicales, morphologiques et syntaxiques) effectuées à l'oral (cf. **Tableau 4.9**), ainsi que la diversité lexicale à travers le calcul de l'indice D. Il est à noter que bien que nous ayons procédé à un codage des erreurs phonologiques aussi bien en T1 qu'en T2, nous avons décidé de ne pas les étudier plus en profondeur et de ne pas effectuer d'analyses statistiques pour ce type d'erreurs précis¹⁹.

Pour calculer le nombre d'erreurs produites par participant concernant chacune des catégories différentes, nous avons pris en compte la taille de la production orale. Ainsi, nous avons divisé le nombre total d'erreurs (par catégorie) par le nombre total de mots et par la suite, nous avons multiplié le résultat par 100 (p. ex. Nb total d'erreurs lexicales/Nb total de mots x 100).

Tableau 4.9 – Catégories d'erreurs identifiées – Production orale

Précision	
Erreurs lexicales	substitutions, non mots, mots incomplets
Erreurs morphologiques	accord en genre et en nombre (noms), accord (verbes) conjugaison, temps verbal
Erreurs syntaxiques	omissions (pronoms/prépositions/articles), additions (pronoms/prépositions/articles), répétitions, substitutions (pronoms/prépositions), ordre des mots

¹⁹ La majorité des apprenants grecs commet très fréquemment des erreurs phonologiques à cause de l'absence de correspondance de certains phonèmes entre le système français et le système grec (p. ex : les phonèmes [ʁ] et [ʝ], les voyelles nasales : [ɛ̃], [œ̃], [ɔ̃], [ɑ̃], ou encore la distinction entre [ɛ], [ə] et [e], entre autres). Il serait donc très difficile de déterminer en T2 dans quelle mesure ce type d'erreurs serait l'effet de l'érosion des compétences phonologiques ou si, au contraire, ces erreurs seraient dues à la façon dont les apprenants prononcent habituellement certains phonèmes. Pour cette raison, nous avons décidé d'exclure les erreurs phonologiques de notre analyse.

4.2.5.2. La fluence/disfluence

Notre objectif étant d'évaluer la fluence de nos participants en T1 et en T2, nous avons choisi d'étudier la fréquence des phénomènes de disfluence dans leurs productions orales et plus particulièrement :

- des pauses (pleines et vides) ;
- des répétitions ;
- des interruptions, et
- des reformulations produites.

En ce qui concerne les pauses, contrairement à Mehotcheva (2010) qui s'est uniquement focalisée sur l'analyse des pauses pleines et à d'autres chercheurs, comme Cherciov (2011) qui s'est concentrée sur les pauses vides en tant qu'indicateurs d'érosion linguistique, nous avons décidé d'examiner aussi bien les pauses vides que les pauses pleines pour essayer de comprendre s'il y a une différence entre les deux quant à leur fréquence (augmentation ou diminution de pauses) en fonction de l'arrêt de l'apprentissage du FLE ou de sa poursuite. Le ratio de disfluences pour chacune des catégories précitées a été calculé comme suit : nous avons divisé le nombre total de phénomènes appartenant à chaque catégorie par la durée totale de la production orale hors pauses vides.

4.2.5.3. Administration et consignes de la tâche de production orale

Nous avons administré la tâche de production orale à nos participants après les échelles d'auto-évaluation et avant la quatrième et dernière tâche du test de vocabulaire (reconnaissance passive). Nous leur avons demandé de **raconter leurs projets pour l'avenir concernant leurs études, leur vie professionnelle ou encore leur vie personnelle** en les incitant à commencer par leurs projets à court terme et à continuer par ceux à long terme. En nous basant sur le modèle de passation des épreuves orales proposé par le CECRL pour les niveaux débutant (A2) et intermédiaire (B1), nous avons expliqué aux participants qu'ils disposaient de 2 à 3 minutes pour se

familiariser avec le sujet et qu'ils seraient amenés à parler par la suite autant qu'ils le souhaitaient afin de répondre au mieux aux exigences du sujet.

Il s'est avéré que la tâche de production orale était la tâche la plus anxiogène pour la plupart de nos participants. Pour les rassurer et pour créer une ambiance confortable et agréable dans la mesure du possible, nous leur avons indiqué que notre objectif n'était pas de leur imposer un temps minimum de prise de parole ; au contraire, ils devraient se sentir libres de parler de leurs projets de manière spontanée et informelle. Par conséquent, pendant l'enregistrement de chaque production notre rôle s'est limité à celui d'un simple auditeur et nous avons fait le choix de n'intervenir qu'en cas de blocage ou d'interruption totale de la parole de la part du participant. Dans ces cas-là, nous lui posons une question dans le but de l'encourager à reprendre la parole et à continuer à parler.

4.2.5.4. Hypothèses

H1 : Diversité lexicale

Le vocabulaire utilisé par les participants du Groupe A (groupe arrêt) sera moins riche et diversifié à l'oral en T2, alors que celui utilisé par les participants du Groupe B (groupe poursuite) sera plus riche et élaboré comparativement à T1.

H2 : Précision

Les participants du Groupe A (groupe arrêt) commettront un plus grand nombre d'erreurs à l'oral en T2, alors que le nombre d'erreurs diminuera pour les participants du Groupe B (groupe poursuite).

H3 : Fluence

Les participants du Groupe A (groupe arrêt) produiront un plus grand nombre de disfluences en T2, alors que le nombre de disfluences diminuera pour les participants du Groupe B (groupe poursuite).

4.2.5.5. Conventions de transcription et codage

Les productions orales ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique Edirol (modèle Roland R-09) en utilisant le micro intégré. Pour la transcription orthographique et l'annotation consécutive des données orales, nous avons utilisé les

conventions CHAT en alignant le texte avec le son ainsi que les outils de CLAN pour leur traitement automatique. La transcription et le codage des productions orales ont été effectués en trois étapes. Lors de la première étape, le transcripateur écoutait l'enregistrement et procédait uniquement à sa transcription. Lors de la deuxième étape, il effectuait l'annotation de tous les marqueurs de disflue (cf. **Tableau 4.10**). La troisième étape consistait à l'identification et au codage des erreurs. Les transcriptions de tous les enregistrements ont été effectuées par nous-même ainsi que par deux étudiantes du département de Sciences du Langage à l'UT2J, natives du français. Comme pour les productions écrites, l'annotation des phénomènes de disflue et le codage des erreurs ont été discutés en détail, vérifiés et le cas échéant, corrigés grâce à un travail collectif mené par les trois annotateurs/codeurs.

Pour ce qui est du découpage en énoncés, nous avons opté pour un découpage en unités d'analyse de parole (*AS-units*), telles qu'elles ont été définies par Foster et al. (2000), à savoir des unités constituées d'une ou de plusieurs propositions indépendantes, de propositions principales accompagnées de leurs subordonnées ou de phrases elliptiques. Lahmann et al. (2016) affirment que l'intérêt de ce découpage est qu'il permet l'inclusion d'unités fragmentaires particulièrement fréquentes dans le discours spontané. En outre, parmi les critères supplémentaires qui nous ont servi à segmenter la parole, nous pouvons mentionner l'intonation des apprenants et les pauses effectuées. Plus précisément, le seuil minimum sur lequel nous nous sommes appuyée concernant l'annotation des pauses vides est celui de 250 millisecondes (Kormos & Dénes, 2004 ; Lahmann et al., 2017 ; Williams & Korko, 2019). En effet, l'étude de De Jong et Bosker (2013) a montré qu'à ce seuil, par opposition à un seuil plus bas (p. ex. 100 ms) ou plus élevé (p. ex. 400 ms), les pauses corrélaient fortement avec la maîtrise L2.

Pour annoter les pauses vides, nous avons indiqué la durée exacte de la pause entre parenthèses, alors que l'annotation des pauses pleines a été effectuée en utilisant le symbole & accompagné d'un tiret et du son produit par l'apprenant (p. ex : &-euh, cf. **Tableau 4.11**). Quant à l'annotation des différents marqueurs de disflue, nous avons utilisé les conventions de transcription et le codage des phénomènes de disflue proposés dans le manuel CHAT et détaillés ci-dessous. Toutes les pauses (pleines et vides) situées au début ou à la fin d'une unité d'analyse de parole ont été

exclues de notre analyse car nous avons considéré qu’elles pourraient être attribuées à la planification du discours plutôt qu’à une éventuelle perte des compétences.

4.2.5.5.1. Codage des productions orales

Dans les Tableaux 4.10 et 4.11 figurent les conventions de transcription que nous avons utilisées pour l’annotation des productions orales.

Tableau 4.10 – Symboles utilisés pour le codage des productions orales

. ? !	fin d’énoncé
+...	(a) énoncé inachevé non repris ensuite par le locuteur ou (b) interruption au sein de la conversation, le même locuteur reprenant ensuite la parole et terminant son énoncé
+.. ?	question en suspens
+//.	phrase déclarative interrompue par le locuteur
+// ?	phrase interrogative interrompue par le locuteur
+/. .	phrase déclarative interrompue par l’expérimentateur ou une autre personne
+/ ?	phrase interrogative interrompue par l’expérimentateur ou une autre personne
[/]	répétition d’un mot, p. ex. mais [/] mais
[xN]	répétition d’un mot à plusieurs reprises, p. ex. mais [x3]
< > [/]	répétition d’une phrase avec correction
[//]	reformulation d’un mot, p.ex. le chat [//] l’animal
< > [//]	reformulation d’une phrase avec correction
[///]	reformulation totale
[/-]	faux départ, mots ou phrases coupés à mi – propos
–	segment répété
:	syllabe allongée
&mot	non mot
mot@n	néologisme
&rires/&bruit	rires ou bruit

Tableau 4.11 – Liste des pauses pleines

&-euh
&-euhm
&-mmm
&-sss
&-ouh
&-oh
&-ah

4.2.5.5.2. Codage d’erreurs

Comme pour le codage des productions écrites, nous avons indiqué les erreurs au niveau du mot en plaçant le symbole [*] juste après le mot erroné. Les différentes catégories d’erreurs ont été codées de la façon suivante :

- le symbole [*l] a été utilisé pour les erreurs lexicales ;
- le symbole [*m] pour les erreurs morphologiques ;
- le symbole [*s] pour les erreurs syntaxiques.

4.2.6. Les échelles d'auto-évaluation (*CanDo Scales*)

Les échelles d'auto-évaluation sont un outil d'évaluation de la compétence linguistique générale des participants leur permettant de décrire leurs performances en différents domaines et dans des contextes divers et variés lorsqu'ils utilisent une langue précise. Bien qu'elles aient été initialement utilisées comme outil d'auto-évaluation de la compétence générale en LE (Clark, 1982), elles ont été également employées dans un certain nombre d'études sur l'attrition de la L1 (Hulsen, 2000 ; Keijzer, 2007 ; Yağmur, 1997) ainsi que de la L2/LE (Gardner, Lalonde, & MacPherson, 1985 ; Jessner et al., 2021 ; Mehotcheva, 2010 ; Mickan et al., 2022 ; Weltens, 1988 ; Xu, 2010). Cependant, il s'agit d'un outil dont la pertinence a été souvent discutée dans la mesure où il a été constaté que d'une part elles peuvent être corrélées avec les scores de tests linguistiques (Yağmur, 1997), et d'autre part elles semblent être facilement influencées par des facteurs extralinguistiques, comme les facteurs attitudinaux (Hakuta & D'Andrea, 1992). Ainsi, Köpke et Schmid (2004, p. 25) avancent que ce type de données purement subjectives pourraient s'avérer utiles seulement si elles sont utilisées en combinaison avec des tâches linguistiques formelles.

Les échelles d'auto-évaluation utilisées dans la présente étude font partie de la batterie de tests administrés à nos participants et elles ont un double objectif. Elles ont été proposées aux apprenants en deux temps différents, une première fois à la fin de leur apprentissage lors de la première étape de la collecte des données, et ensuite lors de la deuxième étape, à savoir 12 mois plus tard, pour leur permettre d'autoévaluer leurs compétences en production et en compréhension écrites et orales en FLE. Nous avons estimé qu'il serait très utile d'examiner ce type de données conjointement avec les résultats obtenus par l'intermédiaire des tâches linguistiques en T1 et en T2 afin de rechercher si des corrélations pourraient être établies. En outre, nous avons souhaité étudier si les résultats des échelles d'auto-évaluation refléteraient le changement attendu concernant l'évolution des compétences des participants qui avaient arrêté l'apprentissage du FLE et de ceux qui avaient continué les cours.

4.2.6.1. Description des échelles d'auto-évaluation

Les échelles d'auto-évaluation que nous avons utilisées sont basées sur les spécifications en termes de « capacités de faire » élaborées par ALTE²⁰, l'Association des organismes certificateurs en Europe et sur les grilles d'auto-évaluation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. L'objectif principal du projet de recherche sur les « capacités de faire » mené par ALTE est « *de développer et de valider un ensemble d'échelles relatives à la performance qui décriraient ce que les apprenants peuvent effectivement faire dans la langue étrangère* » (cf. Annexe D du CECRL, 2001, p. 173). Ainsi, les grilles d'auto-évaluation sont composées d'un certain nombre de descripteurs commençant par « *Je peux ...* » qui se rapportent aux différentes aptitudes (comprendre, parler, écrire) et sont fondées sur les six niveaux de compétences en langues : A1 niveau introductif ou découverte, A2 niveau intermédiaire ou de survie, B1 niveau seuil, B2 niveau avancé, C1 niveau autonome, et C2 maîtrise. Ces six niveaux peuvent également être regroupés en trois niveaux généraux : A utilisateur élémentaire, B utilisateur indépendant et C utilisateur expérimenté. Plus spécifiquement, les différents niveaux sont définis à l'aide de ces descripteurs dont le but est de guider les apprenants ou les utilisateurs d'une langue à auto-évaluer leur niveau de compétence concernant les cinq activités suivantes : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production orale, production écrite ainsi que prendre part à une conversation (cf. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/table-2-cefr-3.3-common-reference-levels-self-assessment-grid>).

Les échelles d'auto-évaluation que nos participants ont complétées comprennent un total de 51 propositions concernant leurs compétences langagières en FLE, dont 19 portent sur la compréhension orale, 19 sur la production et les interactions orales, 9 sur la compréhension écrite et 12 sur la production écrite. Elles représentent tous les niveaux de compétences du CECRL du niveau A1 au niveau C2 avec un focus particulier sur les niveaux A2-C2 et ont toutes été formulées de manière positive en suivant les recommandations du projet de ALTE selon lesquelles « *les*

²⁰ Association of Language Testing in Europe (ALTE). Fondée en 1989, ALTE est une association dont les membres conçoivent des examens et des tests de langues européens tout en promouvant une évaluation juste et précise des compétences linguistiques à travers l'Europe et à l'extérieur (<https://fr.alte.org/>).

formulations négatives ont été réécrites positivement, tout en gardant le sens original » (cf. Annexe D du CECRL, 2001, p. 175). Par exemple, « *Je peux comprendre la plupart des films en langue standard* ». Chacune des propositions est accompagnée d'un barème de 1 (Je ne peux pas du tout le faire) à 5 (Je peux le faire sans aucune difficulté) sous la forme d'une échelle de Likert et les participants doivent encercler le numéro correspondant à leur niveau de compétence.

Lors de leur élaboration, nous avons procédé à la rédaction de deux versions, une en langue française et une en langue grecque (cf. Annexes 9.1.5. et 9.1.6.). Finalement, nous avons décidé d'administrer la version grecque aux participants pour deux raisons : la première raison expliquant ce choix concerne la lourdeur de la batterie de tests en matière de temps. Nous avons considéré que les participants complèteraient la version grecque des échelles plus rapidement que la version française et que cela représenterait un gain de temps considérable. En outre, nous avons voulu nous assurer que tous nos participants et principalement ceux de niveau intermédiaire comprenaient parfaitement les propositions présentées. Pour cette deuxième raison, la version grecque des échelles a été pré-testée par deux étudiants Erasmus hellénophones de l'Université de Toulouse 2 Jean Jaurès en avril 2015. Nous leur avons demandé de compléter les échelles tout en nous indiquant s'il y avait des propositions incompréhensibles ou ambiguës qui leur posaient problème. Grâce à leurs commentaires, nous avons légèrement modifié trois propositions afin de les rendre plus claires.

4.2.6.2. Administration et consignes des échelles d'autoévaluation

Les échelles d'autoévaluation ont été administrées après la troisième tâche du test de vocabulaire (reconnaissance active) et juste avant la tâche de la production orale. Les participants ont été invités à lire attentivement chacune des propositions et à indiquer s'ils pouvaient accomplir chacune des tâches décrites en s'appuyant sur le barème présenté ci-dessous :

- 1 – Je ne peux pas du tout le faire
- 2 – Je peux le faire, mais avec beaucoup de difficulté
- 3 – Je peux le faire, mais avec une certaine difficulté
- 4 – Je peux le faire assez facilement

- 5 – Je peux le faire sans aucune difficulté

L'exemple suivant leur a été présenté pour que la consigne soit plus claire :
Quand je suis dans un endroit bruyant, p. ex. dans un bar ou un restaurant, je peux comprendre et participer à une conversation.

Français

1 ② 3 4 5

En ce qui concerne le temps consacré à l'accomplissement de cette tâche, nous n'avons pas imposé de limite.

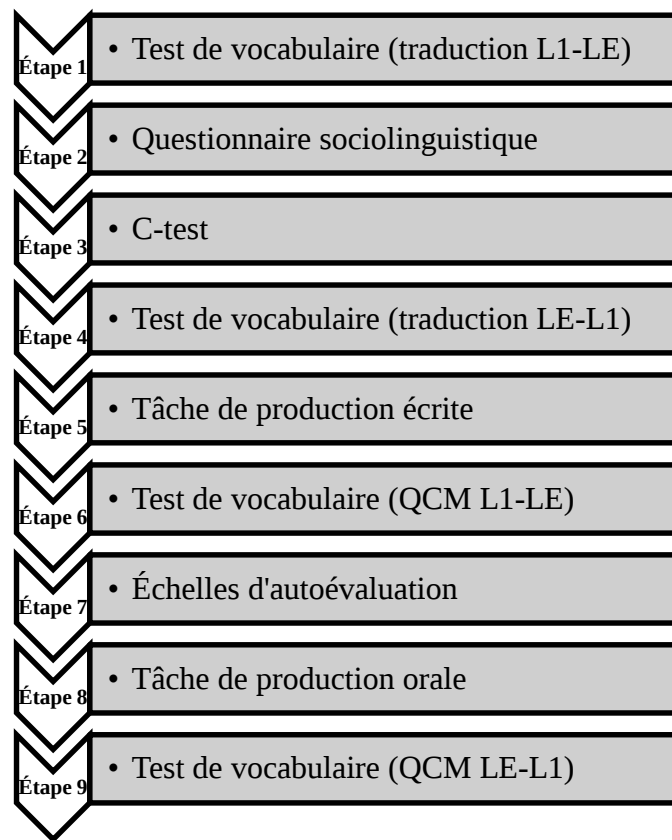
4.2.6.3. Codage

Les données collectées au moyen des échelles d'auto-évaluation ont été codées numériquement. Nous avons calculé la moyenne par participant et par groupe (arrêt vs poursuite) pour chacun des domaines de compétence évalués ainsi que pour l'ensemble des domaines.

4.2.7. Déroulement de l'administration de la batterie de tests

La durée totale des tests était environ de 2 heures et 30 minutes et tous les participants ont effectué les tâches susmentionnées en suivant le même ordre lors de deux collectes de données. La première partie du test de vocabulaire (tâche de traduction L1→LE) a été administrée en premier et a été suivie du questionnaire sociolinguistique. Ensuite, nous avons demandé aux participants de compléter le C-test et puis, la deuxième partie du test de vocabulaire (tâche de traduction LE→L1). À l'issue de la deuxième partie du test de vocabulaire, les participants ont effectué la tâche de production écrite, suivie de la troisième partie du test de vocabulaire (QCM L1→LE). Par la suite, ils ont complété les échelles d'autoévaluation. L'avant-dernière tâche proposée était la tâche de production orale. Enfin, les participants ont accompli la quatrième et dernière partie du test de vocabulaire (QCM LE→L1).

Figure 4.1 – Représentation schématique de la batterie de tests



4.3. DEMARCHE STATISTIQUE

L'analyse des données provenant des quatre tâches linguistiques (C-test, test de vocabulaire, tâche de production écrite et tâche de production orale), proposées à l'ensemble des participants en T1 et en T2, a été menée à l'aide de modèles à effets mixtes sur le logiciel R (R Core Team, 2022) avec le package lme4 (Bates et al., 2015) et lmerTest (Kuznetsova et al., 2017). Le modèle mixte est un type de modèle de régression qui prend en compte à la fois la variation de la variable dépendante (variable de réponse), qui est expliquée par les variables indépendantes (variables explicatives/prédicteurs ou effets fixes), et la variation qui n'est pas expliquée par les variables indépendantes (effets aléatoires). Les effets fixes renvoient aux relations entre les variables indépendantes et la variable dépendante pour une population entière, alors que les effets aléatoires sont spécifiques à l'échantillon étudié. Contrairement aux facteurs ou variables fixes, les facteurs ou variables aléatoires sont

considérés comme des paramètres qui n'ont pas été spécifiquement choisis par le chercheur pour répondre aux objectifs de l'étude. En effet, ils ont été sélectionnés de manière aléatoire à partir de l'ensemble des niveaux possibles de la population étudiée.

Plus précisément, les participants d'une étude et les items ou les stimuli d'une tâche donnée représentent d'un point de vue statistique des variables à effets aléatoires dont la variabilité et l'influence doivent être contrôlées lors de l'analyse statistique (Solier, Soum-Favaro, & Perret, sous presse). Les modèles mixtes sont utiles, car ils permettent de prendre en considération ces deux variables. En outre, ils s'avèrent particulièrement adaptés aux études longitudinales dans le cadre desquelles les chercheurs disposent de mesures répétées sur les mêmes variables. Leur pertinence repose également sur le fait que, contrairement aux approches ANOVA, ils peuvent être utilisés dans des cas où il existe des valeurs manquantes dans le jeu de données (Levshina, 2015).

4.3.1. Sélection de modèle statistique

Afin de tester l'influence des variables indépendantes sur la variable dépendante, des modèles différents sont utilisés en fonction de la nature de la variable dépendante. Dans le cadre de la présente étude, nous avons utilisé deux types de modèles de régression : des modèles linéaires généralisés à effets mixtes (*Generalized Linear Mixed Model* – GLMM) et des modèles linéaires mixtes (*Linear Mixed-Effects Model* – LMM).

Le modèle linéaire généralisé avec une distribution binomiale a été appliqué pour le C-test et le test de vocabulaire dans la mesure où les données issues de ces deux tâches ont été codées de manière binaire par des valeurs de 0 ou de 1. Vu que notre variable dépendante ne peut prendre que deux valeurs (0 renvoyant à une réponse incorrecte vs 1 renvoyant à une réponse correcte), elle est considérée comme une variable catégorielle à deux modalités (binomiale). Dans le modèle linéaire généralisé avec une distribution binomiale, la variable dépendante est transformée en probabilité à l'aide d'une fonction de lien (*logit*) afin de s'adapter aux prérequis qu'impliquent les analyses linéaires (Solier, Soum-Favaro, Pylouster, et al., sous presse). Ce type

d'analyse permet de prédire la probabilité de survenue d'évènements, à savoir la probabilité de voir apparaître une réponse correcte ou une réponse incorrecte.

Concernant les deux autres tâches linguistiques, c'est-à-dire la tâche de production écrite et la tâche de production orale, nos données sont numériques et nos variables dépendantes sont considérées comme des variables numériques continues, car elles peuvent prendre un nombre infini de valeurs possibles à l'intérieur d'un intervalle donné. Dans le cas où les données sont de type numérique et où l'objectif de l'étude est de tester l'influence de plusieurs variables indépendantes sur la variable dépendante, mener une régression linéaire multiple est recommandé (Solier, Soum-Favaro, & Perret, sous presse). Ce type d'analyse permet d'estimer l'effet de chacune des variables indépendantes séparément tout en contrôlant les éventuelles interactions entre les différents prédicteurs (Levshina, 2015). Nous avons donc opté pour l'utilisation de modèles linéaires mixtes qui ont été proposés comme une solution adéquate pour des situations où la présence de variables à effets aléatoires doit être considérée.

Il est souvent recommandé d'établir un modèle initial qui prend en compte la structure maximale des effets aléatoires tant que le *design* de l'étude le justifie (Barr et al., 2013). Cela signifie que dans le modèle initial doivent être insérés aussi bien l'intercept aléatoire par participant et par item que les pentes aléatoires des prédicteurs. Toutefois, il faut toujours s'assurer que les estimations des coefficients sont robustes et qu'il n'existe pas de problèmes de convergence ou de singularité, sinon il est nécessaire de réduire la complexité du modèle. Notons que dans tous les modèles que nous avons utilisés, nous avons inclus l'intercept aléatoire pour chaque participant, alors que l'intercept aléatoire pour chaque item a été inclus dans les analyses en fonction de la tâche.

Une autre question cruciale concerne la sélection des variables indépendantes qui seront incluses dans le modèle. Dans le cas où le chercheur souhaite explorer l'effet de plusieurs prédicteurs, il devra procéder à la comparaison des différents modèles afin d'obtenir un modèle optimal qui ne devrait contenir que les variables contribuant à l'explication significative de la variance de la variable dépendante (Levshina, 2015, p. 149). Il existe plusieurs méthodes de sélection de modèle (p. ex. méthode étape par étape, descendante ou ascendante) dont chacune optimise l'ajustement du modèle tout

en réduisant sa complexité. Nous avons procédé en utilisant une méthode de sélection de modèle descendante (Field et al., 2014).

Dans un premier temps nous avons conçu un modèle initial complet dans lequel nous avons inclus toutes les variables indépendantes de manière isolée ainsi que leur interaction avec la variable TEMPS. En effet, l'inclusion des interactions entre la variable TEMPS et chacun des facteurs s'avère indispensable dans la mesure où un des objectifs principaux de notre étude est d'examiner l'influence des différents facteurs sur l'éventuel changement de performance des participants entre T1 et T2. Selon Winter (2019, p. 156), l'interaction entre deux variables peut être considérée comme une situation dans laquelle deux prédicteurs sont « imbriqués » l'un dans l'autre ayant ainsi une influence conjointe sur la variable dépendante. Notons toutefois que si un modèle comporte des interactions statistiquement significatives, nous ne pouvons plus interpréter l'effet des prédicteurs qui font partie de l'interaction isolément, car l'effet d'un prédicteur donné dépend de l'autre prédicteur inclus dans l'interaction (Field et al., 2014 ; Winter, 2019). Par conséquent, dans ce cas, seuls les effets des interactions significatives doivent être interprétés.

La multicollinéarité des variables indépendantes a été contrôlée en calculant le VIF (facteur d'inflation de la variance). Les variables ayant une valeur VIF < 4 ont été retenues dans le modèle initial complet. Ensuite, nous avons procédé à une élimination des variables étape par étape en commençant par les interactions et en continuant avec les prédicteurs ayant la plus faible contribution au modèle. La comparaison des différents modèles a été effectuée au moyen de l'AIC (critère d'information d'Akaike) (Akaike, 1974) et des tests de rapport de vraisemblance (*Likelihood Ratio Test*) en utilisant la fonction *anova*. L'AIC est un indice de comparaison estimant le bon ajustement des modèles, alors que les tests de rapport de vraisemblance sont utilisés pour comparer les différents modèles en calculant la vraisemblance des données contenues dans chaque modèle. Un modèle est considéré comme significatif lorsque l'AIC diminue et le rapport de vraisemblance est significatif ($p < 0.05$).

Il faudrait souligner que les mêmes types de modèles ont été utilisés pour toutes les tâches aussi bien pour le Groupe A (groupe arrêt) que pour le Groupe B (groupe poursuite). Cependant, la faible taille de l'échantillon du Groupe B ($n=6$) nous a empêchée d'inclure dans les modèles les effets aléatoires correspondant aux items des

tâches ainsi que l'ensemble des variables indépendantes étudiées pour le Groupe A. Par conséquent, nous avons décidé d'inclure uniquement les effets aléatoires pour les participants et de ne prendre en considération que le prédicteur TEMPS qui est en effet le principal prédicteur dans le cadre de la présente étude.

4.3.2. Choix des variables dépendantes et indépendantes

À partir de l'ensemble des tâches présentées ci-dessus (cf. Chapitre 4), nous avons défini les variables dépendantes et indépendantes qui ont été incluses dans les modèles statistiques présentés dans le Chapitre 5. Plus précisément, afin de pouvoir répondre à la première question de recherche concernant les différents niveaux et modalités linguistiques susceptibles d'être influencés par l'attrition ainsi qu'à la deuxième question de recherche sur le développement des CAF après l'arrêt de l'apprentissage, nous avons examiné l'effet du temps sur chacune des variables dépendantes. Le temps est un facteur à deux niveaux (codé : 1=T1 et 2=T2). Pour répondre à la troisième question de recherche concernant le rôle des facteurs extralinguistiques dans l'attrition LE, des variables explicatives supplémentaires ont été sélectionnées à partir du questionnaire sociolinguistique et des échelles d'autoévaluation. Il s'agit de variables qui ont été utilisées comme prédicteurs dans les modèles statistiques conçus visant à explorer leur éventuel impact sur chaque variable dépendante. Pour une meilleure visibilité, les variables dépendantes et indépendantes sélectionnées pour notre étude sont présentées par tâche et décrites dans les Tableaux 4.12 et 4.13 ci-dessous.

Tableau 4.12 – Variables dépendantes

Tâche	Nom de la variable	Description
C-test	PRECISION	Réponses correctes
Test de vocabulaire	PRECISION	Réponses correctes
Tâche de production écrite	PE_D	Indice D
	PE_ERREURS	% d'erreurs (N d'erreurs/ N total de mots)
	PE_MLT	N total de mots/N total de <i>T-units</i>
	PE_SUBCLAUSE RATIO	N total de subordonnées/N total de <i>T-units</i>
Tâche de production orale	PO_D	Indice D
	PO_ERREURS	% d'erreurs (N d'erreurs/ N total de mots)
	PO_DISFLUENCES	Ratio disfluences/minute

Tableau 4.13 – Variables indépendantes

Tâche	Question	Nom de la variable	Description
Questionnaire sociolinguistique	Q24_FAC1*	Utilisation investie	Q24_1_T1_M, Q24_1_T2_M
	Q24_FAC2*	Utilisation/communication	Q24_2_T1_M, Q24_2_T2_M
	Q24_FAC3*	Utilisation passive	Q24_3_T1_M, Q24_3_T2_M
	Q28	Apprentissage/Oral/Prof	Q28_M=total (Q28_1,Q28_2)/2
	Q29	Apprentissage/Oral/Étud	Q29_M=total (Q29_1,Q29_3)/2
	Q36_37_39	Motivation	Q36, Q37, Q39 Moyenne
Echelles d'autoévaluation	1-51	Autoévaluation	M_Can_Do_T1 (score total M)
	(CAN_DO)		M_Can_Do_T2 (score total M)

*Ces trois variables ont été constituées à partir des résultats de l'analyse factorielle que nous avons effectuée pour le traitement de la Question 24 du questionnaire sociolinguistique portant sur la fréquence à laquelle les participants utilisent la langue française dans le cadre de différentes situations (cf. section 5.1.1.).

Note : M renvoie à la moyenne.

4.4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Dans ce chapitre nous avons présenté la méthodologie de notre étude et en particulier, les participants visés, les tâches utilisées ainsi que la façon dont s'est déroulée l'administration des tests.

25 apprenants hellénophones du FLE de niveaux intermédiaire (B2) et avancé (C1 et C2) ont participé à notre étude en T1 et en T2 (12 mois plus tard). Parmi eux, 19 apprenants ont arrêté l'apprentissage du FLE, alors que 6 ont poursuivi les cours à l'IFA. Afin d'examiner l'évolution de leurs compétences à travers le temps, nous avons utilisé une batterie de tests comprenant 4 tâches langagières, un questionnaire sociolinguistique et des échelles d'autoévaluation. Plus précisément, nous avons administré un C-test pour évaluer leur maîtrise générale de la langue et un test de vocabulaire afin d'étudier leurs compétences lexicales aussi bien productives que réceptives. En outre, nous avons proposé aux participants une tâche de production écrite pour examiner le développement de la complexité lexicale (diversité) et syntaxique ainsi que de la précision. Enfin, une tâche de production orale a été utilisée pour étudier leurs compétences en matière de complexité lexicale (diversité), de précision et de fluence.

Dans la dernière partie du présent chapitre, nous avons présenté la démarche statistique adoptée ainsi que les variables dépendantes et indépendantes prises en compte lors des analyses. Dans le chapitre suivant, nous présenterons les résultats obtenus pour chacune des tâches suivis d'une discussion.

5. RESULTATS ET DISCUSSION

Le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats de notre étude ainsi qu'à leur discussion. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats issus du questionnaire sociolinguistique et des échelles d'autoévaluation. Les données collectées au moyen de ces deux outils ont été analysées dans le but de déterminer les variables indépendantes qui ont été incluses dans les analyses statistiques de notre travail. Dans un second temps, nous présenterons les résultats des tâches linguistiques concernant la performance des participants au C-test, au test de vocabulaire ainsi qu'aux deux tâches de production écrite et orale. Les données descriptives seront suivies des résultats du modèle mené pour chaque tâche.

5.1. QUESTIONNAIRE SOCIOLINGUISTIQUE

Le questionnaire sociolinguistique, composé de 43 questions réparties sur trois sections différentes, a fourni des informations sur les données démographiques et le bagage linguistique des participants et de leurs parents (Partie A/20 questions), sur leur pratique de la langue française (Partie B/5 questions) ainsi que sur leur apprentissage du FLE et leurs motivations et attitudes envers la langue française (Partie C/18 questions). Les données issues de la Partie A du questionnaire ont servi de base pour la description de notre échantillon et ont été présentées plus haut dans la section 4.1.2. consacrée à la présentation des caractéristiques des sujets. Dans ce qui suit, nous présenterons les données issues des Parties B et C du questionnaire. Leur traitement a été effectué en vue d'identifier les variables indépendantes susceptibles d'influencer la performance des participants en T2. Nous rappelons qu'une version complète du questionnaire sociolinguistique a été administrée à tous les participants en T1, alors qu'une deuxième version contenant uniquement les questions de la Partie B (pratique de la langue) leur a été administrée en T2.

5.1.1. Pratique de la langue française (Partie B)

Les données portant sur la pratique de la langue proviennent de la partie B du questionnaire sociolinguistique qui comprend au total 5 questions (Questions 21-25). Les 3 premières questions concernent un éventuel séjour dans des pays francophones,

la quatrième question concerne la fréquence avec laquelle ils utilisent la langue dans le cadre de différentes activités, et la cinquième question est une question ouverte visant les situations où ils pratiquent le plus la langue française. 53% des participants (n=10) ont déclaré en T1 avoir utilisé la langue française pour communiquer dans le cadre de séjours ou de visites dans des pays francophones, alors que ce pourcentage baisse à 26% (n=5) en ce qui concerne la période entre T1 et T2 (cf. **Tableau 5.1**).

Tableau 5.1 – Utilisation du français lors de séjours dans des pays francophones

	T1	T2
a) Êtes-vous allé(e) dans un pays francophone dans le but d'étudier le français cette dernière année ?	5% (1)	5% (1)
b) Avez-vous vécu dans un pays où vous avez dû utiliser le français pour communiquer cette dernière année ?	16% (3)	5% (1)
c) Avez-vous été en vacances dans un pays où vous avez dû utiliser le français pour communiquer cette dernière année ?	53% (10)	21% (4)
% des participants ayant utilisé la langue française pour communiquer (a ou b ou c)	53% (10)	26% (5)

Note : entre parenthèses figure le N des participants. En T2, les questions portaient uniquement sur l'année écoulée.

Concernant les réponses spontanément données par les participants à la question ouverte, les différentes situations où ils pratiquent le français sont : avec des amis ou la famille (32%, n=6), avec des touristes (26%, n=5), lors de voyages (16%, n=3), dans le cadre du travail ou des études (11%, n=2), avec leurs camarades (11%, n=2). Seulement 16% (n=3) a donné comme réponse « *nulle part* ».

Afin de mesurer la fréquence avec laquelle ils utilisent le français dans le cadre de différentes activités, nous leur avons présenté une série de situations prédéfinies, accompagnées d'une échelle de Likert allant de 1 à 5 (1=Jamais, 5= Tout le temps). Les résultats des 19 sujets concernant la première collecte des données en T1 sont présentés dans le Tableau 5.2. Nous observons que Internet, les films, la musique et les journaux/ magazines figurent parmi les moyens associés à une plus fréquente utilisation de la langue.

Tableau 5.2 – Fréquence de l'utilisation de la langue française dans le cadre de différentes activités

Q : En vous appuyant sur l'échelle ci-dessous, veuillez indiquer la fréquence avec laquelle vous utilisez le français quand... (Echelle : 1 = Jamais, 5= Tout le temps)

Activités	N	Moyenne	Écart type
Q24_1 Vous êtes en famille	19	1.47	0.612
Q24_2 Vous êtes avec des amis	19	1.95	0.97
Q24_3 Vous êtes au travail	19	1.32	0.671
Q24_4 Vous écoutez de la musique	19	2.89	0.994
Q24_5 Vous écoutez la radio	19	2.21	1.182
Q24_6 Vous regardez la télé	19	2.74	0.806
Q24_7 Vous regardez des films	19	3.16	1.015
Q24_8 Vous lisez des livres	19	2.47	1.219
Q24_9 Vous lisez des journaux/magazines/revues	19	2.63	1.212
Q24_10 Vous consultez des pages sur Internet	19	3.26	1.147
Q24_11 Vous jouez à des jeux vidéo/sur ordinateur	19	1.16	0.688
Q24_12 Vous parlez sur Skype	19	1.42	1.017
Q24_13 Vous écrivez des e-mails	19	2.53	1.264
Q24_14 Vous voyagez	19	2.21	1.228

Étant donné qu'un des principaux objectifs de la présente recherche est l'étude des différents facteurs qui affectent l'attrition, la pratique de la langue a été définie comme une variable prédictive. Afin d'étudier si les items pouvaient être regroupés en différentes situations d'utilisation de la langue, susceptibles d'expliquer les éventuelles différences concernant les résultats de nos participants, une analyse factorielle exploratoire basée sur une analyse en composantes principales (PCA suivi d'une rotation orthogonale *Varimax*) a été effectuée. Ce type d'analyse consistant à transformer des variables corrélées en nouvelles variables indépendantes (non corrélées) permet non seulement de mieux comprendre la structure d'un ensemble de variables, mais aussi de condenser l'information qui en est issue en réduisant le nombre des variables tout en assurant une perte minimale d'informations.

Pour mener l'analyse en composantes principales, nous avons procédé à la suppression des items 3 (travail), 11 (jeux vidéo) et 12 (Skype), car la grande majorité des sujets (plus de 80%) ont indiqué ne « jamais » utiliser le français dans ce type de circonstances. Les données de l'échantillon total composé de 25 sujets ayant participé à l'étude lors de la collecte des données en T1 ont été utilisées pour l'analyse susmentionnée. Cette analyse a révélé la présence de trois composantes principales. La première composante est celle qui explique la variance la plus importante en T1 et regroupe des items qui décrivent une utilisation « investie » de la langue française dans

la vie personnelle combinant toutes les modalités langagières (production écrite, production orale, compréhension écrite et compréhension orale) ; elle explique 37% de la variance. La deuxième composante regroupe des items qui décrivent l'utilisation de la langue dans le cadre de situations de communication (en famille, lors de voyages) et explique 16% de la variance en plus. La troisième et dernière composante regroupe des items qui décrivent une exposition plus « passive » à la langue (p. ex. regarder la télé ou écouter la radio) et explique 15% de la variance en plus. Le coefficient alpha de Cronbach a été calculé pour chacune des trois composantes. Les items précis accompagnés de leur catégorisation ainsi que de leur saturation factorielle (*loading*) sont présentés dans le Tableau 5.3.

Tableau 5.3 – Résultats de l'analyse PCA

		Composantes principales		
	Items	1	2	3
Q24_8	Vous lisez des livres	0.890	-0.181	0.249
Q24_10	Vous consultez des pages sur Internet	0.842	0.150	0.012
Q24_2	Vous êtes avec des amis	0.807	0.227	-0.183
Q24_13	Vous écrivez des e-mails	0.757	0.381	-0.005
Q24_9	Vous lisez des journaux/magazines/revues (y compris en ligne)	0.719	-0.354	0.391
Q24_7	Vous regardez des films	0.620	0.221	-0.008
Q24_4	Vous écoutez de la musique	0.511	0.278	0.282
Q24_1	Vous êtes en famille	0.101	0.887	0.021
Q24_14	Vous voyagez	0.207	0.645	0.353
Q25_6	Vous regardez la télé	-0.188	0.039	0.815
Q24_5	Vous écoutez la radio	0.296	0.220	0.738
% de la variance expliquée		36.9%	15.9%	15.1%
Alpha de Cronbach		0.847	0.595	0.475

Les scores de chacune des trois composantes ont été calculés à partir de la somme des valeurs des items respectifs. En nous appuyant sur ce groupement, nous avons calculé de la même manière les scores respectifs des participants en T2. Les moyennes des scores des trois nouvelles variables sont présentées dans le Tableau 5.4 concernant les 19 sujets en T1 et en T2 ainsi que leur différence. Les résultats montrent que l'utilisation de la langue a significativement diminué entre T1 et T2 en ce qui concerne l'ensemble des trois composantes.

Tableau 5.4 – Utilisation de la langue en T1 et en T2 et différence (δ) – Groupe A

	T1 (n=19)		T2 (n=19)		δ (T1-T2)		Test de Student	
	M	ET	M	ET	M	ET	t	p
UtilisInvestie	2.69	0.86	1.97	0.55	0.72	0.70	4.54	<.001*
UtilisCom	1.84	0.80	1.39	0.69	0.44	0.76	2.56	0.02
UtilisPassive	2.47	0.85	1.92	0.53	0.55	1.02	2.34	0.03

5.1.2. Apprentissage de la langue (Partie C)

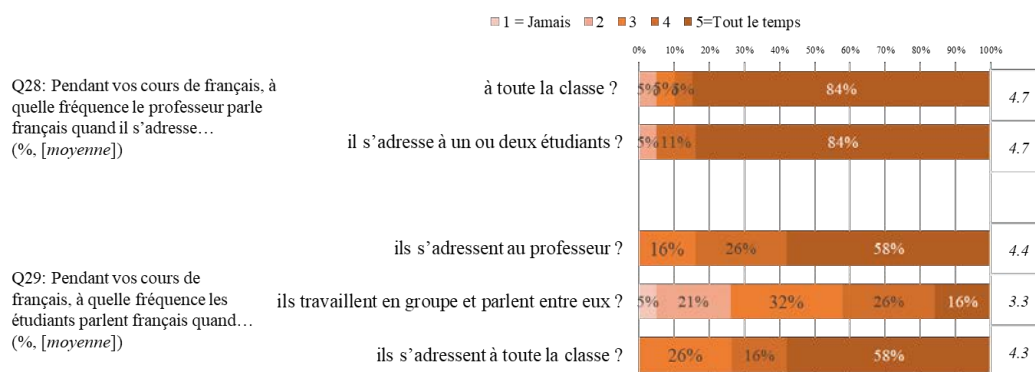
La majorité des participants a déjà étudié le français dans le passé, et surtout pendant la période de leur scolarité au collège (84%, n=16). 53% des sujets (n=10) ont indiqué avoir suivi des cours de français à l'école primaire, 21% (n=4) au lycée et 32% (n=6) l'université. 32% (n=6) ont mentionné avoir suivi des cours particuliers ou encore des cours à l'IFA. 74% des participants (n=14) passent plus de deux heures par semaine pour préparer leurs devoirs pour les cours de français : 36% (n=7) ont indiqué passer 2-3 heures par semaine et 36% (n=7) ont indiqué passer plus de 3 heures par semaine. Un niveau plus élevé est associé avec plus de temps consacré aux devoirs : 83% des participants du niveau C1/C2 passent plus de 2 heures par semaine vs 57% des participants du niveau B2.

Afin d'obtenir plus d'informations sur la manière dont le cours de français se met en place, les participants ont été invités à répondre à une série de questions concernant la fréquence avec laquelle le professeur et les étudiants parlent en français pendant le cours, les interactions entre le professeur et les étudiants et parmi les apprenants, la fréquence avec laquelle le professeur met en évidence les similitudes et les différences entre la langue française et les autres langues (grec, anglais, etc.) lorsqu'il/elle enseigne, ainsi que les ressources utilisées pendant le cours (cassettes, jeux, journaux, internet, livres, invités francophones). Nous avons également demandé aux participants d'évaluer leur professeur en ce qui concerne sa compétence et son efficacité.

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation de la langue française pendant le cours, les réponses ont montré que le professeur parle français presque « Tout le temps » (moyenne : 4.7/5) et que les apprenants parlent souvent français quand ils s'adressent au professeur (moyenne : 4.4/5) ou à toute la classe (moyenne : 4.3/5).

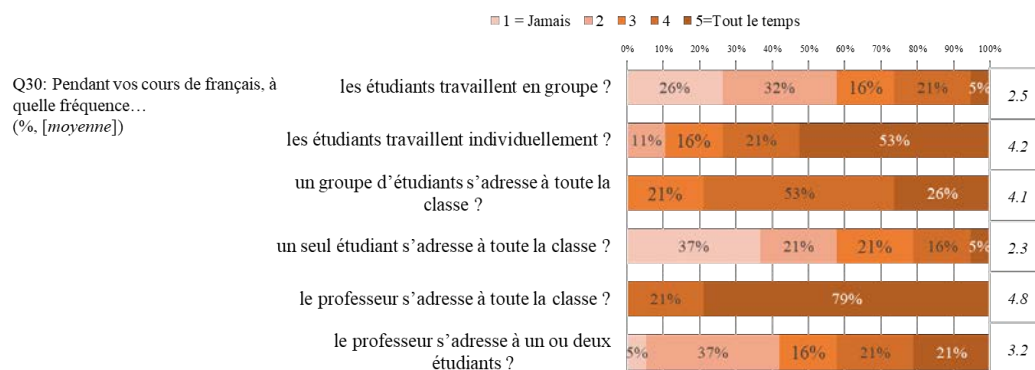
Pourtant, il semble qu'ils parlent moins souvent en français quand ils travaillent en groupe et lorsqu'ils parlent entre eux (moyenne :3.3/5) (cf. **Figure 5.1**).

Figure 5.1 – Fréquence d'utilisation de la langue française pendant les cours



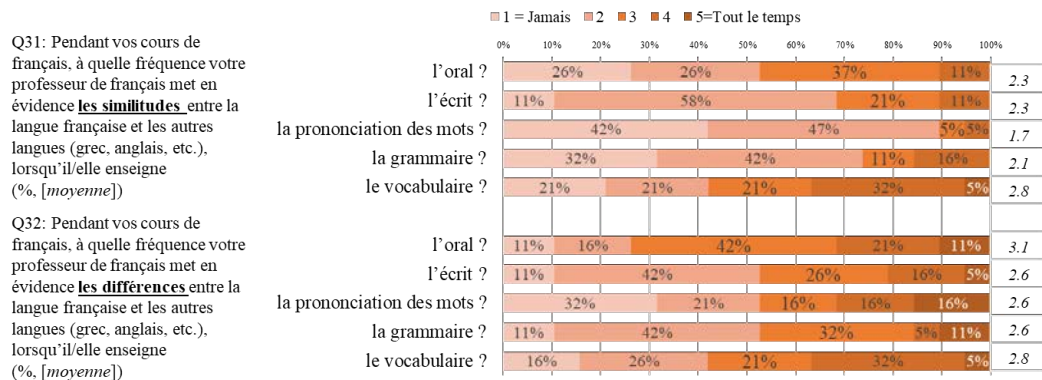
En ce qui concerne les interactions pendant le cours, les apprenants travaillent souvent individuellement (moyenne : 4.2/5), mais rarement en groupe (moyenne : 2.5/5). En outre, le professeur s'adresse plus souvent à toute la classe (moyenne : 4.8/5) qu'à un ou à deux apprenants (moyenne : 3.2/5) (cf. **Figure 5.2**).

Figure 5.2 – Fréquence d'interactions pendant les cours



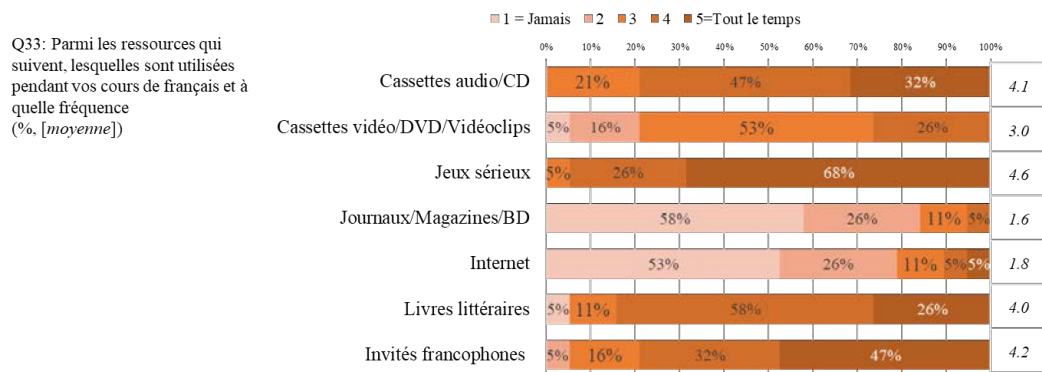
Pour ce qui est de la fréquence à laquelle l'enseignant met en évidence les similitudes ou les différences entre le français et les autres langues parlées ou apprises par les apprenants, il s'avère qu'il ne le fait pas souvent pendant le cours. Néanmoins, il met en évidence plus fréquemment les différences que les similitudes, l'enseignement du vocabulaire étant la seule exception (moyenne : 2.8/5 concernant les similitudes, moyenne : 2.8/5 concernant les différences) (cf. **Figure 5.3**).

Figure 5.3 – Mise en évidence des similitudes et des différences entre les langues pendant les cours



En ce qui concerne les ressources utilisées pendant le cours, les jeux sérieux (moyenne : 4.6/5), les invités francophones (moyenne : 4.2/5) et les cassettes audio (moyenne : 4.1/5) constituent les ressources les plus fréquemment utilisées, alors que les journaux (moyenne : 1.6/5) et Internet (moyenne : 1.8/5) représentent les ressources les moins souvent utilisées (cf. **Figure 5.4**).

Figure 5.4 – Fréquence d'utilisation des différentes ressources pendant les cours



Vu que chacune des questions posées sur l'apprentissage de la langue regroupe plusieurs items, nous avons procédé à des corrélations entre les items pour voir s'ils décrivent des dimensions différentes de l'apprentissage. Parmi les trois items regroupés à la question Q29, celui qui décrit la fréquence à laquelle les étudiants parlent français quand ils interagissent entre eux (Q29_2) n'est pas corrélé aux deux autres items. De plus, la question Q30 visant à évaluer la fréquence des interactions ayant lieu en classe a montré une forte corrélation (0.892, $p < 0.001$) entre les items Q30_1 et Q30_4 (étudiants travaillent en groupe et un seul étudiant s'adresse à toute la classe) et une corrélation significative entre le score d'utilisation des ressources avec

les items Q30_3 et Q30_5 (un groupe d'étudiants s'adresse à toute la classe ou le professeur s'adresse à toute la classe). Ainsi, nous avons décidé de ne pas procéder au calcul d'une nouvelle composante basée sur cette question.

Les différentes dimensions de l'apprentissage ainsi que les items accompagnés de l'alpha de Cronbach sont présentés dans le Tableau 5.5.

Tableau 5.5 – *Différentes dimensions d'apprentissage et items les constituant*

Variable	Dimensions d'apprentissage	Items	α de Cronbach
Q28	Fréquence d'utilisation du français (enseignant)	Q28_1, Q28_2	0.858
Q29	Fréquence d'utilisation du français (apprenants)	Q29_1, Q29_3	0.845
Q31	Le professeur met en évidence les similitudes des langues	Q31_1 à Q31_5	0.745
Q32	Le professeur met en évidence les différences des langues	Q32_1 à Q32_5	0.872
Q33	Utilisation des ressources en classe	Q33_1 à Q33_7	0.734

5.1.3. Attitudes et motivation (Partie C)

La dernière partie du questionnaire contient également des questions portant sur la motivation et les attitudes des participants envers la langue française.

La majorité des participants (68%, n=13) a indiqué se sentir « plus à l'aise » lorsqu'ils parlent anglais par rapport au français (2 participants ont aussi mentionné d'autres langues). Parmi les raisons spontanément mentionnées par les sujets figurent la durée de l'apprentissage de l'anglais (ils ont passé plus de temps pour l'apprendre et ils ont également atteint un niveau plus élevé), la fréquence de sa pratique et le fait que la langue est omniprésente dans la vie quotidienne. Toutefois, ceux qui ont répondu être plus à l'aise avec le français disent qu'ils aiment plus la langue française en donnant des réponses comme les suivantes :

- « Une langue choisie et pas imposée (comme l'anglais) »
- « Aime la prononciation »
- « Façon de penser, sons, exactitude de la langue »

Les motivations et les attentes des participants concernant l'apprentissage du français ont aussi été évaluées par une question ouverte. D'après leurs réponses, ils apprennent le français afin de l'utiliser dans le cadre de leur travail ou de leurs études (42%, n=8), parce qu'ils aiment la langue et la culture françaises (32%, n=6) et pour pouvoir communiquer pendant leurs voyages (26%, n=5). Quatre participants (21%) ont indiqué que c'étaient leurs parents qui avaient proposé/choisi l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère et un participant n'a pas donné de réponse (cf. **Tableau 5.6**).

Tableau 5.6 – *Pourquoi apprenez-vous le français ? Quelles sont vos motivations et vos attentes ?*
Groupe A (n=19)

Travail/études	42.1% (n=8)
Aime la langue/la culture	31.6% (n=6)
Pour communiquer lors de voyages	26.3% (n=5)
Choix des parents	21.1% (n=4)
Autre raison	10.5% n=(2)
Pas de réponse	5.3% (n=1)

En outre, selon les échelles suivantes, presque 60% des participants sont « tout à fait d'accord » avec les propositions montrant une attitude positive envers la langue française et 40% sont « tout à fait d'accord » que le français leur est utile. De plus, la moitié des participants (47%) pensent qu'il est essentiel de maintenir leurs connaissances après la fin de l'apprentissage, montrant ainsi une forte motivation de préserver le niveau de langue acquis (cf. **Tableau 5.7**).

Tableau 5.7 – *Attitudes envers la langue française – Groupe A (n=19)*

		<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Plutôt pas d'accord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>	M	E.T.
Q36	<i>Vos cours de français sont intéressants et agréables.</i>	0%	0%	42%	58%	3.58	0.507
Q37	<i>J'aime apprendre la langue française.</i>	0%	5%	32%	63%	3.58	0.607
Q38	<i>Je crois que le français est très utile pour mes études/mon travail.</i>	0%	16%	42%	42%	3.26	0.733
		<i>Pas du tout essentiel</i>	<i>Plutôt essentiel</i>	<i>Essentiel</i>	<i>Très essentiel</i>	M	E.T.
Q39	<i>Pensez-vous qu'il est essentiel de maintenir vos connaissances de français après la fin de votre apprentissage ?</i>	5%	5%	42%	47%	3.32	0.820

Les corrélations entre ces items ont été étudiées et il a été observé que les items Q36, Q37, Q39 présentent une corrélation forte et significative de plus de 0.6. Au contraire, la question 38 portant sur l'utilité de la langue française n'a pas été associée avec les items susmentionnés. Ainsi, nous avons décidé de créer une nouvelle variable provenant des items corrélés afin de l'utiliser comme indicateur de la motivation et des attitudes envers la langue (cf. Annexe 9.3.1.).

5.2. ECHELLES D'AUTOEVALUATION

Outre les différentes tâches linguistiques formelles que les participants ont effectuées, ils ont également dû compléter des échelles d'autoévaluation en T1 et en T2, afin d'évaluer leurs compétences aussi bien en production qu'en compréhension orales et écrites. Nous rappelons que les échelles d'auto-évaluation que nos participants ont complétées comprennent un total de 51 propositions concernant leurs compétences langagières en FLE, dont 19 portent sur la compréhension orale, 19 sur la production et les interactions orales, 9 sur la compréhension écrite et 12 sur la production écrite. Chacune des propositions est accompagnée d'un barème allant de 1 (Je ne peux pas du tout le faire) à 5 (Je peux le faire sans aucune difficulté) sous la forme d'une échelle de Likert. Les participants doivent encrer le numéro correspondant à leur niveau de compétence, tel qu'ils l'évaluent eux-mêmes.

5.2.1. Groupe A

Les résultats des échelles d'auto-évaluation concernant le Groupe A montrent une baisse de l'estimation des compétences par les participants entre T1 et T2 (Moyenne T1-T2 : 3.4 vs 3.1). L'évolution de l'autoévaluation de leurs compétences par domaine en T1 et en T2 est présentée dans le Tableau 5.8.

Tableau 5.8 – Scores des échelles d’autoévaluation en T1 et en T2 et différence (δ) – Groupe A

	T1 (n=19)		T2 (n=19)		δ (T1-T2)		Test de Student	
	M	ET	M	ET	M	ET	t	p
Can Do	3.389	0.602	3.078	0.633	0.311	0.362	2.828	0.011*
CO Score	3.347	0.591	3.337	0.596	0.011	0.476	0.13	0.898
CE Score	3.409	0.517	3.158	0.828	0.251	0.573	2.285	0.035*
PO Score	3.276	0.730	2.939	0.757	0.337	0.356	2.046	0.056
PE Score	3.597	0.682	3.035	0.715	0.562	0.397	3.909	0.001*

Nous constatons que nos participants estiment que leurs compétences en compréhension orale n’ont pas été du tout modifiées (Moyenne T1-T2 : 3.3 vs 3.3), alors que pour tous les autres domaines, à savoir la compréhension écrite, la production orale et la production écrite, les résultats de l’autoévaluation sont plus bas en T2 qu’en T1. La plus grande baisse est observée en production écrite (Moyenne T1-T2 : 3.6 vs 3.0) qui est le domaine auquel ils ont attribué le plus de points en T1. Le *t-test* a montré une différence significative aussi bien pour la production écrite que pour la compréhension écrite. En ce qui concerne la production orale, nous avons également observé une diminution des scores, mais la différence n’est pas statistiquement significative.

5.2.2. Groupe B

Concernant les 6 participants ayant continué l’apprentissage, il s’avère qu’ils ont évalué leurs compétences pour l’ensemble des domaines comme étant meilleures en T2 (Moyenne T1-T2 : 3.8 vs 3.4) (cf. **Tableau 5.9**). Le *t-test* a montré une différence significative entre T1 et T2 non seulement pour l’ensemble des domaines, mais aussi pour la compréhension orale (Moyenne T1-T2 : 3.3 vs 3.9), pour la production orale (Moyenne T1-T2 : 3.2 vs 3.6) et pour la production écrite (Moyenne T1-T2 : 3.5 vs 4.0).

Tableau 5.9 – Scores des échelles d’autoévaluation en T1 et en T2 et différence (δ) – Groupe B

	T1 (n=6)		T2 (n=6)		δ (T1-T2)		Test de Student	
	M	ET	M	ET	M	ET	t	p
Can Do	3.363	0.588	3.833	0.671	-0.471	0.362	-3.187	0.024*
CO Score	3.267	0.543	3.917	0.749	-0.650	0.476	-3.342	0.021*
CE Score	3.611	0.583	4.074	0.743	-0.463	0.573	-1.981	0.104
PO Score	3.225	0.671	3.608	0.757	-0.383	0.356	-2.638	0.046*
PE Score	3.486	0.696	3.958	0.777	-0.472	0.397	-2.915	0.033*

5.3. C-TEST

Le C-test a été proposé aux participants afin que leurs compétences en production et en compréhension écrites soient évaluées. Nous rappelons que ce test est composé de 5 courts textes authentiques contenant chacun 20 items dont la deuxième moitié a été supprimée. Le score maximum est de 100 points (1 point attribué pour chaque réponse correcte). Nous avons considéré comme correctes aussi bien les réponses constituées de mots corrects avec erreur d’orthographe que les variantes acceptables avec ou sans erreurs d’orthographe.

Selon notre hypothèse de départ, nous nous attendons à une diminution du nombre des réponses correctes en T2 concernant les participants du Groupe A (groupe arrêt), alors que les participants du Groupe B (groupe poursuite) devraient améliorer leur performance en T2 ou à la rigueur la maintenir au même niveau qu’en T1. Afin de tester notre hypothèse principale et d’examiner l’impact des facteurs extralinguistiques sur la performance des participants au C-test, nous avons utilisé un modèle linéaire généralisé à effets mixtes avec une distribution binomiale. Dans la partie qui suit, nous présenterons les résultats par groupe. Avant de présenter les résultats du modèle appliqué pour les deux groupes, nous décrirons brièvement la performance des participants en T1 et en T2.

5.3.1. Groupe A

Le Tableau 5.10 présente la moyenne des performances en pourcentage pour chacun des cinq textes séparément et pour l’ensemble du C-test. Les participants ont obtenu des scores moins élevés en T2 à tous les textes du C-test, sauf au texte 3 où

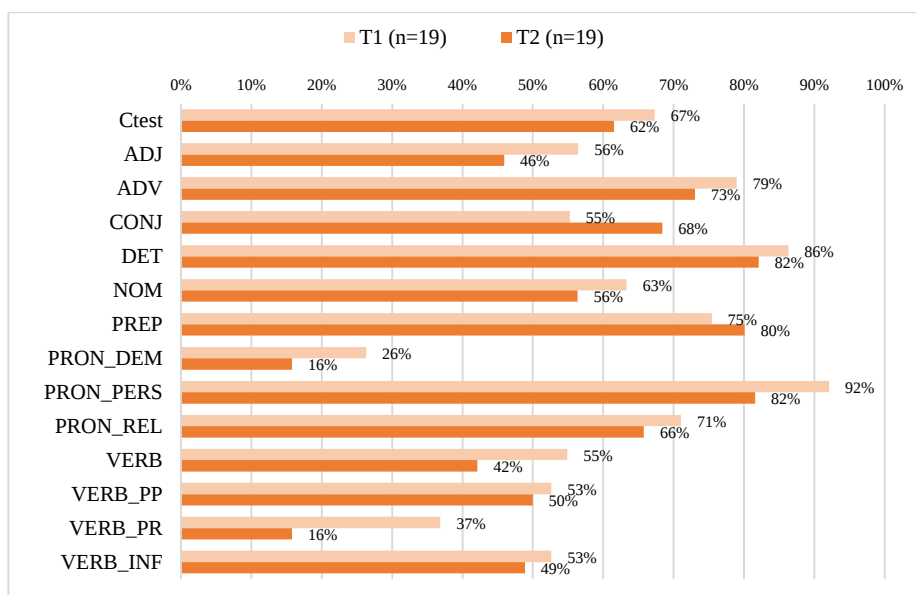
aucun changement n'a été observé. En outre, nous pouvons observer que leur score total a baissé en T2.

Tableau 5.10 – Performance au C-test (score total et par texte) en T1 et en T2 – Groupe A

	T1 (n=19)		T2 (n=19)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
C-test	67%	0.114	62%	0.138
Texte1	71%	0.125	64%	0.152
Texte2	74%	0.141	68%	0.192
Texte3	55%	0.160	55%	0.187
Texte4	75%	0.135	64%	0.154
Texte5	61%	0.140	55%	0.159

Pour ce qui est des différents types d'items impactés, la Figure 5.5 montre que les conjonctions et les prépositions sont les items pour lesquels une amélioration de performance est observée en T2. Toutefois, une diminution des scores est observée en T2 pour toutes les autres catégories étudiées (adjectives, adverbes, déterminants, noms, pronoms et verbes). Les verbes constituent la catégorie la plus impactée (13 points de différence), suivent les pronoms démonstratifs et personnels (10 points de différence), les adjectifs (8 points de différence), les noms (7 points de différence), les adverbes (6 points de différence) et les déterminants (4 points de différence).

Figure 5.5 – Illustration des scores au C-test en T1 et en T2 par type d'item – Groupe A



Nous avons utilisé un modèle linéaire généralisé à effets mixtes avec une distribution binomiale (GLMM) afin d'étudier l'influence des différentes variables indépendantes sur la performance des participants au C-test²¹.

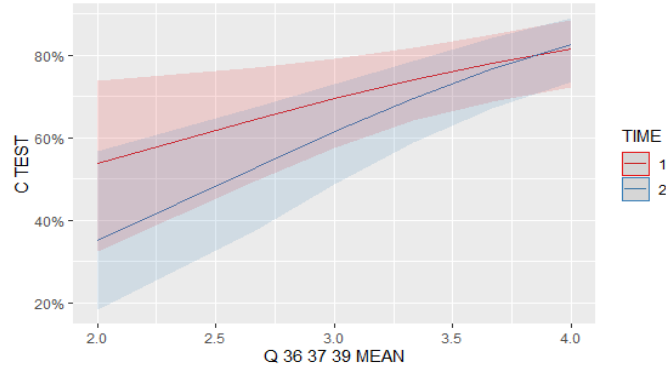
Dans le modèle initial complet, nous avons inclus en tant que variables à effet fixe : le TEMPS (variable à deux niveaux, 1=T1, 2=T2), l'UTILISATION INVESTIE, l'UTILISATION/COMMUNICATION, l'UTILISATION PASSIVE, l'AUTOEVALUATION, l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF), l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD), et la MOTIVATION. Les participants et les items du C-test ont été inclus en tant que variables à effet aléatoire. La variable dépendante renvoie à la probabilité que le participant donne une réponse correcte pour chaque item du C-test. Le niveau de référence établi pour le modèle final est : TEMPS =1 (pour la présentation de la sélection de modèle cf. Annexe 9.2.1.).

Le Tableau 5.11 présente les résultats du modèle final²² concernant l'effet des variables indépendantes et des interactions significatives sur la performance des participants du Groupe A au C-test. Plus précisément, lorsque l'UTILISATION PASSIVE de la langue s'accroît d'une unité, la probabilité de donner une réponse correcte augmente de 31% (OR=1.31) en T1. Concernant les deux interactions significatives retenues par le modèle, la Figure 5.6 montre que lorsque nous étudions les deux niveaux du TEMPS séparément, la MOTIVATION influence positivement la performance des participants au C-test tant en T1 qu'en T2. Lorsque nous étudions l'interaction entre le TEMPS et la MOTIVATION, c'est-à-dire lorsque nous passons du T1 au T2 et que la MOTIVATION augmente, nous observons un effet bénéfique sur la performance des participants, puisqu'ils ont environ 1.5 fois plus de chance de donner une réponse correcte au C-test (OR=1.51) en T2 comparativement au T1.

²¹ Nous avons également mené un modèle mixte préliminaire incluant uniquement la variable TEMPS afin de pouvoir répondre à notre principale question de recherche, c'est-à-dire si la performance des participants se modifie de façon significative après l'arrêt de l'apprentissage. Le résultat de ce modèle montre que la variable TEMPS a un effet significatif influençant négativement la performance au C-test en T2 ($\beta=-0.408$, $ES=0.085$, $OR=0.67$, 95 % IC [0.56 - 0.79], $Pr(>|z|)=1.83e-06$ ***). La probabilité qu'un participant donne une réponse correcte diminue de 33% en T2.

²² Les résultats concernant les variables indépendantes isolées renvoient à l'effet de chaque VI sur la VD en T1/T2, si toutes les autres VI étaient stables. Les résultats concernant les interactions indiquent la façon dont change la VD, lorsque la VI concernée interagit avec la variable TEMPS. Suivant Field et al. (2014) et Winter (2019) l'effet d'une VI isolée ne peut pas être interprété, lorsque celle-ci intervient dans une interaction retenue comme significative par le modèle. Pour cette raison, nous nous focaliserons uniquement sur l'interprétation de l'effet des interactions significatives pour tous les modèles menés (cf. section 4.4.1.).

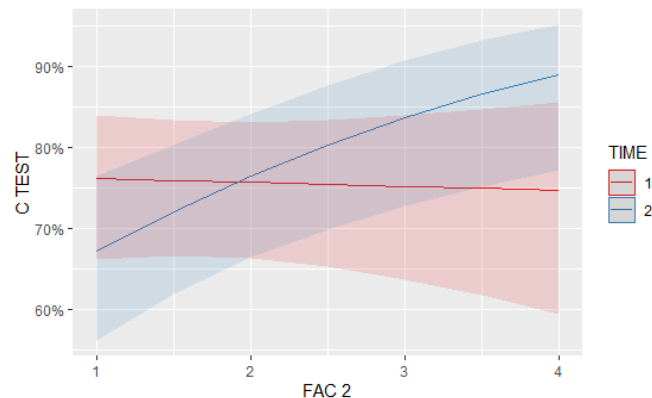
Figure 5.6 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et la MOTIVATION



Légende : En ordonnée figure la prédiction de la probabilité de donner une réponse correcte au C-test.

De même, la Figure 5.7 montre l'effet de l'UTILISATION/COMMUNICATION sur la performance des participants en T1 et en T2. Nous pouvons observer un effet négatif en T1, alors qu'un effet positif est observable en T2. Lorsque nous étudions l'interaction entre le TEMPS et l'UTILISATION/COMMUNICATION, nous observons un effet positif, c'est-à-dire que lorsque nous passons du T1 au T2 et que l'UTILISATION/COMMUNICATION augmente, les participants ont environ 1.6 fois plus de chance de donner une réponse correcte au C-test ($OR=1.63$) en T2 comparativement au T1.

Figure 5.7 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'UTILISATION/COMMUNICATION



Légende : En ordonnée figure la prédiction de la probabilité de donner une réponse correcte au C-test.

Tableau 5.11 – Modèle final : C-test – Groupe A

	β	SE	Odds Ratio ²³	95% IC	Pr(> z)
(Intercept)	-1.729	0.935	0.18	[0.03-1.11]	0.064 .
Temps	-2.385	0.639	0.09	[0.03-0.32]	0.000 ***
UtilisPassive	0.273	0.104	1.31	[1.07-1.61]	0.008 **
<i>UtilisCom</i>	<i>-0.027</i>	<i>0.121</i>	<i>0.97</i>	<i>[0.77-1.23]</i>	<i>0.822</i>
Motivation	0.664	0.263	1.94	[1.16-3.25]	0.011 *
Temps:UtilisCom	0.487	0.161	1.63	[1.19-2.23]	0.002 **
Temps:Motivation	0.415	0.166	1.51	[1.09-2.10]	0.012 *

Note : Le tableau inclut l'estimation des coefficients (β), l'erreur standard (SE), l'odds ratio, l'intervalle de confiance approximatif à 95% ainsi que la valeur p (>|z|). La variable est considérée comme non significative lorsque 1 est inclus dans l'intervalle de confiance. En italique figure l'UTILISATION/COMMUNICATION qui n'est pas significative, mais a été retenue par le modèle car elle est incluse dans l'interaction avec le TEMPS.

5.3.2. Groupe B

Le Tableau 5.12 présente la moyenne des scores du Groupe B par texte et pour l'ensemble du C-test en T1 et en T2. Les résultats montrent que la performance des 6 participants s'est améliorée en T2.

Tableau 5.12 – Performance au C-test (score total et par texte) en T1 et en T2 – Groupe B

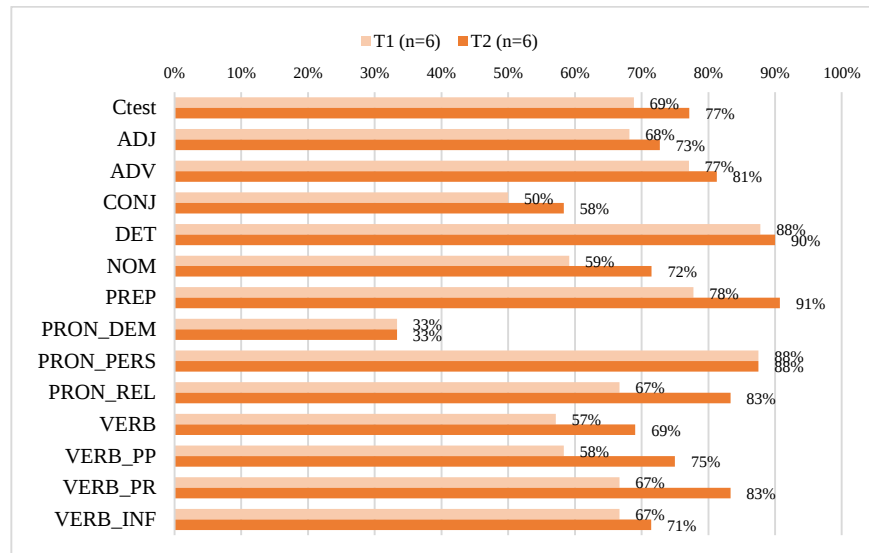
	T1 (n=6)		T2 (n=6)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
C-test	69%	0.161	77%	0.192
Texte1	77%	0.132	82%	0.112
Texte2	73%	0.238	81%	0.259
Texte3	58%	0.147	71%	0.270
Texte4	77%	0.129	81%	0.159
Texte5	60%	0.251	72%	0.250

Quant aux différents types d'items impactés (cf. **Figure 5.8**), les pronoms démonstratifs et personnels sont les seuls items qui n'ont pas subi de modification entre T1 et T2. Concernant toutes les autres catégories de mots testés, une amélioration de performance est observée en T2. En effet, la plus grande augmentation des scores est observée pour les participes passés (de 17 points), les participes présents et les pronoms relatifs (de 16 points), les noms et les prépositions (de 13 points), et les verbes (de 12 points). Une augmentation moins importante est observée pour les conjonctions

²³ L'odds ratio (OR) (rapport des chances ou rapport des cotes en français) renvoie au ratio entre la probabilité qu'un événement se produise et la probabilité qu'il ne se produise pas.

(de 8 points), les adjectifs et les verbes à l’infinitif (de 4 points) et les déterminants (de 2 points).

Figure 5.8 – Illustration des scores au C-test en T1 et en T2 par type d’item – Groupe B



Rappelons que vu le manque d’observations pour le Groupe B à cause de la petite taille de l’échantillon, nous avons inclus uniquement l’intercept aléatoire pour les participants et pour les items du C-test ainsi que la variable indépendante TEMPS dans le modèle utilisé pour étudier la performance des 6 participants au C-test. Le modèle mené a montré que le temps est statistiquement significatif, puisque les participants ont environ 2 fois plus de chance (OR=2.07) de donner une réponse correcte en T2 (cf. **Tableau 5.13**).

Tableau 5.13 – Modèle final : C-test – Groupe B

	β	SE	Odds ratio	95% IC	Pr(> z)
(intercept)	1.353	0.538	3.87	[1.35-11.11]	0.012 *
Temps	0.727	0.168	2.07	[1.49-2.88]	1.51e-05 ***

Note : Le tableau inclut l’estimation des coefficients (β), l’erreur standard (SE), l’odds ratio, l’intervalle de confiance approximatif à 95% ainsi que la valeur $p(>|z|)$.

5.3.3. Discussion

Nous avons utilisé le C-test pour évaluer les compétences linguistiques générales des participants en FLE en T1 et en T2. En ce qui concerne le Groupe A (groupe arrêt), la comparaison des moyennes des performances entre T1 et T2 a montré

une baisse des scores en T2. Les résultats du modèle généralisé à effets mixtes ont révélé que le temps ainsi que l'interaction entre le temps et la motivation et l'interaction entre le temps et l'utilisation de la langue dans le cadre de situations de communication influencent significativement le changement de performance. La performance des participants ayant arrêté l'apprentissage baisse considérablement en T2 comparativement au T1. Lorsque nous passons du T1 au T2, la motivation et l'utilisation de la langue en vue de communication ont un impact positif sur le maintien des compétences. Toutefois, les autres facteurs examinés (utilisation investie/passive de la langue, utilisation de la langue française en classe) n'ont pas d'impact sur la performance des participants en T2.

Ces résultats valident notre hypothèse initiale selon laquelle la performance des apprenants qui ont cessé l'apprentissage du FLE seront impactées par l'attrition. Ils confirment également, bien que partiellement, notre hypothèse sur le rôle des facteurs extralinguistiques dans l'évolution des acquis et en particulier, sur le rôle de la motivation et de l'utilisation de la langue. À l'instar des études de Engstler (2012), de Wang (2010) et de Xu (2010), nous avons observé un effet bénéfique de la motivation sur la rétention des compétences. Plus les apprenants sont motivés pour maintenir le niveau acquis en FLE et plus ils ont des attitudes positives envers la langue, mieux ils réussissent à maintenir leurs compétences linguistiques générales.

Pour ce qui est de l'utilisation de la langue, l'analyse statistique a montré un effet bénéfique de l'utilisation de la langue française dans le cadre de situations de communication suggérant que plus les apprenants utilisent le français en vue de communiquer, mieux leurs compétences sont maintenues. Une influence positive du contact avec la langue sur la rétention linguistique a également été observée par d'autres chercheurs ayant étudié l'attrition L2/LE (Alharthi & Al Fraidan, 2016 ; Engstler, 2012 ; Jessner et al., 2021 ; Mickan et al., 2022 ; Murtagh, 2003).

Malgré l'utilisation répandue du C-test pour l'étude de l'attrition L1, il n'existe que deux travaux l'ayant employé dans le cadre de l'attrition L2/LE : celui de Mehotcheva (2010) et de Murtagh (2003) dont les résultats ne révèlent pas de changement significatif des scores en T2. Mehotcheva (2010) a même constaté une amélioration de la performance des 5 participants du groupe longitudinal. Notre étude est la seule rapportant une diminution de performance. Cette divergence des résultats

pourrait être due au statut de la langue cible étudiée. Nos participants ont appris le FLE exclusivement dans un cadre formel, tandis que Mehotcheva (2010) et Murtagh (2003) ont étudié des langues qui ont un statut à la fois L2 et LE, c'est-à-dire qu'elles ont été apprises dans un cadre formel mais qui ont également été pratiquées dans l'environnement L2. Nous pourrions supposer que ce double statut permettrait une meilleure consolidation des acquis à long terme.

Enfin, la comparaison des moyennes des performances entre T1 et T2 du Groupe B (groupe poursuite) indique une augmentation des scores suggérant sans surprise que les participants ayant continué l'apprentissage ont amélioré leur performance au C-test. Malgré la faible taille de l'échantillon, le résultat du modèle généralisé à effets mixtes a montré qu'en T2 les participants ont environ 2 fois plus de chance de donner une réponse correcte au C-test validant ainsi notre hypothèse sur l'amélioration de la performance du Groupe B en T2.

5.4. TEST DE VOCABULAIRE

Pour rappel, le test de vocabulaire est composé de 4 tâches : une tâche de traduction du grec vers le français (tâches A et B), une tâche de traduction du français vers le grec (tâches C et D), un QCM où le mot grec est fourni et les participants sont invités à sélectionner le mot français correspondant (tâche E) et un QCM où le mot français est fourni et les participants doivent choisir le mot grec correspondant (tâche F) (cf. sections 4.3.3.1. et 4.3.3.2.). La répartition des différentes tâches et les items testés sont récapitulés dans le Tableau 5.14.

Tableau 5.14 – *Présentation du test de vocabulaire*

Tâche	Items	Description	Type de mots
A	1 - 20	Traduction GR-FR	Non cognats
B	21 - 40	Traduction GR-FR	Cognats/Faux cognats
C	41 - 60	Traduction FR-GR	Non cognats
D	61 - 80	Traduction FR-GR	Cognats/Faux cognats
E	81 - 100	QCM GR-FR	Non cognats
F	101 -120	QCM FR-GR	Non cognats

Selon notre hypothèse principale, le Groupe A (groupe arrêt) aura des scores plus bas en T2 qu'en T1, alors que le Groupe B (groupe poursuite) améliorera sa

performance. En outre, en ce qui concerne le Groupe A, nous supposons que les participants réussiront mieux aux QCM qu'aux tâches de traduction, c'est-à-dire que les compétences productives seront plus vulnérables que les réceptives. Enfin, concernant la nature des items testés, nous nous attendons à ce que les cognats soient mieux retenus que les non cognats et les faux cognats.

5.4.1. Groupe A

Le Tableau 5.15 présente la performance des participants concernant l'ensemble des quatre tâches contenues dans le test de vocabulaire en T1 et en T2. Une baisse particulièrement légère est observée en T2 (Moyenne T1-T2 : 75.9% vs 75.1%). Nous pouvons toutefois remarquer certains changements en fonction de la tâche. Plus précisément, une légère baisse de scores est observée pour la première tâche de traduction des non cognats du grec vers le français (Moyenne T1-T2 : 57% vs 54%) ainsi que pour la tâche de traduction des non cognats du français vers le grec (Moyenne T1-T2 : 77.4% vs 75.3%). Au contraire, nous observons une augmentation des scores pour la tâche de traduction des cognats et des faux cognats du français vers le grec (Moyenne T1-T2 : 73.9% vs 77.6%). Bien que les deux dernières tâches (QCM grec/français et français/grec) soient considérées comme les tâches les moins difficiles, ce qui peut également être attesté par les scores particulièrement élevés des participants, nous constatons une légère baisse de 2 points de pourcentage en T2.

Quant aux deux sous-groupes des cognats et des faux cognats, une baisse plus prononcée apparaît pour la catégorie des cognats (Moyenne T1-T2 : 79.5% vs 72.1%), alors que leur performance s'est améliorée pour la catégorie des faux cognats (Moyenne T1-T2 : 30.5% vs 36.8%) dans la tâche B (traduction GR-FR). Il est à noter ici que les résultats pour cette dernière catégorie d'items étaient déjà très bas, même en T1, par rapport aux résultats se rapportant aux autres catégories d'items (non cognats et cognats).

Tableau 5.15 – Performance au test de vocabulaire en T1 et en T2 (score total et par tâche) – Groupe A

	T1 (n=19)		T2 (n=19)	
Test de vocabulaire	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Score total	75.9%	0.110	75.1%	0.129
Trad gr/fr-NC	56.6%	0.195	53.9%	0.222
Trad gr/fr-C/FC	55.0%	0.166	54.5%	0.154
Trad fr/gr-NC	77.4%	0.193	75.3%	0.228
Trad fr/fr-C/FC	73.9%	0.120	77.6%	0.152
QCM gr/fr-NC	94.7%	0.085	93.2%	0.101
QCM fr/gr-NC	97.6%	0.051	96.3%	0.064
Trad gr/fr-C	79.5%	0.171	72.1%	0.181
Trad gr/fr-FC	30.5%	0.195	36.8%	0.182

Pour examiner quelles variables influencent la performance des participants au test de vocabulaire, nous avons utilisé un modèle linéaire généralisé à effets mixtes avec une distribution binomiale (GLMM)²⁴.

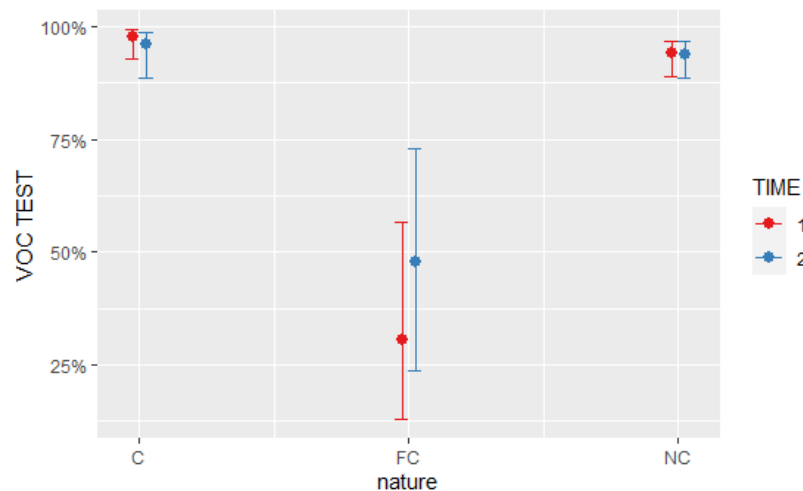
Dans le modèle initial complet, nous avons inclus en tant que variables à effet fixe : le TEMPS (variable à deux niveaux, 1=T1, 2=T2), la NATURE DES ITEMS (variable à 3 niveaux, 1=Cognats, 2=Faux cognats, 3=Non cognats), l'UTILISATION INVESTIE, l'UTILISATION/COMMUNICATION, et l'AUTOEVALUATION. Le modèle ne convergeant pas, les variables UTILISATION PASSIVE, APPRENTISSAGE (ORAL/PROF) et APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD) ont été retirées. Les participants ont été inclus en tant que variable à effet aléatoire. La variable dépendante renvoie à la probabilité que le participant donne une réponse correcte pour chaque item du test de vocabulaire. Les niveaux de référence établis pour le modèle final sont : TEMPS=1 et NATURE=1 (cognats) (pour la présentation de la sélection de modèle cf. Annexe 9.2.2.).

Le Tableau 5.16 présente les résultats du modèle final concernant l'effet des variables indépendantes et des interactions significatives sur la performance des participants du Groupe A au test de vocabulaire. Plus précisément, lorsque l'AUTOEVALUATION s'accroît d'une unité, la probabilité de donner une réponse correcte augmente de 73% (OR=1.73) en T1. Le modèle a retenu une seule interaction

²⁴ Le résultat du modèle mixte incluant uniquement le TEMPS révèle l'absence d'effet significatif sur la performance au test de vocabulaire en T2 ($\beta=-0.078$, $ES=0.093$, $OR=0.92$, 95 % IC [0.77 - 1.11], $Pr(>|z|)=0.4$).

significative : celle entre le TEMPS et les FAUX COGNATS (cf. **Figure 5.9**) suggérant que les items ont été impactés différemment en fonction de leur nature. Concernant la catégorie des cognats, nous observons que la probabilité qu'un participant donne une réponse correcte est plus élevée en T1 qu'en T2. En ce qui concerne les faux cognats, la probabilité qu'un participant donne une réponse correcte est plus élevée en T2 qu'en T1. Enfin, nous n'observons pas de changement significatif entre T1 et T2 concernant la catégorie des non cognats. L'interaction entre le TEMPS et les FAUX COGNATS indique que, lorsque nous passons du T1 au T2, les participants ont environ 3.5 fois (OR=3.58) plus de chance de donner une réponse correcte pour les faux cognats comparativement aux cognats. Quant à l'interaction entre les cognats et les non cognats, nous n'observons pas de différence significative concernant les réponses correctes des participants en T1 et en T2 pour ces deux catégories d'items.

Figure 5.9 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et la NATURE DES ITEMS



Légende : En abscisse figurent les différents types d'items : C= Cognats, FC=Faux Cognats, NC=Non Cognats et en ordonnée la prédiction de la probabilité de donner une réponse correcte au test de vocabulaire.

Tableau 5.16 – Modèle final : test de vocabulaire – Groupe A

	β	SE	OR	95% IC	Pr(> z)
(Intercept)	1.942	0.900	6.9729	[1.1950-40.6887]	0.030 *
Temps	-0.544	0.274	0.5806	[0.3396 - 0.9925]	0.046 *
FauxCognats	-5.818	0.899	0.0030	[0.0005 - 0.0173]	2.47e-09 ***
NonCognats	-1.478	0.753	0.2281	[0.0522 - 0.9973]	0.116
Autoévaluation	0.552	0.199	1.7360	[1.1753 - 2.5643]	0.005 **
Temps:FauxCognats	1.277	0.325	3.5862	[1.8962 - 6.7826]	8.61e-05 ***
Temps:NonCognats	<i>0.507</i>	<i>0.291</i>	<i>1.6603</i>	<i>[0.9385 - 2.9375]</i>	0.081 .

Note : Le tableau inclut l'estimation des coefficients (β), l'erreur standard (SE), l'odds ratio, l'intervalle de confiance approximatif à 95% ainsi que la valeur $p(>|z|)$. En italique figure l'interaction entre le TEMPS et les non cognats qui n'est pas significative, mais a été retenue par le modèle, car les non cognats font partie de la NATURE DES ITEMS, une variable à 3 niveaux.

5.4.2. Groupe B

Pour le groupe des 6 participants ayant continué l'apprentissage, le Tableau 5.17 nous permet d'observer une augmentation des scores pour l'ensemble des tâches entre T1 et T2 (Moyenne T1-T2 : 76.4% vs 81.8%). La plus grande augmentation des scores est observée pour les non cognats dans la tâche A (traduction du grec vers le français) et la tâche C (traduction du français vers le grec). Quant aux cognats et aux faux cognats, les participants ont également amélioré leur performance dans les tâches respectives (tâche B/ traduction du grec vers le français et tâche D/ traduction du français vers le grec). Alors qu'une légère augmentation est observée concernant la catégorie des cognats, les participants ont obtenu des scores beaucoup plus élevés concernant les faux cognats. Il faudrait toutefois souligner que les faux cognats restent toujours les items les plus difficiles comparativement aux cognats et aux non cognats. Enfin, nous pouvons également observer une faible augmentation des scores au QCM grec/français, tandis qu'aucun changement n'est constaté pour le QCM français/grec.

Tableau 5.17 – Performance au test de vocabulaire en T1 et en T2 (score total et par tâche) – Groupe B

	T1 (n=6)		T2 (n=6)	
Test de vocabulaire	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Score total	76.4%	0.091	81.8%	0.101
Trad gr/fr-NC	60.0%	0.216	70.0%	0.256
Trad gr/fr-C/FC	51.7%	0.060	55.8%	0.080
Trad fr/gr-NC	75.8%	0.220	86.7%	0.172
Trad fr/fr-C/FC	75.0%	0.144	80.8%	0.097
QCM gr/fr-NC	96.7%	0.081	98.3%	0.040
QCM fr/gr-NC	99.2%	0.020	99.2%	0.020
Trad gr/fr-C	70.0%	0.2	71.7%	0.160
Trad gr/fr-FC	33.3%	0,150	40.0%	0.063

Dans le modèle utilisé pour examiner la performance des 6 participants au test de vocabulaire, l'intercept aléatoire pour les participants et pour les items du test de vocabulaire ainsi que la variable indépendante temps ont été inclus. Le Tableau 5.18 montre que le TEMPS est statistiquement significatif. Plus précisément, la probabilité que les participants donnent une réponse correcte en T2 s'accroît de 91% (OR=1.91).

Tableau 5.18 – Modèle final : test de vocabulaire – Groupe B

	β	SE	OR	95% IC	Pr(> z)
(Intercept)	2.664	0.517	14.36	[5.22-39.52]	2.5e-07 ***
Temps	0.653	0.186	1.92	[1.33-2.77]	0.000453 ***

Note : Le tableau inclut l'estimation des coefficients (β), l'erreur standard (SE), l'odds ratio, l'intervalle de confiance approximatif à 95% ainsi que la valeur p (>|z|).

5.4.3. Discussion

Le test de vocabulaire a été utilisé pour évaluer les compétences lexicales productives et réceptives des participants en FLE en T1 et en T2. Pour ce qui est du Groupe A (groupe arrêt), la comparaison des moyennes des performances entre T1 et T2 a montré une légère baisse des scores en T2 pour l'ensemble des tâches, à l'exception de la traduction du français vers le grec des cognats et des faux cognats (tâche D). Les résultats du modèle généralisé à effets mixtes montrent que la variable temps n'a pas d'effet significatif sur la performance. Cependant, l'interaction entre le temps et la catégorie des faux cognats a un impact significatif sur la performance des

participants au test de vocabulaire en T2. Plus précisément, la probabilité que les participants répondent correctement au test de vocabulaire en T2 augmente considérablement pour la catégorie des faux cognats comparativement aux cognats. Ces résultats ne valident pas notre hypothèse selon laquelle, le lexique se montrerait vulnérable aux effets de l'attrition, et plus particulièrement les non cognats.

Ne constatant pas d'attrition lexicale en matière de production ou de compréhension de mots isolés, nos résultats corroborent ceux de certaines études antérieures ayant échoué à confirmer la vulnérabilité du lexique (Mehotcheva, 2010; Murtagh & van der Slik, 2004; Weltens et al., 1989). Notons toutefois la présence d'un effet inattendu. Alors que nous nous attendions à une stabilisation des scores pour les cognats et à une éventuelle détérioration des scores pour les non cognats (Mickan et al., 2022 ; Weltens, 1988) et les faux cognats en T2, tant la comparaison des moyennes que les résultats du modèle mixte mené n'ont pas confirmé notre hypothèse indiquant une baisse non significative pour la catégorie des non cognats et une évolution inverse concernant notamment la catégorie des cognats et des faux cognats.

Ces résultats imprévus nous ont incitée à examiner plus en détail le sous-groupe des cognats afin d'identifier la source des erreurs. L'étude des réponses erronées a révélé qu'une catégorie d'erreurs lexicales ressort particulièrement, celles dues à des transferts translinguistiques sémantico-formels anglais/français. En effet, la plupart des participants ont fourni la réponse attendue pour certains cognats-cibles en anglais. Ce type de transfert a été provoqué lors de la tâche de traduction grec-français où nous avons observé des réponses comme : *shock* vs choquer (57 % des participants), *block* vs bloquer (52 % des participants), *problem* vs problème (26 % des participants), *analyze* vs analyser (21 % des participants) et *planet* vs planète (15 % des participants).

Bien que la nature des items précités semble justifier ce genre de transfert, dans la mesure où il s'agit d'items cognats présents dans les trois langues, il serait intéressant de souligner que cet effet n'a pas été observé pour les items *théâtre*, *dialogue* et *parenthèse*. Notons, également, que 58 % et 63 % des participants n'ont fourni aucune réponse pour les items *freiner* et *murmurer* respectivement suggérant que les mots moins fréquents seraient moins résistants à l'attrition L2/LE (Mehotcheva, 2010, mais pour une absence d'effet cf. Mickan et al., 2022).

Concernant les faux cognats, l'explication que nous privilégions est que l'augmentation des scores constatée pourrait être due à un éventuel effet *test-retest*.

Concernant le Groupe B, les résultats montrent que la performance des participants s'est significativement améliorée en T2 validant notre hypothèse de départ. Selon le résultat du modèle généralisé à effets mixtes, la probabilité que les participants donnent une réponse correcte au test de vocabulaire s'accroît de 91% en T2.

5.5. TACHE DE PRODUCTION ECRITE

La tâche de production écrite avait comme objectif l'étude de l'évolution des compétences des participants en matière de complexité lexicale (diversité) et syntaxique ainsi que de précision. Pour ce faire, nous leur avons demandé de raconter l'événement le plus heureux de leur vie.

La diversité a été mesurée au moyen de l'indice D et la complexité syntaxique au moyen de deux ratios : (a) la longueur moyenne des *T-units* ($MLT = \text{nombre total de mots} / \text{nombre total de } T\text{-units}$) et (b) le nombre moyen de propositions subordonnées (*SubClause ratio* = $\text{nombre total de propositions subordonnées} / \text{nombre total de } T\text{-units}$). Nous avons également examiné la précision en nous basant sur le pourcentage d'erreurs (lexicales, morphologiques, syntaxiques et orthographiques). Pour le calculer, nous avons divisé le nombre total d'erreurs (par catégorie) par le nombre total de mots et nous avons multiplié le résultat par 100.

Selon notre hypothèse principale, nous attendons une baisse de performance pour le Groupe A qui pourrait se manifester par la diminution de la complexité lexicale et syntaxique ainsi que par l'augmentation du ratio d'erreurs (diminution de la précision). Pour ce qui est du Groupe B, leur performance devrait s'améliorer. Nous attendons notamment une augmentation de l'indice D et des deux ratios renvoyant à la complexité syntaxique, alors que le pourcentage d'erreurs devrait diminuer (augmentation de la précision).

5.5.1. Groupe A

5.5.1.1. Complexité lexicale

Les scores moyens des participants concernant la complexité lexicale montrent une augmentation de l'indice D en T2 (cf. **Tableau 5.19**).

Tableau 5.19 – Indice D en production écrite en T1 et en T2 – Groupe A

T1 (n=19)		T2 (n=19)	
Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
59.0	7.869	60.9	9.60

Nous avons utilisé un modèle linéaire de régression multiple à effets mixtes afin d'étudier l'influence des différentes variables indépendantes sur l'indice D en production écrite²⁵.

Dans le modèle initial complet, nous avons inclus en tant que variables à effet fixe : le TEMPS (variable à deux niveaux, 1=T1, 2=T2), l'UTILISATION INVESTIE, l'UTILISATION/COMMUNICATION, l'UTILISATION PASSIVE, l'AUTOEVALUATION, l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF), l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD), et la MOTIVATION. Les participants ont été inclus en tant que variable à effet aléatoire. La variable dépendante est l'indice D (diversité lexicale). Le niveau de référence établi pour le modèle final est : TEMPS=1 (pour la présentation de la sélection de modèle cf. Annexe 9.2.3.).

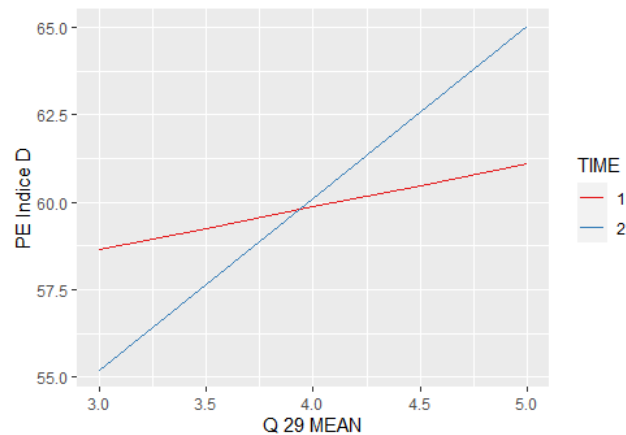
Le Tableau 5.20 présente les résultats du modèle final concernant l'effet des variables indépendantes et des interactions retenues comme significatives sur l'indice D à l'écrit. En ce qui concerne les variables isolées, nous observons que l'UTILISATION PASSIVE de la langue ($\beta = 2.00$, $SE = 0.81$, $t = 2.46$, $p=0.014$) et la MOTIVATION des participants ($\beta = 8.72$, $SE = 3.58$, $t = 18.87$, $p= 0.025$) ont un impact positif sur l'indice D en T1.

En ce qui concerne les interactions significatives, la Figure 5.10 montre que plus les apprenants utilisent la langue française pendant les cours plus leur diversité lexicale augmente tant en T1 qu'en T2. L'interaction entre le TEMPS et l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD) ($\beta = 3.68$, $SE = 1.11$, $t = 3.32$, $p=0.001$) suggère que,

²⁵ Le résultat du modèle mixte incluant uniquement le TEMPS montre un effet significatif suggérant une augmentation de l'indice D en production écrite en T2 ($\beta = 1.89$, $SE = 0.913$, $t = 2.07$, $p = 0.039^*$).

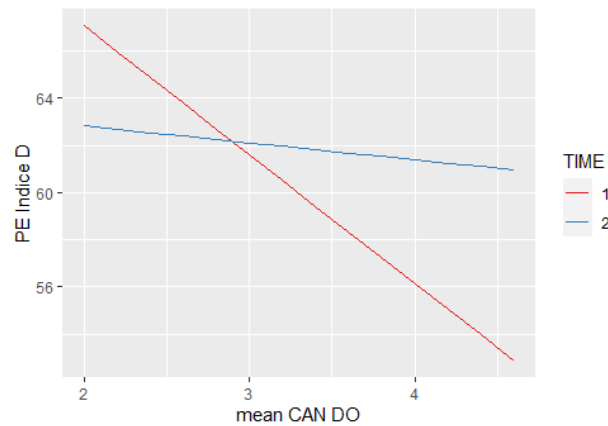
lorsque nous passons du T1 au T2 et que l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD) augmente, la performance des participants en matière de diversité lexicale s'améliorera en T2 comparativement au T1.

Figure 5.10 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD)



La Figure 5.11 présente l'effet de l'AUTOEVALUATION sur la diversité lexicale en T1 et en T2. Nous observons que les apprenants ayant indiqué une amélioration de compétences ont obtenu des scores moins élevés concernant l'indice D tant en T1 qu'en T2. Toutefois, l'interaction entre le TEMPS et l'AUTOEVALUATION ($\beta = 4.73$, $SE = 1.79$, $t = 2.64$, $p = 0.009$) révèle que lorsque nous passons du T1 au T2 et que l'AUTOEVALUATION des participants augmente, la diversité lexicale augmente en T2 comparativement à T1 suggérant que les participants ayant indiqué une amélioration des compétences ont obtenu des scores plus élevés en T2 comparativement au T1.

Figure 5.11 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'AUTOEVALUATION



La Figure 5.12 présente l'effet de l'UTILISATION INVESTIE de la langue en T1 et en T2 séparément ainsi que l'effet de son interaction avec le TEMPS. Nous pouvons observer que l'UTILISATION INVESTIE de la langue a un effet négatif sur la diversité lexicale en T1, alors que son effet est positif en T2. Lorsque nous étudions l'interaction entre le TEMPS et l'UTILISATION INVESTIE de la langue, nous observons que si nous passons du T1 au T2 et que l'UTILISATION INVESTIE de la langue augmente, la diversité lexicale augmente en T2 comparativement à T1 ($\beta = 4.64$, $SE = 1.77$, $t = 2.61$, $p=0.010$).

Figure 5.12 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'UTILISATION INVESTIE

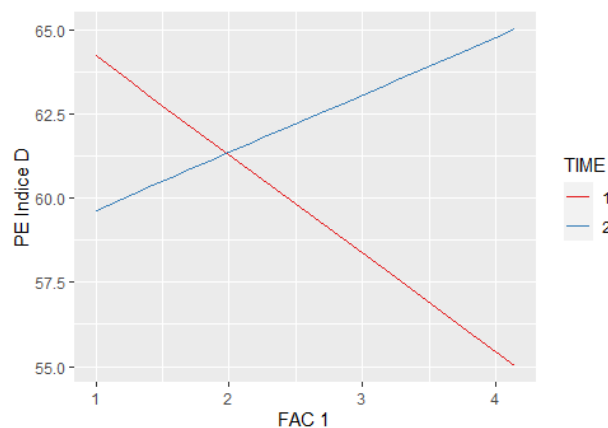


Tableau 5.20 – Modèle final : indice D en production écrite – Groupe A

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	44.5766	18.7065	15.3314	2.383	0.030517*
Temps	-40.6396	6.5330	132.9658	-6.221	5.98e-09***
Autoévaluation	-10.1844	3.0189	133.8082	-3.374	0.000971***
UtilisPassive	2.0062	0.8139	131.6129	2.465	0.014993*
UtilisInvestie	-7.5710	2.4075	138.4295	-3.145	0.002035**
Motivation	8.7261	3.5872	18.8775	2.433	0.025117*
AppOralEtud	-2.4635	3.0452	35.1931	-0.809	0.423970
Temps:UtilisInvestie	4.6424	1.7787	133.3219	2.610	0.010090*
Temps:Autoévaluation	4.7332	1.7920	131.0757	2.641	0.009263**
Temps:AppOralEtud	3.6856	1.1102	135.7171	3.320	0.001157**

Codes de significativité : 0 '***', 0.001 '**', 0.01 '*', 0.05 '.'

5.5.1.2. Complexité syntaxique

Afin d'étudier la complexité syntaxique et en particulier l'effet des variables indépendantes sur la longueur moyenne des *T-units* (MLT) ainsi que sur le ratio de subordonnées, nous avons utilisé deux modèles linéaires de régression multiple à effets mixtes. Dans ce qui suit, nous commencerons par la présentation du modèle mené pour analyser la MLT et nous continuerons avec le modèle utilisé pour le ratio des subordonnées.

5.5.1.2.1. MLT

En ce qui concerne la longueur moyenne des *T-units* (MLT), nous observons une baisse minime du ratio en T2 (cf. **Tableau 5.21**). Pour explorer s'il s'agissait d'une baisse statistiquement significative et pour étudier l'influence des autres variables indépendantes sur la performance des participants, nous avons utilisé un modèle linéaire de régression multiple à effets mixtes.

Tableau 5.21 – MLT en production écrite en T1 et en T2 – Groupe A

T1 (n=19)		T2 (n=19)	
Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
8.43	1.546	8.34	1.227

Dans le modèle initial complet, nous avons inclus en tant que variables à effet fixe : le TEMPS (variable à deux niveaux, 1=T1, 2=T2), l'UTILISATION INVESTIE, l'UTILISATION/COMMUNICATION, l'UTILISATION PASSIVE, l'AUTOEVALUATION, l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF), l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD), et la MOTIVATION. Les

participants ont été inclus en tant que variable à effet aléatoire. La variable dépendante est la longueur moyenne des T-units (MLT : ratio nombre total de mots/nombre total de T-units) (complexité syntaxique). Le niveau de référence établi pour le modèle final est : TEMPS=1 (pour la présentation de la sélection de modèle cf. Annexe 9.2.4.). Notons que le modèle initial rencontrant des problèmes numériques d'estimation, les interactions entre le TEMPS et les variables : APPRENTISSAGE (ORAL/PROF) et APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD) ont été retirées.

Le Tableau 5.22 ci-dessous présente les résultats du modèle final concernant l'effet des variables indépendantes retenues comme significatives sur la longueur moyenne des T-units à l'écrit. Nous pouvons observer que la seule variable qui a un impact sur la MLT est l'UTILISATION INVESTIE de la langue ($\beta = 0.67$, $SE = 0.31$, $t = 2.15$, $p = 0.039$) suggérant que plus la langue est utilisée de manière active, plus la MLT augmente, alors que la variable TEMPS n'a pas d'effet ($\beta = 0.40$, $SE = 0.45$, $t = 0.89$, $p = 0.38$).

Tableau 5.22 – Modèle final : MLT en production écrite– Groupe A

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	6.2014	1.2511	34.4622	4.957	1.9e-05***
<i>Temps</i>	<i>0.4061</i>	<i>0.4557</i>	<i>25.1523</i>	<i>0.891</i>	<i>0.3813</i>
UtilisInvestie	0.6763	0.3146	29.8405	2.150	0.0398*

Codes de significativité : 0 '***', 0.001 '**', 0.01 '*', 0.05 ' '

Note : En italique figure la variable TEMPS qui n'est pas significative

5.5.1.2.2. Ratio de subordonnées

Concernant le ratio des subordonnées, la comparaison des moyennes indique une baisse en T2 (cf. **Tableau 5.23**). Un modèle linéaire de régression multiple à effets mixtes a été utilisé pour examiner en détail l'impact éventuel de la variable temps et des autres variables indépendantes sur la performance des participants.

Tableau 5.23 – Ratio de subordonnées en production écrite en T1 et en T2 – Groupe A

T1 (n=19)		T2 (n=19)	
Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
31.20	10.69	30.56	10.869

Dans le modèle initial complet, nous avons inclus en tant que variables à effet fixe : le TEMPS (variable à deux niveaux, 1=T1, 2=T2), l'UTILISATION INVESTIE, l'UTILISATION/COMMUNICATION, l'UTILISATION PASSIVE, l'AUTOEVALUATION,

l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF), l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD), et la MOTIVATION. Les participants ont été inclus en tant que variable à effet aléatoire. La variable dépendante est le ratio de subordonnées (nombre total de subordonnées/nombre total de *T-units*) (complexité syntaxique). Le niveau de référence établi pour le modèle final est : TEMPS=1 (pour la présentation de la sélection de modèle cf. Annexe 9.2.5.). Notons que le modèle initial rencontrant des problèmes numériques d'estimation, les variables APPRENTISSAGE (ORAL/PROF) et APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD) ont été retirées.

Le Tableau 5.24 ci-dessous présente les résultats du modèle final concernant l'effet des variables indépendantes retenues comme significatives sur le ratio de subordonnées à l'écrit. Tout comme pour la MLT, nous constatons que le TEMPS n'influence pas significativement le ratio de subordonnées ($\beta = -0.00$, $SE = 0.03$, $t = -0.20$, $p = 0.842$). Par ailleurs, notons que ce modèle n'a retenu aucune autre variable comme étant significative.

Tableau 5.24 – *Modèle final : Ratio de subordonnées en production écrite– Groupe A*

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	0.318511	0.051243	23.576939	6.216	2.17e-06 ***
Temps	-0.006422	0.031735	18	-0.202	0.842

Codes de significativité : 0 '***', 0.001 '**', 0.01 '*', 0.05 ' '

5.5.1.3. Précision

La comparaison des moyennes T1 et T2 montre une augmentation du pourcentage d'erreurs aussi bien pour l'ensemble que pour les différentes catégories d'erreurs étudiées (cf. **Tableau 5.25**). Les erreurs syntaxiques sont celles qui ont été le moins impactées (augmentation de 0.02 points). Suivent les erreurs lexicales avec une augmentation de 0.65 points et les erreurs orthographiques avec une augmentation de 1.34 points. La catégorie d'erreurs morphologiques est celle où nous constatons l'augmentation la plus importante en T2 comparativement aux autres catégories (2.22 points).

Tableau 5.25 – Pourcentage d’erreurs en production écrite en T1 et en T2 – Groupe A

	T1 (n=19)		T2 (n=19)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Erreurs total	15.63%	4.599	19.87%	6.308
Lexicales	2.78%	1.098	3.43%	2.241
Morphologiques	4.39%	2.340	6.61%	2.816
Syntaxiques	4.58%	1.731	4.60%	1.818
Orthographiques	3.87%	2.029	5.21%	2.533

Pour étudier l’impact des variables indépendantes sur la précision des participants en production écrite, nous avons utilisé un modèle linéaire de régression multiple à effets mixtes²⁶.

Dans le modèle initial complet, nous avons inclus en tant que variables à effet fixe : le TEMPS (variable à deux niveaux, 1=T1, 2=T2), la NATURE DES ERREURS (variable à 4 niveaux, 1=lexicales, 2=morphologiques, 3=syntaxiques, 4=orthographiques), l’UTILISATION INVESTIE, l’UTILISATION/COMMUNICATION, l’UTILISATION PASSIVE, l’AUTOEVALUATION, l’APPRENTISSAGE (ORAL/PROF), l’APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD), et la MOTIVATION. Les participants ont été inclus en tant que variable à effet aléatoire. La variable dépendante est le pourcentage d’erreurs produites à l’écrit. Les niveaux de référence établis pour le modèle final sont : TEMPS=1 et NATURE DES ERREURS=1 (pour la présentation de la sélection de modèle cf. Annexe 9.2.6.).

Le Tableau 5.26 présente les résultats du modèle final concernant l’effet des variables indépendantes significatives sur la précision à l’écrit. Nous observons que le TEMPS a un effet négatif sur la précision ($\beta = 0.69$, $SE = 0.32$, $t = 2.14$, $p = 0.033$) indiquant qu’en T2 le pourcentage d’erreurs augmente significativement. En ce qui concerne les différentes catégories d’erreurs étudiées, le modèle a révélé une augmentation significative des erreurs morphologiques ($\beta = 2.39$, $SE = 0.43$, $t = 5.46$, $p = 2.38e-07$), syntaxiques ($\beta = 1.48$, $SE = 0.43$, $t = 3.38$, $p = 0.000$) et orthographiques ($\beta = 1.42$, $SE = 0.43$, $t = 3.26$, $p = 0.001$) comparativement aux erreurs lexicales en T1. En outre, l’utilisation de la langue française lors des cours a un effet bénéfique sur la

²⁶ Le résultat du modèle mixte incluant uniquement le TEMPS montre un effet significatif sur la précision en production écrite en T2 ($\beta = 1.059$, $SE = 0.305$, $t = 3.46$, $p = 0.000717$ ***) suggérant une augmentation du pourcentage d’erreurs.

précision : lorsque le professeur parle français pour s'adresser aux apprenants, cela entraîne une diminution d'erreurs ($\beta = -0.69$, $SE = 0.26$, $t = -2.62$, $p = 0.019$). Pourtant, l'utilisation de la langue lors des cours par les apprenants a un effet négatif sur la précision, puisque le pourcentage d'erreurs augmente ($\beta = 0.51$, $SE = 0.24$, $t = 2.11$, $p = 0.052$). Enfin, nous constatons une relation positive entre l'AUTOEVALUATION des participants et la précision ($\beta = -1.17$, $SE = 0.30$, $t = -3.85$, $p = 0.000$) suggérant que les participants ayant indiqué une amélioration de compétences ont commis moins d'erreurs. Notons qu'aucune interaction n'a été retenue par ce modèle.

Tableau 5.26 – Modèle final : Précision en production écrite– Groupe A

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	6.914	2.118	18.856	3.263	0.004**
Temps	0.694	0.323	141.608	2.144	0.033*
ErreursMorpho	2.392	0.438	127.516	5.461	2.38e-07***
ErreursSyntax	1.482	0.438	127.516	3.385	0.000***
ErreursOrthogr	1.429	0.438	127.516	3.263	0.001**
Autoévaluation	-1.174	0.304	22.409	-3.856	0.000***
AppOralProf	-0.697	0.265	14.116	-2.624	0.019*
AppOralEtud	0.513	0.242	14.029	2.115	0.052.

Codes de significativité : 0 '***', 0.001 '**', 0.01 '*', 0.05 '.'

5.5.2. Groupe B

5.5.2.1. Complexité lexicale

Le Tableau 5.27 présente les moyennes T1/T2 concernant les scores de l'indice D des participants ayant poursuivi l'apprentissage du FLE. Leur comparaison indique une légère diminution de la complexité lexicale en T2.

Tableau 5.27 – Indice D en production écrite en T1 et en T2 – Groupe B

T1 (n=6)		T2 (n=6)	
Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
75.3	11.141	73.2	10.592

Un modèle linéaire à effets mixtes a été mené pour examiner si la variable TEMPS aurait un impact sur la complexité lexicale à l'écrit. L'intercept aléatoire pour les participants et la variable indépendante TEMPS ont été inclus. Le résultat révèle que le TEMPS n'est pas statistiquement significatif ($\beta = -2.10$, $SE = 1.46$, $t = -1.44$, $p = 0.16$) (cf. **Tableau 5.28**).

Tableau 5.28 – Modèle final : Indice D en production écrite– Groupe B

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	77.393	4.626	8.187	16.731	1.28e-07
Temps	-2.107	1.460	29	-1.443	0.16

Codes de significativité : 0 '***', 0.001 '**', 0.01 '*', 0.05 '.'

5.5.2.2. Complexité syntaxique

Nous avons tenté d'analyser les deux ratios renvoyant à la complexité syntaxique (MLT et ratio de subordonnées) en effectuant un modèle de régression linéaire à effets mixtes dans lequel nous avons inclus l'intercept aléatoire pour les participants et la variable indépendante TEMPS. Cependant, nous avons rencontré des problèmes numériques d'estimation. Ainsi, nous avons décidé de mener un *t-test* pour des échantillons appariés afin d'examiner si le temps a un effet significatif sur la complexité syntaxique du Groupe B.

La comparaison des moyennes T1/T2 concernant la longueur moyenne des *T-units* (MLT) suggère une augmentation du ratio en T2 (cf. **Tableau 5.29**). Cependant, le *t-test* mené ne montre pas de différence significative entre T1 et T2 ($t = -2.315$, $df = 5$, $p = 0.068$, $\delta (T1-T2) = -1.19$).

Tableau 5.29 – MLT en production écrite en T1 et en T2 – Groupe B

T1 (n=6)		T2 (n=6)	
Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
8.09	0.862	9.29	1.433

Contrairement à la MLT, la comparaison des moyennes T1/T2 concernant le ratio de subordonnées indique une diminution en T2 (cf. **Tableau 5.30**). Toutefois, de nouveau, le *t-test* effectué ne révèle pas de différence significative entre T1 et T2 ($t = 1.9426$, $df = 5$, $p = 0.109$, $\delta (T1-T2) = 6.79$).

Tableau 5.30 – Ratio de subordonnées en production écrite en T1 et en T2 – Groupe B

T1 (n=6)		T2 (n=6)	
Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
42.68	4.159	35.89	6.167

5.5.2.3. Précision

Quant à la précision chez le Groupe B, si nous comparons les moyennes T1/T2, nous observons une diminution du pourcentage d’erreurs tant pour l’ensemble que pour les différentes catégories d’erreurs examinées (cf. **Tableau 5.31**). La plus grande baisse concerne les erreurs lexicales (2.46 points), suivent les erreurs morphologiques (0.77 points) et les erreurs orthographiques (0.24 points). Les erreurs syntaxiques constituent la catégorie concernant laquelle la diminution la moins importante est observée (0.23 points).

Tableau 5.31 – Pourcentage d’erreurs en production écrite en T1 et en T2 – Groupe B

	T1 (n=6)		T2 (n=6)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Erreurs total	16.87%	5.875	13.17%	2.554
Lexicales	4.77%	2.505	2.31%	0.955
Morphologiques	3.95%	2.302	3.18%	1.887
Syntaxiques	3.90%	1.508	3.67%	1.175
Orthographiques	4.24%	1.664	4.00%	1.175

Dans le modèle linéaire à effets mixtes mené pour analyser la précision en production écrite, nous avons inclus l’intercept aléatoire pour les participants ainsi que la variable indépendante TEMPS. Le résultat indique que le TEMPS n’est pas statistiquement significatif ($\beta = 0.35$, $SE = 0.70$, $t = 0.50$, $p = 0.61$) (cf. **Tableau 5.32**).

Tableau 5.32 – Modèle final : Précision en production écrite – Groupe B

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	3.936	1.425	10.702	2.762	0.018
Temps	0.351	0.700	29.919	0.501	0.619

5.5.3. Discussion

La tâche de production écrite a été utilisée afin d’évaluer les compétences des participants en FLE en matière de complexité lexicale et syntaxique ainsi que de précision en T1 et en T2.

Pour ce qui est du Groupe A (groupe arrêt), nous avons observé une augmentation significative de l’indice D en T2 suggérant le maintien des compétences

des participants en matière de diversité lexicale. Notre hypothèse sur la diminution de la diversité lexicale en T2 n'a pas été validée. Les résultats du modèle révèlent un effet bénéfique de l'utilisation investie de la langue, lorsque celle-ci interagit avec le temps, suggérant que plus la langue est activement utilisée, plus la complexité lexicale augmente en T2. De même, plus les apprenants utilisaient la langue française lors des cours de langue pour s'adresser à leur professeur ou aux autres apprenants, plus l'indice D était élevé en T2. La dernière interaction statistiquement significative est celle entre le temps et l'autoévaluation suggérant que les participants ayant indiqué une amélioration des compétences ont obtenu des scores plus élevés en T2.

Nos résultats semblent contredire ceux des deux autres études ayant examiné la diversité lexicale à l'écrit dans le cadre de l'attrition L2/LE. Plus précisément, Xu (2010) observe une diminution significative, alors que Tracy-Ventura et al. (2020) ne constatent pas de changement significatif, bien qu'une légère augmentation de l'indice D soit observée pour le français L2. Nous devrions toutefois noter que Xu (2010) a mesuré la diversité lexicale au moyen de l'index de Guiraud qui dépendrait de la longueur de la production (McKee et al., 2000) et que Tracy-Ventura et al. (2020) n'ont pas utilisé de modèles mixtes dans le cadre de leur analyse statistique.

En ce qui concerne la complexité syntaxique, les résultats des modèles menés pour examiner l'évolution des deux ratios concernés (MLT et ratio de subordonnées) ne montrent pas de changement significatif suggérant que les compétences des participants ayant arrêté l'apprentissage du FLE se sont maintenues stables. Notre hypothèse sur la détérioration des participants en matière de complexité syntaxique a été infirmée. Nos résultats vont dans le même sens que ceux des études antérieures sur le développement de la complexité syntaxique (Nagasawa, 1999 ; Russell, 1999b ; Tomiyama, 2009), à l'exception du travail de McManus et al. (2021) qui ont constaté une amélioration de performance. Rappelons cependant que l'ensemble des études précitées a examiné l'évolution de la complexité syntaxique à l'oral et que des mesures différentes ont été utilisées dans le cadre de ces travaux (p. ex. ratios simples, mesures de diversité ou de longueur) rendant la mise en commun des résultats particulièrement difficile.

Quant à la précision, selon les résultats du modèle mené aucune interaction entre le temps et les autres variables indépendantes étudiées n'a été retenue comme

significative. Cela signifie que le changement de la performance des participants ne peut pas être expliqué par les facteurs extralinguistiques dont nous avons supposé l'influence. Toutefois, il s'avère que l'effet du temps est statistiquement significatif indiquant qu'en T2 le pourcentage d'erreurs augmente. Autrement dit, une détérioration significative des compétences des participants en matière de précision est constatée confirmant notre hypothèse de départ. La majorité des chercheurs ayant examiné la précision en attrition L2/LE ont échoué à démontrer la présence de signes d'érosion concernant ce domaine (Mehotcheva, 2007 ; Murtagh, 2003 ; Nagasawa, 1999 ; Russell, 1999a ; Yoshitomi, 1999). Dans la plupart des cas, la détérioration rapportée n'est pas significative suggérant que la précision serait plutôt résistante à l'attrition. Il est à noter que, mise à part l'étude de cas de Mehotcheva (2007), nous ne disposons pas d'autres travaux ayant examiné l'évolution de la précision à l'écrit.

Si nous observons les différentes catégories d'erreurs séparément, nous constatons que les erreurs syntaxiques sont celles n'ayant subi quasiment pas de changement, tandis que les erreurs morphologiques ont subi une augmentation importante en T2 comparativement aux erreurs lexicales et orthographiques suggérant que la grammaire serait plus vulnérable à l'attrition que le lexique (Kuhberg, 1992 ; Moorcroft & Gardner, 1987 ; Weltens, 1988) et que la syntaxe serait plutôt imperméable (Kuhberg, 1992 ; Nagasawa, 1999 ; Tomiyama, 2000, 2009). Il faudrait cependant signaler que même en T1, les participants ont produit un plus grand nombre d'erreurs morphologiques comparativement aux autres catégories. Cela est en accord avec Valetopoulos et Lamprou (2017) qui affirment que les apprenants hellénophones, même à un niveau avancé, ont des difficultés non seulement avec la morphologie du pluriel, mais aussi avec l'emploi des déterminants. De notre côté, lors du codage des erreurs, nous avons fait le même constat. Nous pourrions donc supposer que certains phénomènes grammaticaux seraient plus difficiles à acquérir pour les apprenants hellénophones et, par conséquent, plus sensibles à l'attrition.

Pour ce qui est du Groupe B (groupe poursuite), bien qu'aucun changement statistiquement significatif n'ait été observé à l'écrit, nous avons pu identifier certaines tendances concernant l'évolution de la complexité et de la précision. Alors que les participants ayant continué l'apprentissage du FLE ont obtenu des scores moins élevés en T2 en matière de complexité lexicale (diversité), les deux ratios mesurant la

complexité syntaxique ont produit des résultats contradictoires. Plus précisément, la longueur moyenne des *T-units* a légèrement augmenté, tandis que le ratio de subordonnées a légèrement diminué suggérant que le Groupe B a produit des phrases plus longues comparativement à T1, mais ces phrases contenaient moins de propositions subordonnées. En ce qui concerne la précision, nous observons une légère diminution du pourcentage d'erreurs aussi bien pour l'ensemble que pour les différentes catégories d'erreurs étudiées. Dans tous les cas, notre hypothèse de départ selon laquelle les participants du Groupe B amélioreraient leur performance en T2 n'a pas été validée.

L'ensemble des résultats des deux groupes laisse transparaître la présence d'effets compensatoires entre les différentes dimensions de la triade examinées. Concernant le Groupe A, alors que les compétences des participants en complexité syntaxique ont été maintenues stables, leurs compétences en complexité lexicale se sont même améliorées. En revanche, la précision s'est montrée plus vulnérable à l'attrition. Concernant le Groupe B, il semble que la précision s'est améliorée aux dépens de la complexité lexicale et syntaxique.

5.6. TACHE DE PRODUCTION ORALE

La tâche de production orale a été proposée aux participants afin d'étudier l'évolution de leurs compétences orales en matière de complexité (diversité lexicale), de précision et de fluence. Nous leur avons demandé de raconter leurs futurs projets concernant leurs études ainsi que leur vie professionnelle et personnelle.

La diversité lexicale a été mesurée au moyen de l'indice D et la précision au moyen du pourcentage d'erreurs (lexicales, morphologiques et syntaxiques). Pour les calculer, nous avons divisé le nombre total d'erreurs (par catégorie) par le nombre total de mots et nous avons multiplié le résultat par 100. Pour examiner la fluence, nous sommes focalisée sur les pauses (pleines et vides), les répétitions, les interruptions et les reformulations produites par les participants. Afin de calculer le nombre de disfluences pour chacune des différentes catégories, nous avons divisé le nombre total de phénomènes appartenant à chaque catégorie par la durée totale de la production orale hors pauses vides.

Selon notre hypothèse principale, les trois dimensions CAF seront impactées de manière différente en fonction des deux groupes étudiés. Nous attendons une baisse de performance pour le Groupe A qui pourrait se manifester par la diminution de l'indice D ainsi que par l'augmentation du pourcentage d'erreurs et de disfluences. Concernant le Groupe B, nous attendons une amélioration de performance qui se traduirait par l'augmentation de l'indice D et par la diminution du pourcentage d'erreurs et de disfluences.

5.6.1. Groupe A

5.6.1.1. Complexité lexicale

Le Tableau 5.33 présente les scores moyens du Groupe A en T1 et en T2 concernant la complexité lexicale en production orale. Leur comparaison indique une diminution de l'indice D en T2.

Tableau 5.33 – *Indice D en production orale en T1 et en T2 – Groupe A*

T1 (n=19)		T2 (n=19)	
Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
51	8.01	45.55	8.95

Afin d'examiner l'influence des différentes variables indépendantes sur l'indice D à l'oral, nous avons utilisé un modèle linéaire de régression multiple à effets mixtes²⁷.

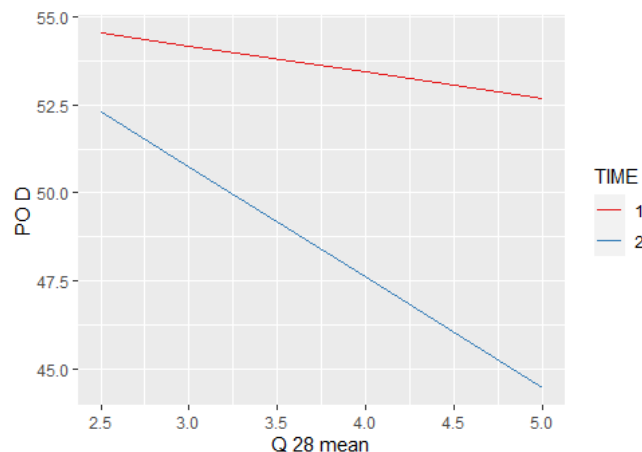
Dans le modèle initial complet, nous avons inclus en tant que variables à effet fixe : le TEMPS (variable à deux niveaux, 1=T1, 2=T2), l'UTILISATION INVESTIE, l'UTILISATION/COMMUNICATION, l'UTILISATION PASSIVE, l'AUTOEVALUATION, l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF), l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD), et la MOTIVATION. Les participants ont été inclus en tant que variable à effet aléatoire. La variable dépendante est l'indice D (diversité lexicale). Le niveau de référence établi pour le modèle final est : TEMPS=1 (pour la présentation de la sélection de modèle cf. Annexe 9.2.7.).

²⁷ Le résultat du modèle mixte incluant uniquement le TEMPS montre un effet significatif suggérant une diminution de l'indice D en production orale en T2 ($\beta = -5.203$, $SE = 0.742$, $t = -7.004$, $p = 1.14e-10$ ***).

Le Tableau 5.34 présente les résultats du modèle final concernant l'effet des variables indépendantes et des interactions significatives sur l'indice D à l'oral. En ce qui concerne les interactions entre le TEMPS et les variables indépendantes, nous constatons des effets différents.

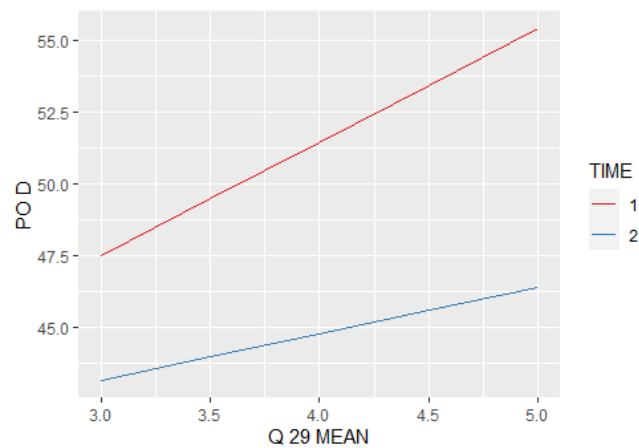
La Figure 5.13 présente les effets de l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF) sur la diversité lexicale en T1 et en T2. Lorsque nous étudions l'effet de cette variable séparément en T1 et en T2, nous observons qu'il est négatif aussi bien en T1 qu'en T2. L'interaction entre le TEMPS et l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF) indique que lorsque nous passons du T1 au T2 et que l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF) augmente, la diversité lexicale diminue en T2 comparativement au T1 ($\beta = -2.39$, $SE = 0.63$, $t = -3.78$, $p = 0.000$).

Figure 5.13 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF)



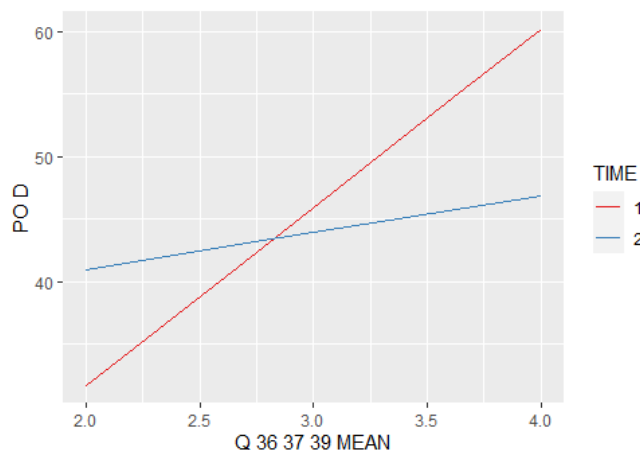
La Figure 5.14 présente les effets de l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD) sur la diversité lexicale en T1 et en T2. Lorsque nous étudions l'effet de cette variable séparément en T1 et en T2, nous observons qu'il est positif tant en T1 qu'en T2. L'interaction entre le TEMPS et l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD) indique que lorsque nous passons du T1 au T2 et que l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD) augmente, la diversité lexicale diminue en T2 comparativement au T1 ($\beta = -2.34$, $SE = 0.70$, $t = -3.32$, $p = 0.001$).

Figure 5.14 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD)



La Figure 5.15 présente les effets de la MOTIVATION sur la diversité lexicale en T1 et en T2. Lorsque nous étudions l'effet de cette variable séparément en T1 et en T2, nous observons qu'il est positif tant en T1 qu'en T2. L'interaction entre le TEMPS et la MOTIVATION indique que lorsque nous passons du T1 au T2 et que la MOTIVATION augmente, la diversité lexicale diminue en T2 comparativement au T1 ($\beta = -11.27$, $SE = 1.14$, $t = -9.82$, $p < 2e-16$).

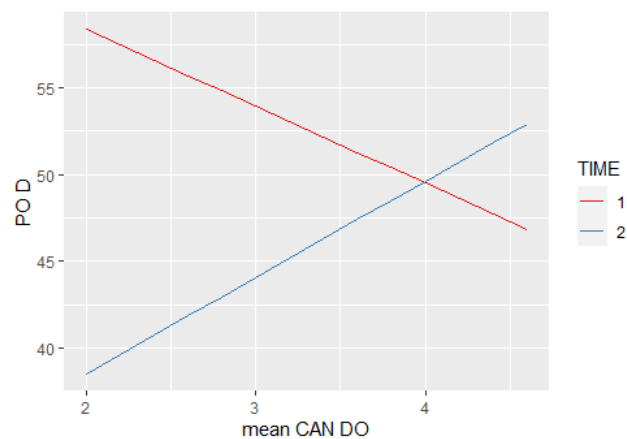
Figure 5.15 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et la MOTIVATION



La Figure 5.16 présente les effets de l'AUTOEVALUATION sur la diversité lexicale en T1 et en T2. Lorsque nous étudions l'effet de cette variable séparément en T1 et en T2, nous observons que les apprenants ayant indiqué une amélioration de compétences ont obtenu des scores moins élevés en T1 concernant la diversité lexicale,

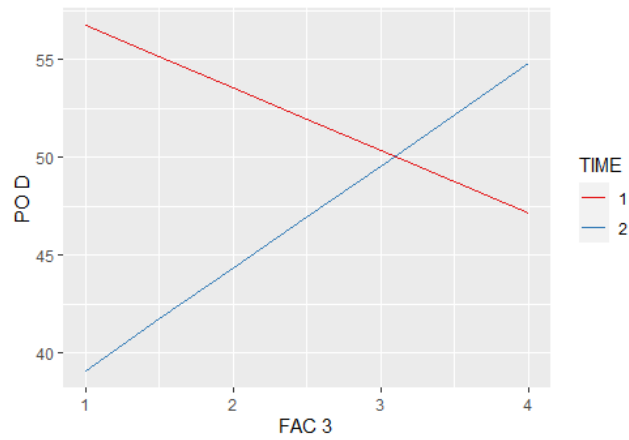
alors que les participants ayant indiqué une amélioration de compétences ont obtenu des scores plus élevés en T2. L'interaction entre le TEMPS et l'AUTOEVALUATION indique que lorsque nous passons du T1 au T2 et que l'AUTOEVALUATION augmente, la diversité lexicale augmente en T2 comparativement au T1 ($\beta = 9.96$, $SE = 1.40$, $t = 7.09$, $p = 8.02e-11$).

Figure 5.16 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'AUTOEVALUATION



La Figure 5.17 présente les effets de l'UTILISATION PASSIVE sur la diversité lexicale en T1 et en T2. Lorsque nous étudions l'effet de cette variable séparément en T1 et en T2, nous observons qu'il est négatif en T1, alors qu'il est positif en T2. L'interaction entre le TEMPS et l'UTILISATION PASSIVE indique que lorsque nous passons du T1 au T2 et que l'UTILISATION PASSIVE augmente, la diversité lexicale augmente en T2 comparativement au T1 ($\beta = 8.42$, $SE = 1.34$, $t = 6.25$, $p = 5.38e-09$).

Figure 5.17 – Illustration de l'interaction entre le temps et l'UTILISATION PASSIVE



La Figure 5.18 présente les effets de l'UTILISATION INVESTIE sur la diversité lexicale en T1 et en T2. Lorsque nous étudions l'effet de cette variable séparément en T1 et en T2, nous observons qu'il est positif en T1, alors qu'il est négatif en T2. L'interaction entre le TEMPS et l'UTILISATION INVESTIE indique que lorsque nous passons du T1 au T2 et que l'UTILISATION INVESTIE augmente, la diversité lexicale diminue en T2 comparativement au T1 ($\beta = -5.25$, $SE = 1.01$, $t = -5.19$, $p = 8.11e-07$).

Figure 5.18 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et l'UTILISATION INVESTIE

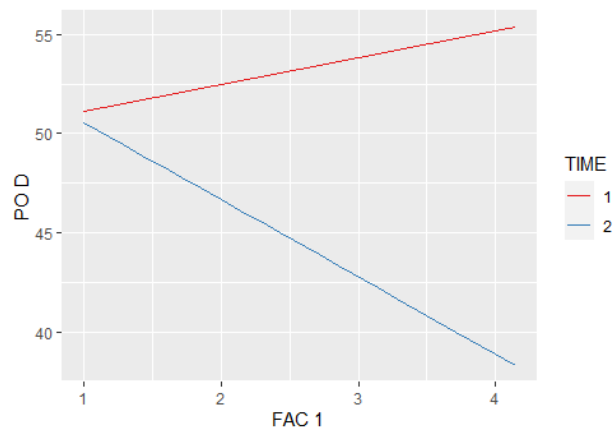


Tableau 5.34 – Modèle final : Indice D en production orale – Groupe A

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	15.421	23.528	15.083	0.655	0.522
Temps	14.858	5.295	123.539	2.806	0.005**
Autoévaluation	-14.387	2.342	126.283	-6.141	9.84e-09***
UtilisComm	-4.806	0.544	127.212	-8.820	7.44e-15***
UtilisPassive	-11.616	1.857	128.474	-6.253	5.48e-09***
UtilisInvestie	6.610	1.305	125.291	5.065	1.42e-06***
Motivation	25.481	4.118	20.660	6.187	4.17e-06***
AppOralProf	1.659	2.897	20.218	0.573	0.573
AppOralEtud	6.295	2.927	20.310	2.150	0.043*
Temps:UtilisInvestie	-5.255	1.011	124.167	-5.196	8.11e-07***
Temps:UtilisPassive	8.427	1.346	128.450	6.257	5.38e-09***
Temps:Autoévaluation	9.967	1.403	126.381	7.099	8.02e-11***
Temps:Motivation	-11.271	1.147	124.203	-9.822	<2e-16***
Temps:AppOralEtud	-2.340	0.703	125.119	-3.328	0.001**
Temps:AppOralProf	-2.399	0.633	123.538	-3.789	0.000***

Codes de significativité : 0 '***', 0.001 '**', 0.01 '*', 0.05 '.'

5.6.1.2. Précision

La comparaison des moyennes T1 et T2 indique une augmentation du pourcentage d'erreurs en T2 en production orale (cf. **Tableau 5.35**). Cependant, il semble que les différentes catégories d'erreurs ont été impactées de manière différente. Alors que nous observons une augmentation des erreurs lexicales (de 1.64 points) et syntaxiques (de 1.11 points), le pourcentage des erreurs morphologiques se maintient presque stable.

Tableau 5.35 – Pourcentage d'erreurs en production orale en T1 et en T2 – Groupe A

	T1 (n=19)		T2 (n=19)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Erreurs total	8.24%	2.493	10.97%	3.689
Lexicales	1.98%	0.801	3.62%	1.426
Morphologiques	2.22%	1.603	2.20%	1.379
Syntaxiques	4.03%	1.165	5.14%	1.764

Un modèle linéaire de régression multiple à effets mixtes a été mené pour examiner l'impact des variables indépendantes sur la précision des participants à l'oral²⁸.

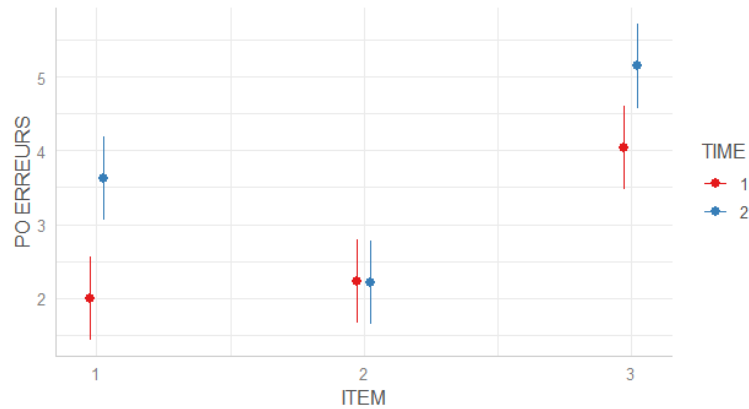
²⁸ Le résultat du modèle mixte incluant uniquement le TEMPS montre un effet significatif sur la précision en production orale en T2 ($\beta = 0.682$, $SE = 0.177$, $t = 3.85$, $p = 0.000$ ***) suggérant une augmentation du pourcentage d'erreurs.

Dans le modèle initial complet, nous avons inclus en tant que variables à effet fixe : le TEMPS (variable à deux niveaux, 1=T1, 2=T2), la NATURE DES ERREURS (variable à 4 niveaux, 1=lexicales, 2=morphologiques, 3=syntaxiques), l'UTILISATION INVESTIE, l'UTILISATION/COMMUNICATION, l'UTILISATION PASSIVE, l'AUTOEVALUATION, l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF), l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD), et la MOTIVATION. Les participants ont été inclus en tant que variable à effet aléatoire. La variable dépendante est le pourcentage d'erreurs produites à l'oral. Les niveaux de référence établis pour le modèle final sont : TEMPS=1 et NATURE DES ERREURS=1 (pour la présentation de la sélection de modèle cf. Annexe 9.2.8.).

Le Tableau 5.36 ci-dessous présente les résultats du modèle final concernant l'effet des variables indépendantes et des interactions retenues en tant que significatives sur la précision à l'oral. Nous observons que la variable TEMPS impacte de manière négative la précision ($\beta = 1.63$, $SE = 0.35$, $t = 4.56$, $p = 1.55e-05$) dans la mesure où le pourcentage d'erreurs commises à l'oral en T2 augmente. En revanche, la MOTIVATION des apprenants a un effet positif sur la précision, puisque plus les participants sont motivés, moins ils produisent d'erreurs à l'oral ($\beta = -1.07$, $SE = 0.31$, $t = -3.44$, $p = 0.003$).

La seule interaction significative est celle entre le TEMPS et les ERREURS MORPHOLOGIQUES ($\beta = -1.65$, $SE = 0.50$, $t = -3.26$, $p = 0.001$). La Figure 5.19 nous permet d'observer une augmentation du pourcentage d'erreurs lexicales en T2 comparativement au T1 ainsi qu'une augmentation du pourcentage d'erreurs syntaxiques en T2 comparativement au T1. Le pourcentage d'erreurs morphologiques reste stable entre T1 et T2. Lorsque nous passons du T1 au T2, le pourcentage d'erreurs morphologiques a diminué comparativement aux erreurs lexicales.

Figure 5.19 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et les différentes catégories d'erreurs



Légende : Item renvoie à la nature des erreurs (1= lexicales, 2 = morphologiques, 3= syntaxiques)

Tableau 5.36 – Modèle final : Précision en production orale – Groupe A

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	4.117	1.239	26.35	3.321	0.002**
Temps	1.636	0.358	90	4.569	1.55e-05***
ErreursMorpho	1.885	0.800	90	2.355	0.020*
ErreursSyntax	2.571	0.800	90	3.210	0.001**
Motivation	-1.078	0.313	17	-3.441	0.003**
Temps:ErreursMorpho	-1.653	0.506	90	-3.263	0.001**
Temps:ErreursSyntax	-0.525	0.506	90	-1.037	0.302

Codes de significativité : 0 '***', 0.001 '**', 0.01 '*', 0.05 ' '

5.6.1.3. Fluence

En ce qui concerne les phénomènes de disfluence, la comparaison des moyennes T1/T2 indique une augmentation du ratio total par minute en T2 (cf. **Tableau 5.37**). Si nous observons les différentes catégories étudiées, nous constatons une légère diminution du ratio de répétitions (de 0.44 points) et une augmentation concernant les interruptions (de 0.06 points), les reformulations (de 0.07 points), les pauses pleines (de 1.92 points) et les pauses vides (de 5.24 points).

Tableau 5.37 – Ratio de disfluences par minute en production orale en T1 et en T2 – Groupe A

	T1 (n=19)		T2 (n=19)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Disfluences total	29.73	5.741	36.58	7.541
Répétitions	3.13	2.009	2.69	1.442
Reformulations	2.73	1.314	2.80	1.216
Pauses pleines	10.43	3.277	12.35	3.576
Pauses vides	13.04	3.443	18.28	5.241
Interruptions	0.38	0.403	0.44	0.417

Nous avons utilisé un modèle linéaire de régression multiple à effets mixtes afin d'étudier l'influence des différentes variables indépendantes sur les phénomènes de disfluence²⁹.

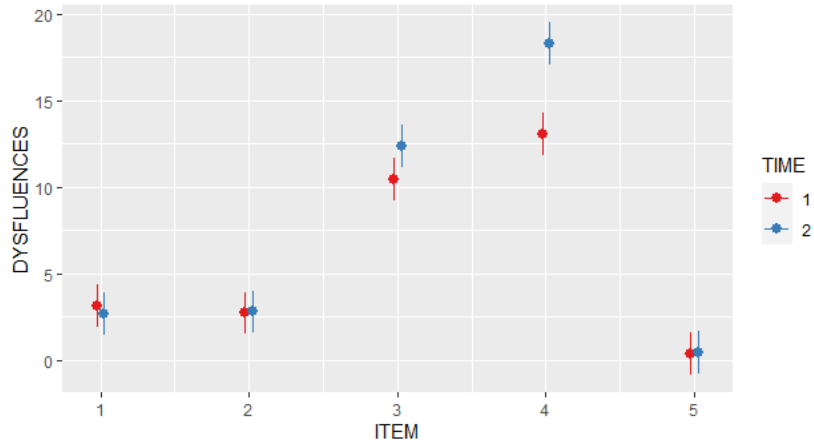
Dans le modèle initial complet, nous avons inclus en tant que variables à effet fixe : le TEMPS (variable à deux niveaux : 1=T1, 2=T2), la NATURE des disfluences (variable à 5 niveaux : 1=répétitions, 2=reformulations, 3=pauses pleines, 4=pauses vides, 5= interruptions), l'UTILISATION INVESTIE, l'UTILISATION/COMMUNICATION, l'UTILISATION PASSIVE, l'AUTOEVALUATION, l'APPRENTISSAGE (ORAL/PROF), l'APPRENTISSAGE (ORAL/ETUD), et la MOTIVATION. Les participants ont été inclus en tant que variable à effet aléatoire. La variable dépendante renvoie au ratio de disfluences. Les niveaux de référence établis pour le modèle final sont : TEMPS=1 et NATURE=1 (répétitions) (pour la présentation de la sélection de modèle cf. Annexe 9.2.9.).

Le Tableau 5.38 présente les résultats du modèle final concernant l'effet des variables indépendantes et des interactions significatives sur la fluence des participants. La Figure 5.20 présente l'interaction entre le temps et les différentes catégories de disfluences. Nous observons que l'interaction entre le TEMPS et certaines catégories de disfluences a entraîné des changements significatifs sur la fluence des participants. Alors que les répétitions, les reformulations et les interruptions n'ont pas été considérablement impactées lorsque nous passons du T1 au T2, il n'en va pas de même pour les pauses pleines et vides. Nous pouvons voir que tant les pauses pleines

²⁹Le résultat du modèle mixte incluant uniquement le TEMPS montre un effet significatif suggérant une augmentation des phénomènes de disfluence en production orale en T2 ($\beta = 1.371$, $SE = 0.401$, $t = 3.417$, $p = 0.000$ ***).

($\beta = 2.35$, $SE = 1.17$, $t = 2.009$, $p = 0.046$) que les pauses vides ($\beta = 11.21$, $SE = 1.17$, $t = 4.834$, $p = 3.08e-06$) ont subi une augmentation significative entre T1 et T2.

Figure 5.20 – Illustration de l'interaction entre le TEMPS et les différentes catégories de disfluences



Légende : Item renvoie à la nature des disfluences (1=répétitions, 2= reformulations, 3= pauses pleines, 4= pauses vides, 5=interruptions)

Tableau 5.38 – Modèle final : Disfluences en production orale – Groupe A

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	3.575	1.327	173.19	2.694	0.007**
Temps	-0.437	0.830	162	-0.527	0.598
Reformulations	-0.914	1.856	162	-0.492	0.623
PausesPleines	4.934	1.856	162	2.658	0.008**
PausesVides	4.229	1.856	162	2.278	0.024*
Interruptions	-3.252	1.856	162	-1.751	0.081.
Temps:Reformulations	0.511	1.174	162	0.435	0.664
Temps:PausesPleines	2.359	1.174	162	2.009	0.046*
Temps:PausesVides	5.677	1.174	162	4.834	3.08e-06***
Temps:Interruptions	0.496	1.174	162	0.423	0.673

Codes de significativité : 0 '***', 0.001 '**', 0.01 '*', 0.05 '.'

Note : En gras figurent les variables et les interactions significatives.

5.6.2. Groupe B

5.6.2.1. Complexité lexicale

Le Tableau 5.39 présente les moyennes T1 et T2 concernant l'indice D en production orale pour les participants ayant continué l'apprentissage du FLE. Leur comparaison indique une diminution de l'indice D à l'oral en T2.

Tableau 5.39 – Indice D en production orale en T1 et en T2 – Groupe B

T1 (n=6)		T2 (n=6)	
Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
57.97	5.36	53.08	9.37

Un modèle linéaire à effets mixtes a été mené pour étudier l'influence de la variable TEMPS sur l'indice D à l'oral pour le groupe des 6 participants qui ont continué l'apprentissage. L'intercept aléatoire pour les participants et la variable indépendante TEMPS ont été inclus. Nous constatons que le TEMPS est statistiquement significatif ($\beta = -4.88$, $SE = 1.52$, $t = -3.19$, $p = 0.003$) indiquant une diminution considérable de la diversité lexicale en T2 (cf. **Tableau 5.40**).

Tableau 5.40 – Modèle final : Indice D en production orale – Groupe B

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	62.858	3.404	14.99	18.467	1e-11
Temps	-4.888	1.529	29	-3.196	0.003

Codes de significativité : 0 '****', 0.001 '**', 0.01 '*', 0.05 '.'

5.6.2.2. Précision

En ce qui concerne la précision, lorsque nous comparons les moyennes T1 et T2, nous constatons une légère augmentation du pourcentage d'erreurs produites à l'oral en T2, observée pour chacune des différentes catégories étudiées (cf. **Tableau 5.41**).

Tableau 5.41 – Pourcentage d'erreurs en production orale en T1 et en T2 – Groupe B

	T1 (n=6)		T2 (n=6)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Erreurs total	8.26%	2.942	9.42%	3.927
Lexicales	2.02%	0.828	2.90%	0.909
Morphologiques	1.76%	0.828	1.83%	1.730
Syntaxiques	4.47%	2.071	4.68%	1.754

Dans le modèle linéaire à effets mixtes mené pour examiner si le changement observé était significatif, nous avons inclus l'intercept aléatoire pour les participants et la variable indépendante TEMPS. Nous observons que le TEMPS n'est pas statistiquement significatif ($\beta = 0.38$, $SE = 0.36$, $t = 1.05$, $p = 0.301$) suggérant que la

performance des participants en matière de précision n'a pas été considérablement modifiée en T2 comparativement à T1 (cf. **Tableau 5.42**).

Tableau 5.42 – Modèle final : Précision en production orale – Groupe B

	β	SE	df	t	Pr(> t)
(Intercept)	2.368	1.070	5.16	2.213	0.076
Temps	0.386	0.366	27	1.054	0.301

Codes de significativité : 0 '***', 0.001 '**', 0.01 '*', 0.05 '.'

5.6.2.3. Fluence

Concernant les phénomènes de disfluence, la comparaison des moyennes T1/T2 indique une augmentation du pourcentage total en T2 (cf. **Tableau 5.43**). Alors que nous observons une légère diminution du ratio pour la catégorie d'interruptions (de 0.38 points), une augmentation est constatée pour toutes les autres catégories étudiées : les répétitions (augmentation de 0.45 points), les reformulations (augmentation de 0.62 points), les pauses pleines (augmentation de 2.54 points), et enfin, les pauses vides (augmentation de 4.65 points).

Tableau 5.43 – Ratio de disfluences par minute en production orale en T1 et en T2 – Groupe B

	T1 (n=6)		T2 (n=6)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Disfluences total	28.78	5.989	36.66	5.621
Répétitions	3.44	1.488	3.89	1.555
Reformulations	3.04	0.493	3.66	0.533
Pauses pleines	8.53	4.050	11.07	3.451
Pauses vides	13.14	5.900	17.79	6.072
Interruptions	0.61	0.915	0.23	0.334

Nous avons souhaité analyser les phénomènes de disfluences en effectuant un modèle de régression linéaire à effets mixtes dans lequel nous avons inclus l'intercept aléatoire pour les participants et la variable indépendante TEMPS. Cependant, nous avons encore une fois rencontré des problèmes numériques d'estimation. Ainsi, nous avons décidé de mener un *t-test* pour des échantillons appariés afin d'examiner si le temps avait un effet significatif sur la fluence du Groupe B. Le *t-test* mené a montré une différence significative entre T1 et T2 concernant le ratio total des disfluences ($t = -3.559$, $df = 29$, $p = 0.001$, $\delta(T1-T2) = -1.578$) suggérant que la fluence des

participants du Groupe B s'est considérablement détériorée. Lorsque nous examinons les différentes catégories des disfluences, nous observons une augmentation significative uniquement pour les reformulations ($t = -3.539$, $df = 5$, $p = 0.016$, $\delta(T1-T2) = -0.621$) et les pauses vides ($t = -4.59$, $df = 5$, $p = 0.0058$, $\delta(T1-T2) = -4.658$), alors que les répétitions ($t = -1.011$, $df = 5$, $p = 0.358$, $\delta(T1-T2) = -0.442$), les pauses pleines ($t = -2.450$, $df = 5$, $p = 0.06$, $\delta(T1-T2) = -2.539$) et les interruptions ($t = 1.476$, $df = 5$, $p = 0.199$, $\delta(T1-T2) = 0.382$) n'ont pas subi de changement significatif.

5.6.3. Discussion

La tâche de production orale a été utilisée pour examiner le changement des compétences des participants en FLE en matière de complexité lexicale, de précision ainsi que de fluence en T1 et en T2.

Concernant le Groupe A (groupe arrêt), nous avons observé une diminution significative de l'indice D à l'oral en T2 confirmant notre hypothèse de départ. Les résultats du modèle de régression linéaire à effets mixtes mené ont révélé la présence d'une série d'interactions significatives entre le temps et certaines variables indépendantes. Bien qu'un effet bénéfique de l'utilisation passive de la langue sur la diversité lexicale soit observé lorsque nous passons du T1 au T2, les interactions entre le temps et les autres prédicteurs retenus semblent avoir un impact négatif. Plus précisément, l'utilisation investie de la langue, l'utilisation de la langue française lors des cours par le professeur, l'utilisation de la langue française lors des cours par les apprenants ainsi que la motivation influencent négativement la diversité lexicale entraînant une diminution de l'indice D en T2. Enfin, l'interaction entre le temps et l'autoévaluation révèle que les participants ayant indiqué une amélioration de compétences ont amélioré leur performance en matière de diversité lexicale en T2.

Nos résultats sont en accord avec l'étude de Jessner et al. (2021) qui ont également constaté une détérioration significative de la diversité lexicale à l'oral après l'arrêt de l'apprentissage du français/italien LE2. Toutefois, l'interprétation des effets des variables indépendantes susmentionnées sur l'évolution de la diversité lexicale reste délicate. Il semble que selon les prédictions du modèle, utiliser la langue de manière passive à travers des activités, telles que regarder la télévision ou écouter la

radio a un effet positif sur le maintien de la diversité lexicale, tandis qu'utiliser la langue plus activement ou lors des cours implique sa détérioration.

D'une part, nous pourrions supposer que la façon dont ont été mesurées les variables en question (échelle de Likert) a échoué à refléter objectivement l'utilisation de la langue (Mehotcheva & Mytara, 2019 ; Schmid & Mehotcheva, 2012). D'autre part, la motivation a été mesurée une seule fois en T1. Par conséquent, un éventuel changement de la motivation des participants pendant la période d'incubation et son influence sur le changement de la performance n'ont pas pu être pris en compte lors de l'analyse statistique (Schmid & Mehotcheva, 2012). Notons, cependant, que Mickan et al. (2022) n'ont pas pu établir un lien statistique entre la motivation et l'attrition L2/LE, bien que ce facteur ait été mesuré deux fois, avant le début de la période d'incubation (T1) et six mois après (T2). Enfin, l'interaction entre le temps et l'autoévaluation suggère que contrairement aux autres études (Murtagh, 2003 ; Weltens, 1988), les participants de notre étude n'ont pas sous-estimé leurs compétences effectives.

En ce qui concerne l'évolution de la précision à l'oral, le modèle linéaire à effets mixtes mené a révélé que les participants ont produit significativement plus d'erreurs en T2 (augmentation du pourcentage total d'erreurs) suggérant une détérioration de la précision. Ce résultat valide notre hypothèse sur la diminution de la précision. La seule interaction significative retenue est l'interaction entre le temps et les erreurs morphologiques indiquant qu'en T2 le pourcentage d'erreurs morphologiques a diminué comparativement aux erreurs lexicales. Notons que ce résultat va à l'encontre des études précédentes qui n'ont pas constaté de changement significatif à travers le temps en matière de précision (Mehotcheva, 2007 ; Murtagh, 2003 ; Nagasawa, 1999 ; Russell, 1999a ; Yoshitomi, 1999). Il nous semble toutefois important de préciser que certaines de ces études sont purement descriptives (Nagasawa, 1999 ; Yoshitomi, 1999) et que le nombre des sujets y ayant participé est très limité (Mehotcheva, 2007 ; Nagasawa, 1999 ; Russell, 1999a, Yoshitomi, 1999). Nous avons également observé que les différentes catégories d'erreurs ont été impactées de manière différente. Alors que le pourcentage des erreurs morphologiques baisse entre T1 et T2 et le pourcentage des erreurs syntaxique reste presque stable, une augmentation est observée concernant les erreurs lexicales suggérant que le lexique

est plus vulnérable que la morphosyntaxe (Bardovi-Harlig & Stringer, 2019 ; Larson-Hall, 2019).

Quant à la fluence, le modèle linéaire à effets mixtes mené montre une augmentation significative du ratio total des disfluences en T2 validant notre hypothèse de départ. Cette baisse de performance observée est en adéquation avec les résultats de bon nombre d'études ayant constaté une détérioration de la fluence dans le cadre de l'attrition L2/LE (Huensch & Tracy-Ventura, 2017 ; Mehotcheva, 2007, 2010 ; Nakuma, 1997 ; Tomiyama, 2000 ; Yoshitomi, 1999). Tout comme Huensch et Tracy-Ventura (2017), nous avons observé une évolution différenciée des phénomènes en fonction de la sous-dimension de la fluence étudiée. Bien que la réparation (répétitions, reformulations) n'ait pas subi de changement considérable à travers le temps, la décomposition (pauses vides et pleines) a été significativement affectée. Rappelons, enfin, qu'à l'exception de l'interaction entre le temps et l'autoévaluation suggérant une amélioration de la fluence pour les participants ayant signalé une amélioration des compétences, aucun facteur extralinguistique n'a été retenu comme significatif.

Pour ce qui est du Groupe B (groupe poursuite), les résultats montrent une diminution considérable de l'indice D et une augmentation significative du ratio des disfluences en T2 suggérant une détérioration des compétences des participants en matière tant de diversité lexicale que de fluence. En revanche, concernant la deuxième dimension de la triade CAF, c'est-à-dire la précision, quoiqu'une légère augmentation du pourcentage d'erreurs soit observée, celle-ci n'est pas significative indiquant une stabilisation de la précision, malgré la poursuite de l'apprentissage. Notre hypothèse selon laquelle la performance des participants du Groupe B s'améliorerait n'a pas été validée.

6. DISCUSSION GENERALE

Rappelons que nos objectifs étaient (a) d'examiner le processus de l'attrition LE, et notamment, l'évolution des compétences acquises en FLE après la fin de l'apprentissage, (b) d'observer le développement des trois dimensions CAF (complexité, précision et fluence) dans le contexte de l'attrition LE, et (c) d'explorer l'influence des facteurs extralinguistiques sur l'attrition LE. Pour cela nous avons mené une étude longitudinale (T1/T2=12 mois plus tard) à laquelle ont participé 25 apprenants hellénophones de FLE de niveaux intermédiaire (B2) et avancé (C1/C2), dont 19 venaient d'arrêter l'apprentissage du FLE au moment de la collecte de données en T1 et 6 ont poursuivi les cours de langue. La performance des sujets a été évaluée au moyen d'une batterie de tests contenant : un C-test, un test de vocabulaire, une tâche de production écrite ainsi qu'une tâche de production orale. La même batterie de tests a été administrée aussi bien en T1 qu'en T2.

Le C-test a été utilisé pour évaluer la maîtrise générale de la langue et le test de vocabulaire pour tester les compétences lexicales des participants en production et en compréhension à travers le temps. La tâche de production écrite nous a permis d'examiner le développement de la complexité lexicale (diversité) et syntaxique ainsi que de la précision. La tâche de production orale a été utilisée pour évaluer leur performance en matière de complexité lexicale (diversité), de précision et de fluence.

Afin d'examiner les performances des participants ainsi que le rôle des facteurs extralinguistiques dans le processus de l'attrition LE, nous avons utilisé des modèles généralisés à effets mixtes avec une distribution binomiale pour le C-test et le test de vocabulaire, alors que des modèles linéaires à effets mixtes ont été utilisés pour les deux tâches de production (écrite et orale). Les résultats obtenus seront mis en lien, dans les sections suivantes, avec nos questions de recherche et discutés à la lumière d'études antérieures portant sur l'attrition L2/LE.

6.1. LA VULNERABILITE DES COMPETENCES LINGUISTIQUES

De nombreux chercheurs ont tenté de définir les éléments ou les connaissances linguistiques susceptibles de se modifier dès le début de la période d'incubation et ceux qui seraient plus solides afin de déterminer de manière précise les effets de l'érosion sur les différents domaines et compétences linguistiques (Schmid, 2006).

Nos résultats montrent que les participants ayant arrêté l'apprentissage du FLE ont subi une détérioration significative de performance 12 mois plus tard, telle qu'indiquée par la baisse de leurs scores au C-test, par l'augmentation du pourcentage d'erreurs aux deux tâches de production écrite et orale, ainsi que par la diminution de l'indice D et l'augmentation du ratio des disfluences observées en production orale. Ces résultats corroborent notre hypothèse de départ sur la vulnérabilité des compétences productives (Alharthi, 2014 ; Bahrack, 1984a, 1984b ; Jessner et al., 2021 ; Mehotcheva, 2010 ; Mickan et al., 2022 ; Xu, 2010) suggérant que l'activation des items linguistiques est plus coûteuse en production dans la mesure où elle nécessite plus d'énergie pour que les items s'auto-activent (Paradis, 2007).

Concernant les différents domaines linguistiques impactés, les résultats du test de vocabulaire suggèrent que les compétences lexicales, tant productives que réceptives, des participants se sont restées stables (Mehotcheva, 2010; Murtagh & van der Slik, 2004; Weltens et al., 1989). Ces résultats vont à l'encontre du postulat selon lequel le lexique serait particulièrement vulnérable à l'attrition (Schmid & Köpke, 2009). Plus précisément, bien qu'une baisse des scores soit observée pour la catégorie des non cognats, il ne s'agit pas d'une diminution significative. D'une part, il est possible d'envisager que nos résultats, c'est-à-dire la rétention des compétences lexicales, soient liés au niveau des participants. Selon Neisser (1984, p. 33), il pourrait exister un seuil critique (*critical threshold*) à partir duquel la rétention de certains types d'éléments de la L2/LE serait plus solide. Vu que nos participants sont des apprenants de niveaux avancés, il se peut que leurs connaissances lexicales soient bien consolidées et par conséquent, elles seraient moins vulnérables à l'érosion. D'autre part, Meara (2004) avance que le lexique ne devrait pas être considéré comme une simple liste de mots mais plutôt comme un large réseau dans lequel les différents items sont interconnectés suggérant que l'attrition lexicale est un processus bien plus complexe qu'on ne le pense. Selon Meara (2004, p.137), les différents tests de vocabulaire utilisés jusqu'à présent ne seraient pas adaptés dans la mesure où ils ne prennent pas en compte l'appartenance des items à des réseaux structurés. Dans tous les cas, il semble que nos résultats s'alignent sur ceux de la plupart des études ayant examiné les compétences lexicales et qui n'ont pas constaté de changement significatif (cf. Larson-Hall, 2019).

Rappelons toutefois que la performance des participants a évolué de façon différenciée en ce qui concerne les cognats et les faux cognats. Contrairement à Weltens (1988) qui a montré que les cognats sont mieux maintenus que les non-cognats, nos résultats ont révélé une diminution significative des scores pour les cognats et une augmentation des scores pour les faux cognats. Nous considérons que ce résultat pourrait s'expliquer par la nature des cognats sélectionnés. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut (cf. section 5.4.3.), les cognats inclus dans le test de vocabulaire partagent des liens tant sur le plan sémantique que formel entre le grec et le français, mais aussi avec l'anglais. Étant donné la forte proximité sémantico-formelle entre les trois langues, nous avons observé des transferts interlinguaux provenant de l'anglais pour la plupart des cognats. Ce constat va dans le même sens que les travaux de Mickan et al. (2021) démontrant que l'oubli d'une langue étrangère serait dû à la compétition entre les différentes langues étrangères d'un apprenant multilingue et que l'attrition LE pourrait être provoquée par l'utilisation plus récente d'une autre LE. Dans notre cas, les interférences seraient à l'origine de l'utilisation plus fréquente/récente de l'anglais qui est la LE1 de tous les participants.

Notons qu'afin d'éviter ce type de transfert, nous aurions dû sélectionner des cognats présentant des ressemblances sémantico-formelles uniquement entre le grec et le français. Cependant, s'il en existe, ces cas sont rares puisque la grande majorité des cognats grec-français sont des mots empruntés au grec via le latin. Une autre contrainte ayant également impacté le choix aussi bien des cognats que des faux cognats concerne le fait que nous avons souhaité tester des items qui étaient présents dans les manuels utilisés par les enseignants de l'IFA pour nous assurer – dans la mesure du possible – qu'il s'agissait de mots que les participants avaient déjà rencontrés.

Le fait que le lexique n'a pas été particulièrement impacté par l'attrition semble confirmé par l'analyse statistique des différentes catégories d'erreurs menée au moyen du modèle mixte pour la tâche de production écrite. Rappelons que bien que le pourcentage total d'erreurs augmente significativement en T2, nous n'avons pas constaté de différence significative entre les catégories étudiées (erreurs lexicales, morphologiques, syntaxiques et orthographiques). Cependant, les données descriptives (comparaison des moyennes) indiquent une augmentation plus importante des erreurs morphologiques que lexicales, alors que le pourcentage d'erreurs

syntaxiques reste presque stable. Ainsi, une tendance semble se dessiner selon laquelle la morphologie serait plus sensible que le lexique (Kuhberg, 1992 ; Moorcroft & Gardner, 1987 ; Weltens, 1988) et la syntaxe serait plutôt résistante à l'attrition (Kuhberg, 1992).

En revanche, en production orale, nous observons une évolution complètement différente. Il apparaît non seulement que les participants ont commis significativement plus d'erreurs en T2, mais aussi que les erreurs morphologiques ont été considérablement moins impactées que les erreurs lexicales. Par ailleurs, la comparaison des moyennes de pourcentages renvoyant aux différentes catégories d'erreurs révèle une légère augmentation des erreurs syntaxiques. Nos résultats concordent avec ceux de Tomiyama (1999) qui a également trouvé que le lexique était plus fragile que la grammaire ainsi que des signes d'attrition syntaxique en production orale.

Nous pensons que la discordance des résultats concernant le degré auquel sont impactés les différents niveaux linguistiques pourrait être un effet de la modalité étudiée (écrit vs oral). Nous pourrions supposer que les participants, lorsqu'ils accomplissaient la tâche de production écrite, ont pris le temps de bien soigner le vocabulaire utilisé, vu qu'il n'y avait pas de contrainte temporelle. Par contre, la tâche de production orale exigeant un plus haut degré d'automatisation des connaissances, les sujets ont été plus affectés au niveau de l'accès lexical à l'oral. Notons également que le français est considéré comme une langue opaque surtout en ce qui concerne la correspondance entre phonèmes-graphèmes à l'écrit. La morphologie silencieuse, tant au niveau nominal (p. ex. maison/maisons) et pronominal (p. ex. il/ils, elle/elles) qu'au niveau adjectival (p. ex. joli/jolie, jolis/jolies) et verbal (aime/aimes/aiment) ou encore le morphème verbal /E/ (p. ex. danser/danse/dansé, dansais/dansait/dansaient) ne sont que quelques-unes des difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants, lorsqu'ils produisent un texte écrit. Cette complexité morphologique particulièrement élevée en français écrit pourrait ainsi expliquer les différents résultats observés en production écrite et orale.

Enfin, l'étude des phénomènes de disfluence nous a permis d'observer une détérioration significative de la fluence (Huensch & Tracy-Ventura, 2017 ; Mehotcheva, 2007, 2010 ; Nakuma, 1997 ; Tomiyama, 2000 ; Yoshitomi, 1999). Alors

que certains phénomènes comme les répétitions, les reformulations et les interruptions n'ont pas été substantiellement modifiées entre T1 et T2, nous avons constaté une augmentation significative du ratio total des disfluences, mais également du ratio des pauses pleines et vides, indiquant la présence des difficultés d'accès sur le plan lexical (Ecke, 2004).

En suivant la distinction de Schmid et Fägersten (2010) concernant les marqueurs à fonction cognitive et les marqueurs à fonction sémantique, nous pourrions envisager que l'augmentation des pauses vides, considérés comme marqueurs à fonction cognitive, suggérerait des difficultés cognitives de récupération de mots. En parallèle, l'augmentation des pauses pleines (marqueurs à fonction sémantique) serait plutôt associée à un effort de la part des participants de mieux structurer leur discours ou de mettre l'accent sur un élément précis de leur discours. Cependant, il n'est pas exclu que les apprenants L2 n'arrivent pas à distinguer la fonction appropriée des différents types de marqueurs d'hésitation et qu'ils utilisent les pauses pleines et vides indépendamment de leur fonction et de manière interchangeable, comme il a été suggéré par Cenoz (2000). Par conséquent, afin de pouvoir tirer des conclusions plus précises sur le lien entre les différents phénomènes d'hésitation et l'attrition LE, il faudrait étudier leur emplacement dans la phrase tout en prenant en considération tant les mots qui les précèdent que les mots qui les suivent.

6.2. L'EVOLUTION DE LA COMPLEXITE, DE LA PRECISION ET DE LA FLUENCE

Dans le cadre de notre travail, nous avons souhaité étudier le développement des trois dimensions CAF dans le contexte de l'attrition LE. Nous avons examiné l'évolution de la complexité lexicale (diversité) et syntaxique ainsi que de la précision en production écrite. Nous nous sommes également intéressée au développement de la complexité lexicale (diversité), de la précision et de la fluence en production orale.

6.2.1. L'évolution de la complexité et de la précision en production écrite

Les résultats de la tâche de narration écrite nous ont permis d'observer une évolution différente concernant chacune des dimensions et sous-dimensions étudiées confirmant partiellement notre hypothèse selon laquelle la performance des participants ayant arrêté l'apprentissage du FLE se détériorerait en T2. Plus précisément, nous avons constaté une amélioration significative de la diversité lexicale et une diminution importante de la précision, alors que la performance des participants n'a pas été impactée en matière de complexité syntaxique. Ces résultats suggèrent un développement non linéaire des trois dimensions dans le cadre de l'attrition LE argumentant en faveur de la présence d'effets compensatoires (Skehan, 1998).

En ce qui concerne la diversité lexicale, nos résultats ne confirment pas ceux des autres études l'ayant examinée dans le cadre de l'attrition L2/LE. Rappelons que Xu (2010) observe une diminution significative à l'écrit aussi bien chez les participants chinois que les participants néerlandais, tandis que Tracy-Ventura et al. (2020) et Mehotcheva (2007) ne constatent pas de changement. Le fait que nos participants ont produit des textes caractérisés par une plus grande diversité lexicale pourrait être dû à un effet tant de la tâche que de la modalité écrite. D'une part, Skehan (2009) note que les résultats des recherches antérieures visant la triade CAF ont montré que les productions des participants font preuve d'une plus grande complexité, lorsqu'ils effectuent des tâches narratives. Nous pourrions ainsi supposer que la tâche narrative proposée a permis aux participants de mieux exploiter et de mettre en avant leurs connaissances lexicales afin qu'ils produisent un texte plus diversifié sur le plan lexical (Kormos & Trebits, 2012). D'autre part, comme nous l'avons mentionné plus haut, en production écrite les participants ne sont pas confrontés aux mêmes contraintes temporelles que lorsqu'ils effectuent une tâche de production orale. En effet, les scripteurs ont la possibilité de mieux organiser leurs ressources attentionnelles pendant les phases de formulation et d'encodage linguistique du message, ce qui leur permet d'allouer plus de temps pour la planification (Ellis & Yuan, 2004). De surcroît, les participants peuvent consacrer plus de temps et de ressources pour réviser et corriger leur production à l'écrit comparativement à l'oral.

Concernant la complexité syntaxique, bien que nous ayons observé une diminution des deux mesures utilisées pour la mesurer (MLT et ratio de subordonnées), celle-ci n'est pas significative suggérant que la performance des participants s'est maintenue stable. Notons que notre étude est la seule, à notre connaissance, ayant examiné le développement de la complexité syntaxique à l'écrit dans le cadre de l'attrition LE. Par conséquent, nous ne pouvons comparer nos résultats qu'à ceux des travaux ayant étudié la complexité syntaxique à l'oral. Mises à part l'étude de McManus et al. (2021) qui ont observé une augmentation de la complexité syntaxique 4 ans après la fin du séjour à l'étranger et le travail de Russell (2012) qui a constaté un déclin significatif 10 ans après la fin du séjour, toutes les autres études (Nagasawa, 1999 ; Russell, 1999b ; Tomiyama, 2009) ne rapportent pas de changement. Une explication plausible de ce résultat serait que la syntaxe étant considérée comme un domaine linguistique plutôt résistant aux effets de l'attrition (Bardovi-Harlig & Stringer, 2019), la performance de nos participants en matière de complexité syntaxique n'a pas été affectée. Ce constat semble, par ailleurs, corroboré par le fait que les aspects syntaxiques n'ont été impactés ni à l'écrit ni à l'oral.

Pour ce qui est de la précision, nos résultats indiquent un déclin significatif de la performance en T2 contredisant l'absence de signes de détérioration constatée par les études antérieures (Mehotcheva, 2007 ; Murtagh, 2003 ; Nagasawa, 1999 ; Russell, 1999a ; Yoshitomi, 1999), qui, à l'exception du travail de Mehotcheva (2007), ont toutes examiné l'évolution de la précision en production orale. Nous considérons que le développement différencié de la complexité (lexicale et syntaxique) et de la précision, tel qu'il a été observé 12 mois après l'arrêt de l'apprentissage, semble soutenir l'hypothèse de Skehan (1998) (cf. section 2.5.), selon laquelle les apprenants L2 disposant de ressources cognitives limitées privilégieront une dimension de la triade aux dépens d'une autre. Dans notre cas, nous pouvons avancer que la complexité a été maintenue, voire améliorée au détriment de la précision. Les participants auraient investi, consciemment ou inconsciemment, des efforts considérables pour rédiger un texte plus complexe sur le plan lexical et syntaxique aux dépens de la production de mots ou de structures plus correctes. Des relations compétitives entretenues entre la complexité et la précision ont également été démontrées par Nagasawa (1999), Yoshitomi (1999), Tomiyama (2009) et McManus et al. (2021).

6.2.2. L'évolution de la complexité, de la précision et de la fluence en production orale

Les résultats de la tâche de narration orale révèlent une tendance différente concernant le développement des trois dimensions étudiées. Nous constatons que l'ensemble de la triade CAF a été négativement impacté en T2 en production orale.

Alors que la grande majorité des études ayant examiné l'évolution de la diversité lexicale à l'oral dans le cadre de l'attrition ont montré une légère diminution, autrement dit, une absence de changement significatif (McManus et al., 2021 ; Mehotcheva, 2007 ; Reetz-Kurashige, 1999 ; Russell, 1999a ; Tomiyama, 2009), nos résultats sont dans la lignée de ceux de Jessner et al. (2021) qui ont également révélé un déclin significatif de la diversité lexicale, lorsque l'apprentissage cesse. Il est possible que cette conformité des résultats soit due aux similitudes concernant le statut de la langue et le contexte étudiés. Les deux études ont examiné des LE2 apprises dans un cadre formel. En revanche, l'objet des autres travaux précités était l'attrition L2, à savoir l'évolution des langues qui ont été acquises et/ou pratiquées dans l'environnement L2, ce qui pourrait avoir un effet positif sur le maintien de la diversité lexicale à long terme.

D'après nos résultats, le déclin de la diversité lexicale s'accompagne d'une détérioration significative de la précision et de la fluence. Il semble que 12 mois après l'arrêt de l'apprentissage du FLE, la performance des participants s'est détériorée simultanément suggérant que les trois dimensions CAF sont particulièrement vulnérables à l'attrition LE notamment en production orale. À notre connaissance, jusqu'à présent aucune étude n'a constaté une dégradation parallèle des CAF dans le cadre de l'attrition L2/LE. Les trois études ayant observé l'ensemble de la triade se sont intéressées à l'attrition d'une L2 et ont abouti à des résultats divergents concernant le développement de chacune des trois composantes (McManus et al., 2021 ; Nagasawa, 1999 ; Yoshitomi, 1999) témoignant d'une évolution non linéaire. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous estimons que le statut de la langue étudiée aurait un impact sur cette évolution dans la mesure où les acquis L2 seraient mieux consolidés en contexte d'acquisition/utilisation de la langue en milieu L2 et semblent, par conséquent, moins vulnérables à l'attrition du moins pour certaines dimensions.

En ce qui concerne notre étude, la dégradation parallèle que nous avons constatée serait principalement attribuée à un effet de modalité. La vulnérabilité des compétences productives orales est directement liée au traitement *online* du langage et dépendrait en grande partie de la modalité de la tâche (Köpke, 2007). Si nous partons du principe que l'oral exige plus de ressources cognitives que l'écrit, il se pourrait que les participants aient rencontré davantage de difficultés en production orale au niveau de l'ensemble de la triade. Inhiber leur L1 ou les autres LE apprises afin d'éviter les interférences pourrait s'avérer plus compliqué et coûteux en production orale qu'en production écrite.

6.3. L'INFLUENCE DES FACTEURS EXTRALINGUISTIQUES

Dans le cadre de la présente thèse, nous avons souhaité examiner plus en détail le rôle des facteurs extralinguistiques dans le processus de l'attrition LE et notamment, l'éventuelle influence de la pratique de la langue, de la méthode d'enseignement ainsi que de la motivation sur le maintien des acquis. S'agissant de variables complexes dont l'étude a donné lieu à des résultats contradictoires jusqu'à présent, nous avons considéré que leur inclusion dans des modèles statistiques mixtes, nous permettrait de mieux appréhender leur impact. Bien que nous ayons initialement prévu d'inclure dans nos analyses des combinaisons de facteurs en interaction afin de mieux comprendre la façon dont ils interagissent, cela n'a pas été possible en raison de contraintes statistiques. En effet, l'inclusion d'un grand nombre de facteurs et de leurs interactions fait augmenter le nombre d'observations exigées pour l'analyse. Pour cette raison, nous nous sommes focalisée sur leur interaction avec le temps.

6.3.1. Le contact avec la langue française

Il est généralement admis que l'utilisation de la langue joue un rôle crucial dans le maintien des compétences en LE dans la mesure où une activation fréquente de la LE la rendrait plus facilement accessible et par conséquent, moins vulnérable à l'attrition (Herdina & Jessner, 2002 ; Paradis, 2004, 2007). Alors que certains travaux ont échoué à observer des liens explicites entre les deux (Bahrck, 1984a, 1984b ;

Mehotcheva, 2010 ; Schmid, 2022 ; Xu, 2010), nous avons constaté un effet bénéfique de l'utilisation de la langue sur la performance des participants au C-test, mais également sur le maintien de la diversité lexicale tant en production écrite qu'orale.

Afin d'étudier l'éventuel impact de ce facteur sur la rétention linguistique, nous avons examiné trois variables renvoyant à des dimensions différentes de l'utilisation de la langue : (a) l'utilisation « investie » de la langue, nous y reviendrons ci-après, (b) l'utilisation de la langue dans le cadre de situations de communication et (c) l'utilisation passive de la langue (cf. section 5.1.1.). En ce qui concerne l'utilisation « investie » de la langue, nos résultats révèlent un effet positif sur la diversité lexicale en production écrite, alors qu'étonnamment, un effet négatif est observé sur la diversité lexicale en production orale. Nous avons également observé un effet bénéfique de l'utilisation de la langue dans le cadre de situations de communication sur la performance des participants au C-test. Enfin, une influence positive de l'utilisation passive de la langue a été constatée sur la diversité lexicale en production orale.

Nos résultats concernant l'impact positif de la pratique de la langue corroborent ceux d'autres études longitudinales sur l'attrition L2/LE (Alharthi & Al Fraidan, 2016 ; Engstler, 2012 ; Huensch et al., 2019 ; Jessner et al., 2021 ; Mickan et al., 2022 ; Murtagh, 2003). Nous sommes partie du principe que le suivi des mêmes sujets dans le cadre d'une étude longitudinale permettrait d'obtenir des informations plus précises sur la fréquence à laquelle les sujets utilisent la langue fournissant ainsi une image à la fois plus détaillée et plus complète de la façon dont ce facteur influence le changement de leurs compétences. Cela est d'autant plus intéressant que la grande majorité des études n'ayant pas constaté la présence de liens directs sont des études transversales dans le cadre desquelles les participants ont été interrogés rétrospectivement sur la fréquence d'utilisation.

Toutefois, nous tenons à souligner que nous nous attendions à une influence beaucoup plus forte de ce facteur sur les compétences des participants. Au vu de nos résultats, l'utilisation de la langue n'a eu aucun effet sur deux des composantes de la triade CAF, à savoir sur la précision et la fluence. Nous estimons que cette absence d'effet pourrait être attribuée à la façon dont a été mesurée la fréquence d'utilisation. D'une part, il est possible que la mesure utilisée (version adaptée du questionnaire *The Language Contact Profile* (Freed, Dewey, et al., 2004)) ait échoué à décrire de manière

précise l'utilisation de la langue, car seule la quantité d'utilisation a été examinée, alors que la qualité de l'*input* linguistique n'a pas été considérée (Fernandez & Gates Tapia, 2016 ; Köpke, 2007). D'autre part, étant donné que la fréquence d'utilisation a été quantifiée au moyen des échelles de Likert allant de 1 (jamais) à 5 (tout le temps), nous pourrions supposer que les participants ont fait une évaluation à la fois subjective et approximative de leur pratique (Schmid & Mehotcheva, 2012).

Une dernière question méritant considération concerne le groupement des différents items qui a émané de l'analyse factorielle. Comme nous l'avons vu plus haut (cf. section 5.1.1.), la première variable que nous avons appelée « utilisation investie de la langue » regroupe des situations telles que : lire des livres, consulter des pages sur Internet, être avec des amis, écrire des e-mails, lire des journaux, regarder des films et écouter de la musique. Nous avons considéré qu'elle renvoie à des situations de la vie quotidienne dans le cadre desquelles les participants utilisent le français en ayant un rôle plutôt actif. Cette variable décrit une utilisation de la langue à travers l'ensemble des modalités langagières (production écrite et orale, compréhension écrite et orale) demandant en quelque sorte un investissement plus important de la part des participants comparativement à la troisième variable que nous avons appelée « utilisation passive de la langue ». Celle-ci ne regroupe que deux situations : regarder la télé et écouter la radio. La deuxième variable, appelée « utilisation de la langue dans le cadre de situations de communication » regroupe également deux situations : être en famille et voyager. Il est clair qu'en pratique la distinction des différentes situations n'est pas évidente (p. ex. écouter de la musique vs écouter la radio, regarder des films vs regarder la télé ou encore être avec des amis vs être en famille). Nous pourrions ainsi avancer que l'absence d'effet que nous avons en partie observée serait due au télescopage des différentes dimensions de l'utilisation.

6.3.2. L'utilisation de la langue française pendant les cours

Bien que la nécessité de prendre en considération la méthode d'enseignement de la langue soit largement admise concernant les études portant sur l'attrition L2/LE, la plupart des travaux n'ont pas examiné l'influence de ce facteur sur l'évolution des compétences (Schmid & Mehotcheva, 2012). De notre côté, nous avons inclus dans

nos analyses deux variables liées à la fréquence à laquelle le français était utilisé en classe de langue par le professeur et par les apprenants respectivement. D'après nos résultats, ces variables ont eu un effet significatif uniquement sur la diversité lexicale aussi bien en production écrite qu'en production orale. D'une part, nous constatons que l'utilisation du français par les apprenants lors de cours influence positivement les compétences des participants en matière de diversité lexicale à l'écrit. D'autre part, en production orale l'utilisation de la langue pendant les cours n'a pas d'effet facilitateur sur le maintien de la diversité lexicale.

Ce résultat inattendu reste difficilement interprétable dans la mesure où nous avons supposé que plus l'enseignant ou les apprenants auraient recours à la langue française pour s'exprimer, mieux seraient retenues les compétences langagières des apprenants. Toujours est-il que cette influence négative semble corroborer le fait que des interactions inattendues et non linéaires concernant certains facteurs extralinguistiques étudiés ont souvent été observées en attrition L2/LE (Mehotcheva & Mytara, 2019 ; Schmid, 2022). Nous considérons que davantage d'études doivent être menées creusant l'impact de ce facteur afin de pouvoir en tirer des conclusions plus précises.

6.3.3. La motivation

Tout comme l'utilisation de la langue, la motivation et les attitudes envers la langue sont considérées comme des facteurs directement liés à la rétention L2/LE (Gardner, 1982 ; Paradis, 2007). Toutefois, les différents travaux les ayant examinées ont échoué à déterminer leur influence sur le maintien des compétences (Mehotcheva, 2010 ; Mickan et al., 2022 ; Xu, 2010). Nos résultats ne font pas exception et en même temps, indiquent la présence d'effets contradictoires. Alors qu'un impact positif de la motivation a été observé sur la performance des participants au C-test en T2, son influence sur le maintien de la diversité lexicale en production orale est négative suggérant que des attitudes plus positives envers l'apprentissage de la langue française sont liées à une plus faible diversité lexicale. Ce résultat non seulement va à l'encontre de toutes les prédictions concernant l'importance de la motivation dans le processus de l'attrition L2/LE, mais également il admet difficilement une explication plausible.

Bien que nous considérions que les attitudes et la motivation des apprenants avant le début de l'attrition sont des facteurs qui peuvent incontestablement déterminer les efforts que fait l'apprenant pour maintenir ses connaissances en LE, il s'agit de variables qui se développent de façon dynamique et changent constamment à travers le temps (Nikitina & Furuoka, 2005). Il est envisageable que le fait de les avoir mesurées uniquement en T1 ne nous a pas permis d'examiner l'impact de leur éventuel changement pendant la période d'incubation sur la performance des participants.

En outre, il est possible que les différentes dimensions captées par les questions utilisées pour l'estimation de la motivation des apprenants aient échoué à refléter la dynamique de cette variable particulièrement complexe. Plus précisément, les trois questions sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour mesurer la motivation concernaient (a) l'évaluation des cours de français, (b) les attitudes des apprenants envers l'apprentissage du français et (c) l'importance de maintenir les compétences acquises. Nous pourrions supposer qu'une exploration plus approfondie de l'ensemble des aspects de la motivation (p. ex. motivation intégrative, motivation instrumentale) contribuerait à une meilleure compréhension de l'impact de ce facteur. Cependant, il nous paraît important de noter que même dans les cas où une étude plus poussée de la motivation a été menée au moyen de l'AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*), les résultats ont souvent été peu probants (Mehotcheva, 2010 ; Mickan et al., 2022).

Enfin, nous pensons que, vu l'intérêt croissant pour l'étude des émotions (positives et négatives) des apprenants LE et de leur influence sur le processus de l'apprentissage (Dewaele, 2005 ; Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016), explorer plus en détail les liens entre les attitudes et les émotions, considérées comme deux aspects complémentaires de la motivation, permettrait de mieux éclairer l'importance de cette variable. Dans cette optique, des travaux récents suggérant qu'une utilisation plus régulière/fréquente de la LE associée à des émotions positives entraînerait une meilleure maîtrise de la langue cible à long terme (Saito et al., 2018) s'avèrent particulièrement pertinents pour l'étude de l'attrition.

6.4. LA POURSUITE DE L'APPRENTISSAGE

Parmi les 25 sujets qui ont pris part à notre étude, 6 participants ont poursuivi les cours de français à l'IFA entre T1 et T2. Rappelons qu'il n'était pas prévu que ces participants continuent l'apprentissage et que notre objectif n'était pas de comparer les sujets ayant arrêté l'apprentissage à ceux l'ayant poursuivi. Nous avons toutefois estimé que les résultats obtenus méritaient réflexion surtout en ce qui concerne le développement de la triade CAF dans le cadre de l'acquisition de langues étrangères.

Selon notre hypothèse de départ, la performance des participants devrait s'améliorer en T2. Les résultats du C-test et du test de vocabulaire ont validé notre hypothèse indiquant une amélioration significative de la performance en T2. En revanche, les deux tâches narratives ont donné lieu à des résultats contrastés. Rappelons que nous avons remarqué des tendances différentes non seulement entre les dimensions étudiées, mais aussi entre la modalité écrite et la modalité orale. En production écrite, nous avons constaté une légère diminution de la diversité lexicale, alors que les deux mesures utilisées pour examiner la complexité syntaxique ont donné lieu à des résultats mixtes dans la mesure où nous avons observé une légère augmentation de la longueur moyenne des *T-units* (MLT) et une légère diminution du ratio des subordonnées. Quant à la précision, le pourcentage d'erreurs a légèrement baissé. Cela dit, il s'agit de différences qui ne sont pas significatives suggérant que les compétences des participants ayant continué l'apprentissage sont restées stables tant en matière de complexité que de précision.

Nous considérons que ces résultats ne sont guère surprenants vu le niveau de maîtrise atteint en FLE. Notons que parmi les 6 participants du Groupe poursuite, 4 avaient obtenu le DALF C1³⁰ en T1 et suivaient des cours du niveau C2 entre T1 et T2 et 2 participants avaient obtenu le DELF B2³¹ et suivaient des cours du niveau C1. Nous pourrions avancer que ces participants ayant déjà un niveau de compétences très avancé en T1 n'ont pas pu progresser de façon plus marquée par la suite. À ce sujet, Lambert et Kormos (2014) nous invitent à reconsidérer l'hypothèse fondamentale sur la relation entre la complexité et la maîtrise d'une langue. Selon eux, il est possible

³⁰ Diplôme approfondi de langue française, niveau C1 – utilisateur autonome.

³¹ Diplôme d'études en langue française, niveau B2 – utilisateur indépendant.

que les apprenants de niveau intermédiaire utilisent plus souvent des formes ou des structures plus complexes que les apprenants de niveau avancé en raison de la nature du processus d'apprentissage. En effet, une fois que l'apprenant maîtrise de nouvelles formes pour satisfaire à ses besoins de communication, le développement impliquerait l'optimisation de leur utilisation. Ainsi, les apprenants plus avancés pourraient exprimer des idées complexes en utilisant le minimum de ressources linguistiques nécessaires grâce à leurs compétences pour les formuler de façon plus efficace.

La stabilisation parallèle que nous avons constatée pourrait également s'expliquer au moins partiellement par la *Cognition Hypothesis* (Robinson, 2003). Nous pourrions supposer que le degré de complexité de la tâche proposée aurait un effet sur la performance des participants. Robinson (2003) affirme que les apprenants disposent de multiples ressources attentionnelles et que leurs capacités attentionnelles sont ainsi illimitées. D'après cet auteur, les trois composantes CAF devraient augmenter ou diminuer simultanément en fonction des exigences de la tâche. Lorsque les apprenants effectuent des tâches plus complexes cognitivement, ils accordent davantage d'attention à la tâche améliorant leur performance tant en matière de complexité que de précision (Gunnarsson-Largy, 2022 ; Housen et al., 2012). Ainsi, il est possible que la tâche narrative proposée, ne demandant pas de raisonnement particulier, n'ait pas permis aux participants de mobiliser le maximum de leurs compétences.

Pour ce qui est de la performance des participants en production orale, nous avons observé une évolution différenciée des trois dimensions CAF. Plus précisément, une baisse significative de la performance a été constatée en matière de complexité lexicale (diversité) et de fluence, alors que la précision s'est maintenue stable entre T1 et T2. Ces résultats pourraient s'expliquer par la présence d'effets compensatoires entre les différentes dimensions (Skehan, 1998). Il est probable que les participants aient privilégié la précision, une dimension caractérisée comme particulièrement coûteuse en ressources cognitives, au détriment de la complexité et de la fluence. Quoiqu'il en soit, il semblerait que la tâche de production orale s'est avérée plus exigeante même pour les participants de niveau avancé ayant poursuivi l'apprentissage de la langue.

7. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Dans le cadre de la présente thèse, nous nous sommes intéressée à l'évolution des compétences acquises en FLE chez des apprenants hellénophones, une fois que l'apprentissage de la langue cesse. La performance de 19 apprenants a été évaluée en deux temps : une première fois, à la fin des cours (T1) et une deuxième fois, 12 mois plus tard (T2). Les principaux résultats obtenus ont montré que :

- Les compétences linguistiques générales des participants ont subi une détérioration significative un an après l'arrêt de l'apprentissage ;
- Les compétences réceptives résistent mieux à l'attrition que les compétences productives ;
- La morphologie serait plus affectée que le lexique en production écrite, alors qu'en production orale, le lexique est plus impacté que la morphologie. Quant aux aspects syntaxiques, ils se sont maintenus stables tant à l'écrit qu'à l'oral ;
- En ce qui concerne l'évolution des trois dimensions CAF en production écrite, nous avons constaté l'amélioration de la complexité lexicale (diversité), le maintien de la complexité syntaxique ainsi que la détérioration de la précision ;
- En production orale, une détérioration significative est observée concernant l'ensemble de la triade CAF.

Nos résultats suggèrent que les acquis des apprenants hellénophones ayant appris le français en milieu guidé ont été impactés différemment en fonction de leur nature, mais aussi en fonction de la modalité étudiée. Ce qui ressort de notre étude est que les compétences productives des apprenants sont sensibles aux effets de l'érosion linguistique, surtout en production orale, et cela vaut même pour les apprenants ayant atteint un niveau avancé en FLE. Toutefois, au-delà d'une évaluation purement quantitative de la performance des apprenants, nous considérons que l'objectif principal de la recherche sur l'attrition LE consiste, d'une part, à contribuer à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage, et d'autre part, à mettre en avant des pistes de réflexion pour favoriser le maintien des acquis linguistiques.

Bien que notre étude soit principalement de nature exploratoire, elle s'aligne sur des études récentes portant sur l'attrition LE qui ont été guidées par la théorie (Jessner et al., 2021 ; Mehotcheva, 2010 ; Mickan et al., 2022). En nous appuyant sur

l'hypothèse du seuil d'activation de Paradis (1993, 2004) et sur le modèle dynamique du multilinguisme proposé par Herdina et Jessner (2002), nous avons pu formuler des questions de recherche précises et émettre des hypothèses spécifiques concernant la performance des participants aux différentes tâches. Cependant, vu les résultats obtenus concernant l'influence des facteurs extralinguistiques, tels que le contact avec la langue ou les attitudes et la motivation, il est nécessaire que davantage d'études soient menées afin de tester les hypothèses émanant des différents théories et modèles et de confirmer leur validité ainsi que leur potentiel d'expliquer les principes régissant le phénomène de l'attrition.

7.1. APPORTS METHODOLOGIQUES

Contrairement à la plupart des études précédentes ayant examiné le processus de l'attrition L2/LE en se focalisant uniquement sur l'examen des compétences productives à l'oral (Huensch et al., 2019; Huensch & Tracy-Ventura, 2017; Jessner et al., 2021; McManus et al., 2021; Mehotcheva, 2010; Mickan et al., 2022; Murtagh, 2003, pour n'en citer que quelques-unes), nous avons souhaité avoir une vue plus complète et précise concernant la façon dont les compétences des participants évoluent après l'arrêt de l'apprentissage. Pour cette raison, nous avons examiné la performance des participants aussi bien en production écrite qu'orale, ce qui nous a permis de comparer les changements observés entre ces deux modalités afin d'avoir une image plus globale du phénomène.

Dans le cadre de la présente thèse, en suivant les recommandations de Köpke et Schmid (2004), nous avons également proposé une combinaison de tâches formelles visant des structures ou des phénomènes linguistiques spécifiques (C-test, test de vocabulaire) avec des tâches faisant appel à des données plus spontanées (tâche narrative). Alors que les chercheurs en attrition L2/LE ont depuis longtemps privilégié l'utilisation soit du discours spontané (entretiens, monologue, entre autres), soit des tests linguistiques comme méthode de collecte de données (Cohen, 1989 ; McManus et al., 2021 ; Nagasawa, 1999 ; Russell, 1999a, 1999b ; Weltens, 1988 ; Xu, 2010 ; Yoshitomi, 1999), nous avons opté pour la combinaison de différents types de données en vue de mieux cerner le processus.

En outre, comme nous l'avons vu plus haut (cf. section 1.2.3.3.), l'absence de méthodologie unifiée figure parmi les défis les plus importants auxquels est confrontée la recherche sur l'attrition L2/LE (Bardovi-Harlig & Stringer, 2010 ; Mehotcheva & Köpke, 2019 ; Schmid, 2022). S'agissant d'un obstacle récurrent qui rend difficile tant l'interprétation des résultats que la mise en commun des différentes études, nous nous sommes proposé d'évaluer les effets de l'attrition LE en adoptant une approche axée sur les CAF. Nous estimons qu'aborder le phénomène sous l'angle des notions de complexité, de précision et de fluence contribue à une analyse approfondie de la production langagière aboutissant ainsi à une description plus détaillée du développement linguistique dans le cadre de l'attrition.

Jusqu'à présent, les trois dimensions de la triade ont été fréquemment utilisées de manière isolée pour détecter les signes de détérioration linguistique dans la recherche sur l'attrition L2/LE. Cependant, les travaux de recherche qui ont discuté l'ensemble des CAF et se sont interrogés sur leurs interrelations restent encore très limités. Il est à noter que les rares exceptions que nous avons recensées concernent exclusivement l'attrition L2. À notre connaissance, la présente étude est la seule à avoir exploré l'évolution de la triade en contexte d'attrition LE tout en s'intéressant aux deux modalités (oral/écrit). Ainsi, nous avons pu observer à la fois la façon dont chacune des dimensions a été impactée à l'écrit et à l'oral et les relations qui se sont créées entre elles tout en mettant en lumière la complexité et la non linéarité qui les caractérisent.

7.2. APPORTS DIDACTIQUES

Etant donné que l'objectif primordial des recherches en attrition L2/LE est l'identification des compétences et des domaines linguistiques fragiles, des prolongements didactiques peuvent être proposés aux enseignants afin de leur permettre de mettre en œuvre des pratiques favorisant la pérennisation des acquis. Mise à part l'élaboration des programmes d'études promouvant le maintien des compétences acquises en langue étrangère, l'adoption d'approches pédagogiques davantage axées sur la consolidation des connaissances linguistiques à long terme s'avère indispensable pour que les apprenants bénéficient d'un apprentissage efficace.

D'une part, nos résultats révèlent la vulnérabilité des compétences productives des apprenants surtout à l'oral. Or, selon les principes de l'approche communicative, toujours présente dans les pratiques pédagogiques des enseignants grecs, la langue est considérée avant tout comme un outil de communication et d'interaction sociale. Ainsi, la priorité principale est que les apprenants réussissent à acquérir la compétence de communication, afin de pouvoir communiquer efficacement en langue étrangère. Nous recommandons donc aux enseignants de proposer des activités contribuant au renforcement des compétences orales. Pour ce faire, il est nécessaire d'instaurer des situations d'enseignement/apprentissage privilégiant les interactions entre les apprenants tout en proposant des activités variées qui favorisent, avant tout, le désir d'échange (Cuq & Gruca, 2012). Inciter les apprenants à prendre la parole et mettre en place des activités stimulant les échanges authentiques leur permettraient de mieux s'approprier la langue tout en devenant autonomes. Outre les jeux de rôle et les activités ludiques, les tâches de production libre (p. ex. narration, description, débat, conversation, entre autres) contribueraient à la mobilisation des acquis linguistiques et à une meilleure maîtrise des compétences productives à l'oral.

D'autre part, nous avons également observé que les compétences des participants en matière de précision ont été particulièrement impactées en production écrite. Plus précisément, nous avons pu entrevoir que la morphologie serait plus fragile que le lexique suggérant que l'apprentissage de la morphologie flexionnelle en FLE est un processus long et coûteux pour les apprenants. Pour remédier à cette difficulté, les enseignants de langue devraient proposer des activités visant une meilleure consolidation des aspects morphologiques à l'écrit. À ce sujet, Granget (2021) note que les enseignants peuvent envisager les différents facteurs explicatifs de la variation développementale comme des pistes contribuant à une meilleure compréhension du processus d'acquisition. Par exemple, une exposition plus fréquente des apprenants aux structures ou aux phénomènes qui posent souvent problème leur permettrait de les utiliser plus et, par conséquent, de les apprendre en pratiquant. Une autre suggestion concerne le degré d'implication des apprenants dans les activités proposées. Les enseignants pourraient, par exemple, attirer l'attention des apprenants sur les éléments, considérés comme étant complexes, dans le but d'interpréter le sens d'une phrase. De cette façon, ils ne seraient pas seulement exposés à des simples règles grammaticales,

mais plutôt impliqués dans des activités demandant davantage de réflexion et d'investissement de leur part.

Bien que la question du choix des activités à utiliser en classe de langue et de leur pertinence en fonction du profil des apprenants et du contexte d'apprentissage soit d'une importance majeure, il va sans dire que le rôle des enseignants ne se limite pas seulement à la transmission des connaissances linguistiques. Ils doivent également s'assurer que les apprenants disposent des stratégies indispensables et efficaces afin de prendre en charge leur propre apprentissage et de consolider leurs connaissances en langue étrangère dans le long terme. Ainsi, susciter et soutenir leur motivation, créer une ambiance de confiance et d'acceptation dans la classe ou encore les encourager à utiliser la langue en dehors de la salle de cours pourraient s'avérer bénéfiques non seulement lors du processus d'apprentissage, mais aussi pour l'ancrage à long terme des acquis. Nous considérons que des formations d'enseignants plus appropriées et plus orientées vers cette direction sont nécessaires et peuvent être développées à partir des résultats d'études comme la nôtre.

7.3. LIMITES DE LA PRESENTE ETUDE

Il est évident que notre étude présente certaines limites qui doivent être précisées. Nous discuterons les limites concernant tant la méthode utilisée que la taille de notre échantillon de participants.

Tout d'abord, pour ce qui est du choix des tâches langagières, nous avons utilisé une version adaptée du test CATSS, élaboré par Laufer et Goldstein (2004), afin d'examiner les connaissances lexicales des participants tout en évaluant leurs compétences productives et réceptives (cf. section 4.2.3.). Les résultats obtenus indiquent que dans l'ensemble, les compétences des sujets n'ont pas subi de changement significatif 12 mois après l'arrêt de l'apprentissage. Toutefois, il est possible que cette observation soit due au fait que les mêmes items se répétaient dans les quatre tâches. Bien que nous ayons interposé entre les différentes tâches du test de vocabulaire les autres tâches du protocole, il se peut que les participants se souvenaient des mots déjà rencontrés, ce qui pourrait avoir influencé les résultats. En outre, nous estimons que les items lexicaux sélectionnés ont été vraisemblablement trop faciles

pour des apprenants de niveau avancé. En effet, lors de la sélection des items, nous avons veillé à ce que des mots présentant différents degrés de difficulté soient inclus dans notre version du test, dans la mesure où nous n'avions pas une vue précise du niveau des sujets qui participeraient à l'étude. Ainsi, il est probable que nous ayons échoué à repérer les éventuelles modifications survenues au niveau de l'accès lexical au moyen des items sélectionnés.

La deuxième limite est liée aux défis que représente la mise en place d'une étude longitudinale, lorsque l'on souhaite étudier l'évolution des compétences des apprenants en matière de complexité, de précision et de fluence dans le cadre de l'attrition L2/LE. En effet, nous considérons que pour pouvoir détecter de manière plus précise tous les subtils changements intervenant dans le développement des CAF, il aurait été préférable d'examiner les différentes dimensions de la triade sur un plus grand nombre d'apprenants en effectuant de nombreuses collectes de données. Cela permettrait d'explorer non seulement la façon dont les CAF interagissent entre elles et avec les autres facteurs qui les influencent à travers le temps, mais aussi de mieux comprendre le rôle de la variabilité intra et interindividuelle dans le cadre des CAF (Larsen-Freeman, 2009 ; Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Or, dans le cadre d'une thèse, cela n'est pas toujours envisageable surtout en raison de contraintes autant pratiques que temporelles. Bien que nous ayons initialement prévu trois collectes de données, le nombre des participants a fortement diminué entre T1 et T3 (41 sujets en T1, 25 sujets en T2, 3 sujets en T3) ne permettant pas la réalisation de notre objectif.

Enfin, nous tenons à présenter une dernière contrainte concernant la taille de l'échantillon en lien avec l'analyse statistique de nos données. Une de nos questions principales de recherche concernait l'influence des différents facteurs extralinguistiques sur le maintien des acquis linguistiques. Comme nous l'avons vu dans la section 1.2.2., étant donné l'instabilité et la complémentarité caractérisant les variables extralinguistiques, il a été suggéré de les étudier par groupes afin de pouvoir déterminer les relations qu'elles entretiennent entre elles, mais aussi leur impact sur le processus de l'attrition L2/LE. De notre côté, nous avons opté pour l'utilisation de modèles mixtes permettant une étude plus approfondie des interactions entre les variables. Cependant, l'inclusion d'interactions entre toutes les variables que nous

aurions souhaité examiner n'a pas été possible à cause du nombre limité d'observations que nous avons eu à notre disposition.

7.4. NOUVELLES PERSPECTIVES DE RECHERCHE

L'évolution d'une langue étrangère apprise en milieu guidé demeure un champ de recherche peu exploré jusqu'à présent, et cela malgré ses répercussions importantes sur le domaine de l'acquisition des langues secondes et étrangères. Nos observations concernant l'évolution des compétences linguistiques chez des apprenants hellénophones du FLE ont fait émerger certains aspects qu'il serait intéressant d'explorer davantage dans le cadre de futures recherches.

Premièrement, nous considérons qu'une analyse qualitative de l'ensemble des données collectées au moyen des tâches langagières contribuerait à une meilleure compréhension des changements observés ainsi qu'à une étude plus poussée du processus de l'attrition LE. Plus précisément, mener une analyse qualitative des erreurs que les participants ont commises lors des deux tâches narratives ou encore dans le C-test et le test de vocabulaire permettrait d'identifier leur origine et examiner à quel niveau l'accès lexical est entravé (p. ex. comprendre si la difficulté se situe au niveau sémantique ou au niveau formel du mot). De même, l'étude de l'emplacement des phénomènes de disfluence (p. ex. phénomènes présents devant des mots lexicaux ou fonctionnels) nous donnerait la possibilité de voir s'il s'agit de disfluences à fonction cognitive ou à fonction sémantique (cf. section 2.4.1.).

Deuxièmement, il serait également intéressant d'approfondir l'étude de l'attrition LE tout en prenant en considération le contexte du multilinguisme. Tous les participants de notre étude ont appris l'anglais LE1 et certains parmi eux maîtrisent d'autres langues étrangères à part le français. Nous pourrions analyser nos données afin d'étudier la présence d'interférences translinguistiques. Ainsi, il serait possible d'observer si et dans quelle mesure la présence d'autres langues pourrait influencer le processus de l'attrition.

Finalement, les données collectées sont loin d'être épuisées, si nous considérons la perspective CAF. Nous envisageons notamment l'étude du développement de la complexité syntaxique en vue d'une comparaison des deux

modalités (oral/écrit), ainsi que l'examen de l'évolution d'autres structures (p. ex. le syntagme nominal) qui pourraient s'avérer plus pertinentes pour les apprenants de niveau avancé.

8. BIBLIOGRAPHIE

- 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 A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Éds.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 32, p. 95-120). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.32.05agr>
- Ahumada-Ebratt, L., Köpke, B., & Mytara, K. (2018). Les différentes langues du multilingue en interaction : entre influence translinguistique et attrition. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXIII(2), 15-28. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0015>
- Akaike, H. (1974). A New Look at the Statistical Model Identification. In E. Parzen, K. Tanabe, & G. Kitagawa (Éds.), *Selected Papers of Hirotugu Akaike* (p. 215-222). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-1694-0_16
- Alderson, J. C. (1979a). The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Foreign Language. *TESOL Quarterly*, 13(2), 219. <https://doi.org/10.2307/3586211>
- Alderson, J. C. (1979b). The effect on the doze test of changes in deletion frequency. *Journal of Research in Reading*, 2(2), 108-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1979.tb00198.x>
- Alharthi, T. (2014). The Impact of Attrition on Vocabulary Knowledge among Saudi Teachers. *English Language Teaching*, 7(4), 111-118. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n4p111>
- Alharthi, T., & Al Fraidan, A. (2016). Language use and lexical attrition: Do they change over time? *British Journal of English Linguistics*, 4(1), 50-63.
- Anckaert, P., & Beeckmans, R. (1992). Le C-Test. Difficulté intrinsèque, pouvoir discriminant et validité de contenu. In R. Grotjahn (Éd.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (p. 145-172). Bochum: Brockmeyer.
- Anderson, M. C., Bjork, R. A., & Bjork, E. L. (1994). Remembering can cause forgetting: Retrieval dynamics in long-term memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(5), 1063-1087. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.5.1063>
- Artus, F., Reichert, M., Demeuse, M., & Martin, R. (2008). Outils d'évaluation en langue dans le cadre d'une enquête internationale : tentative de mise à l'épreuve du C-test. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*.

- Bahrack, H. P. (1984a). Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(1), 1-29. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.1.1>
- Bahrack, H. P. (1984b). Fifty Years of Second Language Attrition: Implications for Programmatic Research. *The Modern Language Journal*, 68(2), 105-118. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1984.tb01551.x>
- Bardovi-Harlig, K., & Stringer, D. (2010). Variables in Second Language Attrition: Advancing the State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(1), 1-45. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990246>
- Bardovi-Harlig, K., & Stringer, D. (2012). The lexicon in second language attrition: What happens when the cat's got your tongue? In J. Altarriba & L. Isurin (Éds.), *Memory, Language, and Bilingualism* (1^{re} éd., p. 291-318). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139035279.012>
- Bardovi-Harlig, K., & Stringer, D. (2019). Syntax and Phonology in L2 Attrition: Modularity and resilience. In M. S. Schmid & B. Köpcke (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Attrition* (p. 363-376). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198793595.013.29>
- Barr, D. J., Levy, R., Scheepers, C., & Tily, H. J. (2013). Random effects structure for confirmatory hypothesis testing: Keep it maximal. *Journal of Memory and Language*, 68(3), 255-278. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2012.11.001>
- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 281-299. <https://doi.org/10.1017/S0959269504001802>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1). <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Benazzo, S., & Starren, M. (2007). L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 25, 129-157. <https://doi.org/10.4000/aile.2513>
- Berko-Gleason, J. (1982). Insights from Child Language Acquisition for Second Language Loss. In R. D. Lambert & B. Freed (Éds.), *The Loss of Language Skills* (p. 13-23). Rowley, MA: Newbury House.

- Bonenfant, J., Chort, G., Antier, M., Guilloux, M., Dollez, C., & Pons, S. (2015). *Alter ego+. 4: B2, Livre de l'élève*. Hachette.
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Éds.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 32, p. 21-46). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/llt.32.02bul>
- Bulté, B., Housen, A., Pierrard, M., & Van Daele, S. (2008). Investigating lexical proficiency development over time – the case of Dutch-speaking learners of French in Brussels. *Journal of French Language Studies*, 18(3), 277-298.
<https://doi.org/10.1017/S0959269508003451>
- Chamorro, G., & Sorace, A. (2019). The Interface Hypothesis as a Framework for Studying L1 Attrition. In M. S. Schmid & B. Köpcke (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Attrition* (p. 24-35). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198793595.013.42>
- Chapelle, C. A. (1999). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In L. F. Bachman & A. D. Cohen (Éds.), *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research* (1^{re} éd., p. 32-70). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524711.004>
- Cherciov, M. (2013). Investigating the impact of *attitude* on first language attrition and second language acquisition from a Dynamic Systems Theory perspective. *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 716-733.
<https://doi.org/10.1177/1367006912454622>
- Clark, J. L. D. (1982). Measurement considerations in language attrition research. In R. D. Lambert & B. Freed (Éds.), *The Loss of Language Skills* (p. 138-152). Rowley, MA: Newbury House.
- Cohen, A. D. (1974). The Culver City Spanish immersion program: How does summer recess affect Spanish speaking ability? *Language Learning*, 24(1), 55-68.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00235.x>
- Cohen, A. D. (1989). Attrition in the Productive Lexicon of Two Portuguese Third Language Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(2), 135-149.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100000577>

- Cole, R. D. (1929). The effect of a summer vacation on students' knowledge of French. *The Modern Language Journal*, 14(2), 117-121. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1929.tb00029.x>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2012). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- Daller, H. (1999). The Language Proficiency of Turkish Returnees from Germany: An Empirical Investigation of Academic and Everyday Language Proficiency. *Language, Culture and Curriculum*, 12(2), 156-172. <https://doi.org/10.1080/07908319908666575>
- De Bot, K. (2007). Dynamic systems theory, lifespan development and language attrition. In B. Köpcke, M. S. Schmid, M. Keijzer, & S. Dostert (Éds.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 33, p. 53-68). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.33.05bot>
- De Bot, K., & Larsen-Freeman, D. (2011). Researching Second Language Development from a Dynamic Systems Theory perspective. In M. Verspoor, K. De Bot, & W. Lowie (Éds.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 29, p. 5-24). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.29.01deb>
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(01), 7. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- De Bot, K., & Weltens, B. (1995). Foreign Language Attrition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 151-164. <https://doi.org/10.1017/S026719050000266X>
- De Clercq, B. (2016). Le développement de la complexité syntaxique en français langue seconde : complexité structurelle et diversité. *SHS Web of Conferences*, 27. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707006>
- De Clercq, B., & Housen, A. (2017). A Cross-Linguistic Perspective on Syntactic Complexity in L2 Development: Syntactic Elaboration and Diversity. *The Modern Language Journal*, 101(2), 315-334. <https://doi.org/10.1111/modl.12396>
- De Jong, N. H., & Bosker, H. R. (2013). Choosing a threshold for silent pauses to measure second language fluency. In R. Eklund (Éd.), *Proceedings of the 6th Workshop on*

- Disfluency in Spontaneous Speech (DiSS)* (p. 17-20). Stockholm, Sweden: Royal Institute of Technology.
- De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 34(5), 893-916. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000069>
- Dedrinou, V., Zouganeli, A., & Karava, E. (2013). *Foreign Language learning in Greek Schools : European Survey on Language Competences*. Kapodistriako Panepistimio Athinon.
- Dewaele, J.-M. (2005). Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), 367-380. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/sslt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Éds.), *Positive Psychology in SLA* (p. 215-236). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>
- Dollez, C., Guilloux, M., Herry, C., Pons, S., & Chapiro, L. (2010). *Alter ego 5: méthode de français C1*. Hachette.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000034>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2011). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. In A. Mackey & S. M. Gass (Éds.), *Research Methods in Second Language Acquisition* (1^{re} éd., p. 74-94). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- Duran, P., Malvern, D., Richards, B., & Chipere, N. (2004). Developmental Trends in Lexical Diversity. *Applied Linguistics*, 25(2), 220-242. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.220>

- Ecke, P. (2004). Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 321-354. <https://doi.org/10.1177/13670069040080030901>
- Eckes, T., & Grotjahn, R. (2006). A closer look at the construct validity of C-tests. *Language Testing*, 23(3), 290-325. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt330oa>
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The Effects of Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in Second Language Narrative Writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(01). <https://doi.org/10.1017/S0272263104026130>
- Engstler, C. (2012). *Language retention and improvement after a study abroad experience*. [Thèse de doctorat]. Université Northwestern.
- Fergadiotis, G., Wright, H. H., & Green, S. B. (2015). Psychometric Evaluation of Lexical Diversity Indices: Assessing Length Effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 840-852. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0280
- Fernandez, J., & Gates Tapia, A. M. (2016). An appraisal of the Language Contact Profile as a tool to research local engagement in study abroad. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 1(2), 248-276. <https://doi.org/10.1075/sar.1.2.05fer>
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2014). *Discovering statistics using R* (Repr). Sage.
- Flores, C. (2015). Losing a language in childhood: a longitudinal case study on language attrition. *Journal of Child Language*, 42(3), 562-590. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000233>
- Freed, B. F., Dewey, D. P., Segalowitz, N., & Halter, R. (2004). THE LANGUAGE CONTACT PROFILE. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02). <https://doi.org/10.1017/S027226310426209X>
- 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). <https://doi.org/10.1017/S0272263104262064>
- Gardner, R. C. (1982). Social factors in language (and second language) retention. In R. D. Lambert & B. Freed (Éds.), *The Loss of Language Skills* (p. 24-43). Newbury House.

- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & MacPherson, J. (1985). SOCIAL FACTORS IN SECOND LANGUAGE ATTRITION ¹. *Language Learning*, 35(4), 519-540. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb00359.x>
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R., & Evers, F. T. (1987). Second Language Attrition: The Role of Motivation and Use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6(1), 29-47. <https://doi.org/10.1177/0261927X8700600102>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course* (3. ed., repr). Routledge.
- Girardet, J., Callet, S., & Gibbe, C. (2010). *Écho: méthode de français B2*. CLE international/Sejer.
- Granfeldt, J. (2006). Evaluation du niveau lexical et grammatical à l'écrit en français langue étrangère : l'apport des analyses automatiques. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XI(1), 103-117. <https://doi.org/10.3917/rfla.111.0103>
- Granget, C. (2021a). Ce que peut faire l'enseignant de langue étrangère. In M. Watorek, A. Arslangul, & R. Rast (Éds.), *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères* (p. 139-163). Presses de l'Inalco. <https://doi.org/10.4000/books.pressesinalco.41855>
- Granget, C. (2021b). Acquisition de la morphologie en langue seconde. In P. Leclercq (Éd.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 93-109). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lecle.2021.01.0093>
- Grendel, M. (1993). *Verlies en herstel van lexicale kennis (The loss and regaining of lexical knowledge)* [Thèse de doctorat, Université de Nijmegen]. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/120134>
- Grotjahn, R. (1987). How to construct and evaluate a C-test: A discussion of some problems and some statistical analyses. *Quantitative Linguistics*, 34, 219-253.
- Grotjahn, R., Klein-Braley, C., & Raatz, U. (2002). C-tests: An overview. In J. Coleman, R. Grotjahn, & U. Raatz (Éds.), *University Language Testing and the C-Test* (p. 93-114). Bochum, Germany: AKS-Verlag.

- Grotjahn, R., & Stemmer, B. (1985). On the development and evaluation of a C-Test for French. *Fremdsprachen und Hochschule*, 13(14), 101-120.
- Gullifer, J. W., Chai, X. J., Whitford, V., Pivneva, I., Baum, S., Klein, D., & Titone, D. (2018). Bilingual experience and resting-state brain connectivity: Impacts of L2 age of acquisition and social diversity of language use on control networks. *Neuropsychologia*, 117, 123-134. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.037>
- Gullifer, J. W., & Titone, D. (2020). Characterizing the social diversity of bilingualism using language entropy. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(2), 283-294. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000026>
- Gunnarsson, C. (2012). The development of complexity, accuracy and fluency in the written production of L2 French. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Éds.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 32, p. 247-276). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.32.11gun>
- Gunnarsson-Largy, C. (2022). *La production écrite en français L2: Focus sur le processus de formulation*. [HDR]. Université Toulouse – Jean Jaurès.
- Hakuta, K., & D'Andrea, D. (1992). Some Properties of Bilingual Maintenance and Loss in Mexican Background High-School Students. *Applied Linguistics*, 13(1), 72-99. <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.72>
- Hansen, L. (2011). The acquisition, attrition, and relearning of mission vocabulary. In M. S. Schmid & W. Lowie (Éds.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 43, p. 115-134). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.43.09han>
- Hastings, A. J. (2002). In defense of C-testing. In R. Grotjahn (Éd.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (p. 11-25). Bochum, Germany: AKS-Verlag.
- Hedgcock, J. (1991). Foreign Language Retention and Attrition: A Study of Regression Models. *Foreign Language Annals*, 24(1), 43-55. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00440.x>
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>

- Housen, A., De Clercq, B., Kuiken, F., & Vedder, I. (2019). Multiple approaches to complexity in second language research. *Second Language Research*, 35(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0267658318809765>
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Éds.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 32, p. 1-20). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.32.01hou>
- Huensch, A., & Tracy-Ventura, N. (2017). L2 Utterance Fluency Development Before, During, and After Residence Abroad: A Multidimensional Investigation. *The Modern Language Journal*, 101(2), 275-293. <https://doi.org/10.1111/modl.12395>
- Huensch, A., Tracy-Ventura, N., Bridges, J., & Cuesta Medina, J. A. (2019). Variables affecting the maintenance of L2 proficiency and fluency four years post-study abroad. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 4(1), 96-125. <https://doi.org/10.1075/sar.17015.hue>
- Hulsen, M. (2000). *Language loss and language processing: three generations of Dutch migrants in New Zealand*. Katholieke Univ. Nijmegen.
- Hyltenstam, K., & Viberg, A. (Éds.). (1994). *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological, & linguistic perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511627781>
- Jafapur, A. (2002). A comparative study of a C-Test and a cloze test. In R. Grotjahn (Éd.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (p. 31-51). Bochum, Germany: AKS-Verlag.
- Jakobson, R. (1941). *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Almqvist & Wiksell.
- Jarvis, S. (2009). Lexical Transfer. In A. Pavlenko (Éd.), *The Bilingual Mental Lexicon* (p. 99-124). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691262-007>
- Jarvis, S. (2019). Lexical Attrition. In M. S. Schmid & B. Köpke (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Attrition* (p. 240-250). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198793595.013.20>

- Jessner, U., Oberhofer, K., & Megens, M. (2021). The attrition of school-learned foreign languages: A multilingual perspective. *Applied Psycholinguistics*, 42(1), 19-50. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000557>
- Kang, S.-G. (2013). The role of language dominance in cross-linguistic syntactic influence: A Korean child's use of null subjects in attriting English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 219-230. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000545>
- Keijzer, M. (2007). *Last in first out? An investigation of the regression hypothesis in Dutch emigrants in Anglophone Canada*. [Thèse de doctorat]. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Kennedy, L. R. (1932). The retention of certain Latin syntactical principles by first and second year Latin students after various time intervals. *Journal of Educational Psychology*, 23(2), 132-146. <https://doi.org/10.1037/h0073426>
- Klein-Braley, C., & Raatz, U. (1984). A survey of research on the C-test. *Language Testing*, 1, 134-146.
- Köpke, B. (2004). Neurolinguistic aspects of attrition. *Journal of Neurolinguistics*, 17(1), 3-30. [https://doi.org/10.1016/S0911-6044\(03\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0911-6044(03)00051-4)
- Köpke, B. (2007). Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer, & S. Dostert (Éds.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 33, p. 9-37). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.33.03kop>
- Köpke, B., & Schmid, M. S. (2004). Language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Éds.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 28, p. 1). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.28.02kop>
- Köpke, B., & Schmid, M. S. (2011). L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *Language, Interaction and Acquisition*, 2(2), 197-220. <https://doi.org/10.1075/lia.2.2.02kop>
- Kormos, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition* (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203763964>
- Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145-164. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001>

- Kormos, J., & Trebits, A. (2012). The Role of Task Complexity, Modality, and Aptitude in Narrative Task Performance: Task Complexity and Aptitude. *Language Learning*, 62(2), 439-472. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00695.x>
- Kuhberg, H. (1992). Longitudinal L2-attrition versus L2-acquisition, in three Turkish children- empirical findings. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 8(2), 138-154. <https://doi.org/10.1177/026765839200800203>
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2017). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3), 321-336. <https://doi.org/10.1177/0265532216663991>
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software*, 82(13). <https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>
- Lahmann, C., Steinkrauss, R., & Schmid, M. S. (2016). Factors Affecting Grammatical and Lexical Complexity of Long-Term L2 Speakers' Oral Proficiency: Long-Term L2 Speakers' Oral Proficiency. *Language Learning*, 66(2), 354-385. <https://doi.org/10.1111/lang.12151>
- Lahmann, C., Steinkrauss, R., & Schmid, M. S. (2017). Speed, breakdown, and repair: An investigation of fluency in long-term second-language speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 21(2), 228-242. <https://doi.org/10.1177/1367006915613162>
- Lambert, C., & Kormos, J. (2014). Complexity, Accuracy, and Fluency in Task-based L2 Research: Toward More Developmentally Based Measures of Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 35(5), 607-614. <https://doi.org/10.1093/applin/amu047>
- Lambert, R. D. (1982). Setting the agenda. In R. D. Lambert & B. Freed (Éds.), *The loss of language skills* (p. 6-10). Rowley, MA: Newbury House.
- Lambert, R. D., & Freed, B. F. (1982). *The Loss of Language skills*. Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 579-589. <https://doi.org/10.1093/applin/amp043>
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics* (Nachdr.). Oxford Univ. Press.

- Larson-Hall, J. (2019). L2 Lexical Attrition. In M. S. Schmid & B. Köpke (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Attrition* (p. 376-390). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198793595.013.30>
- Laufer, B. (1998). The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness: Language Learning. *Language Learning*, 54(3), 399-436. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>
- Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 36-55. <https://doi.org/10.1191/026553299672614616>
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The Relationship Between Passive and Active Vocabularies: Effects of Language Learning Context. *Language Learning*, 48(3), 365-391. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00046>
- Leroy-Miquel, C. (2013). *Vocabulaire progressif du français: avancé avec 390 exercices* (2e éd). CLE international.
- Leroy-Miquel, C., & Goliot-Lété, A. (2011). *Vocabulaire progressif du français avec 375 exercices: niveau intermédiaire* (2e éd). CLE international.
- Levshina, N. (2015). *How to do linguistics with R: data exploration and statistical analysis*. Benjamins.
- Llanes, À. (2011). The many faces of study abroad: an update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 189-215. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.550297>
- MacWhinney, B. (2000). *The chldes project. Transcription format and programs: Tools for analyzing talk* (Third edition). Psychology Press.
- Malvern, D., & Richards, B. (2002). Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing*, 19(1), 85-104. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt221oa>
- Martinot, C. (2013). Acquisition de la complexité en français langue maternelle et étrangère: *Travaux de linguistique*, n°66(1), 7-14. <https://doi.org/10.3917/tl.066.0007>

- McKee, G., Malvern, D., & Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing*, 15(3), 323-338. <https://doi.org/10.1093/lc/15.3.323>
- McManus, K., Mitchell, R., & Tracy-Ventura, N. (2021). A Longitudinal Study of Advanced Learners' Linguistic Development Before, During, and After Study Abroad. *Applied Linguistics*, 42(1), 136-163. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa003>
- Meara, P. (2004). Modelling Vocabulary Loss. *Applied Linguistics*, 25(2), 137-155. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.137>
- Mehotcheva, T. H. (2007). *8-month non-use of a language: A case study. A longitudinal study on the effects of non-use of one of the languages (Spanish) of a German L1 multilingual*. Master's thesis. Pompeu Fabra University.
- Mehotcheva, T. H. (2010). *After the fiesta is over: foreign language attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus students*. University Library Groningen. <http://irs.ub.rug.nl/ppn/329062190>
- Mehotcheva, T. H., & Köpke, B. (2019). Introduction to L2 attrition. In M. S. Schmid & B. Köpke (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Attrition* (p. 329-348). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198793595.013.27>
- Mehotcheva, T. H., & Mytara, K. (2019). Exploring the Impact of Extralinguistic Factors on L2/FL Attrition. In M. S. Schmid & B. Köpke (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Attrition* (p. 348-363). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198793595.013.28>
- Michel, M. C. (2017). Complexity, Accuracy and Fluency in L2 Production. In S. Loewen & M. Sato (Éds.), *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (p. 50-68). Routledge.
- Michot, M.-E. (2015). La complexité linguistique et l'acquisition du français et de l'anglais L2. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 63(0), 3-7. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v63.50167
- Mickan, A. (2021). *What was that Spanish word again? Investigations into the cognitive mechanisms underlying foreign language attrition* [Thèse de doctorat]. Université de Nijmegen.
- Mickan, A., McQueen, J. M., Brehm, L., & Lemhöfer, K. (2022). Individual differences in foreign language attrition: a 6-month longitudinal investigation after a study abroad.

- Language, Cognition and Neuroscience*, 1-29.
<https://doi.org/10.1080/23273798.2022.2074479>
- Mickan, A., McQueen, J. M., & Lemhöfer, K. (2020). Between-language competition as a driving force in foreign language attrition. *Cognition*, 198, 104218.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104218>
- Mickan, A., McQueen, J. M., Valentini, B., Piai, V., & Lemhöfer, K. (2021). Electrophysiological evidence for cross-language interference in foreign-language attrition. *Neuropsychologia*, 155, 107795.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.107795>
- Monville-Burston, M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère : le cas des apprenants chypriotes du FLE: *Travaux de linguistique*, n°66(1), 97-134. <https://doi.org/10.3917/tl.066.0097>
- Moorcroft, R., & Gardner, R. C. (1987). Linguistic Factors in Second-Language Loss*. *Language Learning*, 37(3), 327-340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00574.x>
- Murtagh, L. (2003). *Retention and Attrition of Irish as a Second Language. A longitudinal study of general and communicative proficiency in Irish among second level school leavers and the influence of instructional background, language use and attitude/motivation variables* [Thèse de doctorat, Université de Groningen]. <https://research.rug.nl/en/publications/retention-and-attrition-of-irish-as-a-second-language-a-longitudi>
- Murtagh, L., & van der Slik, F. (2004). Retention of Irish skills: A longitudinal study of a school-acquired second language. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 279-302. <https://doi.org/10.1177/13670069040080030701>
- Nagasawa, S. (1999). Learning and losing Japanese as a second language: a multiple case study of American university students. In L. Hansen (Éd.), *Second Language Attrition in Japanese Contexts* (p. 169-200). Oxford University Press.
- Nakuma, C. (1997). A method for measuring the attrition of communicative competence: A pilot study with Spanish L3 subjects. *Applied Psycholinguistics*, 18(2), 219-236.
<https://doi.org/10.1017/S014271640000998X>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>

- Neisser, U. (1984). Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting? *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(1), 32-35. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.1.32>
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2005). Integrative motivation in a foreign language classroom: A study on the nature of motivation of the Russian language learners in universiti Malaysia Sabah. *Jurnal Kinabalu, Jurnal Perniagaan & Sains Sosial*, 11, 23-34.
- Norris, J., & Ortega, L. (2003). Defining and Measuring SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 716-761). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch21>
- Norris, J., & Ortega, L. (2009). Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578. <https://doi.org/10.1093/applin/amp044>
- Olshtain, E. (1987). The Attrition of English as a Second Language with Speakers of Hebrew. In B. Weltens, K. de Bot, & T. van Els (Éds.), *Language Attrition in Progress*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110857863.187>
- Olshtain, E. (1989). Is Second Language Attrition the Reversal of Second Language Acquisition? *Studies in Second Language Acquisition*, 11(2), 151-165. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000589>
- Opitz, C. (2011). *First language attrition and second language acquisition in a second language environment*. [Thèse de doctorat, Trinity College]. <http://hdl.handle.net/2262/78154>
- Opitz, C. (2019). A Complex Dynamic Systems Perspective on Personal Background Variables in L1 Attrition. In M. S. Schmid & B. Köpke (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Attrition* (p. 48-60). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198793595.013.5>
- Oxford, R. (1982). Technical issues in designing and conduction research on language skill attrition. In R. D. Lambert & B. Freed (Éds.), *The Loss of Language Skills* (p. 119-137). Rowley, MA: Newbury House.
- Pallotti, G. (2009). CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601. <https://doi.org/10.1093/applin/amp045>
- Pallotti, G. (2015). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31(1), 117-134. <https://doi.org/10.1177/0267658314536435>

- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism* (Vol. 18). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>
- Paradis, M. (2007). L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism. In B. Köpcke, M. S. Schmid, M. Keijzer, & S. Dostert (Éds.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 33, p. 121-133). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.33.09par>
- Perdue, C. (Éd.). (1993). *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Vol. 2: The results*. Cambridge Univ. Press.
- R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Raatz, U., & Klein-Braley, C. (1981). *The C-Test--A Modification of the Cloze Procedure*.
- Raatz, U., & Klein-Braley, C. (2002). Introduction to language testing and to C-Tests. In J. Coleman, R. Grotjahn, & U. Raatz (Éds.), *University language testing and the C-Test* (p. 75-87). Bochum, Germany: AKS-Verlag.
- Read, J., & Chapelle, C. A. (2001). A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*, 18(1), 1-32. <https://doi.org/10.1177/026553220101800101>
- Reetz-Kurashige, A. (1999). Japanese returnees' retention of English-speaking skills: Changes in verb usage over time. In L. Hansen (Éd.), *Second language attrition in Japanese contexts* (p. 21-58). Oxford University Press.
- Rey-Debove, J. (Éd.). (2009). *Dictionnaire du français* (Nachdr.). Le Robert [u.a.].
- Robinson, P. (2003). The Cognition Hypothesis, task design and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, 21(2), 45-105.
- Russell, R. A. (2012). Syntactic attrition in L2 Japanese missionary language. In L. Hansen (Éd.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 45, p. 221-244). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.45.10rus>
- Russell, R. A. (1999a). Lexical maintenance and attrition in Japanese as a second language. In L. Hansen (Éd.), *Second Language Attrition in Japanese Contexts* (p. 114-141). Oxford University Press.
- Russell, R. A. (1999b). Measuring attrition in L2 Japanese syntactic competence. In P. Robinson (Éd.), *Representation and Process: Proceedings of the 3rd Pacific Second*

- Language Research Forum* (Vol. 1, p. 297-307). The Pacific Second Language Research Forum.
- Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., & In'nami, Y. (2018). Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study: Motivation and Emotion in L2 Speech Learning. *Language Learning*, 68(3), 709-743. <https://doi.org/10.1111/lang.12297>
- Scherer, G. A. C. (1957). The Forgetting Rate in Learning German. *The German Quarterly*, 30(4), 275. <https://doi.org/10.2307/401773>
- Schmid, M. S. (2006). Second Language Attrition. In *Encyclopedia of Language & Linguistics* (p. 74-81). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00621-0>
- Schmid, M. S. (2011). *Language Attrition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511852046>
- Schmid, M. S. (2022). The final frontier? Why we have been ignoring second language attrition, and why it is time we stopped. *Language Teaching*, 1-21. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000301>
- Schmid, M. S., & Fägersten, K. B. (2010). Disfluency Markers in L1 Attrition: Disfluency Markers in L1 Attrition. *Language Learning*, 60(4), 753-791. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00575.x>
- Schmid, M. S., & Köpke, B. (2009). L1 Attrition and the Mental Lexicon. In A. Pavlenko (Éd.), *The Bilingual Mental Lexicon* (p. 209-238). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691262-011>
- Schmid, M. S., & Mehotcheva, T. (2012). Foreign language attrition. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 102-124. <https://doi.org/10.1075/dujal.1.1.08sch>
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>
- Skehan, P., & Foster, P. (2012). Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: A synthesis of the Ealing research. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Éds.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 32, p. 199-220). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lllt.32.09fos>

- Smythe, P. C., Jutras, G. C., Bramwell, J. R., & Gardner, R. C. (1973). Second Language Retention Over Varying Intervals. *The Modern Language Journal*, 57(8), 400-405. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1973.tb05061.x>
- Solier, C., Soum-Favaro, Ch., & Perret, C. (sous presse). L'analyse de régression linéaire : son fonctionnement et son utilisation dans le cadre des sciences du langage. In C. Solier, L. Soulier, & N. Ezzedine (Éds.), *Traiter et Analyser des données en Sciences du Langage*. Dunod.
- Solier, C., Soum-Favaro, Ch., Pylouster, J., & Perret, C. (sous presse). Modèle linéaire généralisé : le cas de la régression logistique à effets mixtes. In C. Solier, L. Soulier, & N. Ezzedine (Éds.), *Traiter et Analyser des données en Sciences du Langage*. Dunod.
- Spoelman, M., & Verspoor, M. (2010). Dynamic Patterns in Development of Accuracy and Complexity: A Longitudinal Case Study in the Acquisition of Finnish. *Applied Linguistics*, 31(4), 532-553. <https://doi.org/10.1093/applin/amq001>
- Steinhauer, K., & Kasparian, K. (2019). Electrophysiological Approaches to L1 Attrition. In M. S. Schmid & B. Köpke (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Attrition* (p. 145-165). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhob/9780198793595.013.13>
- Stemmer, B. (1992). An alternative approach to C-test validation. In R. Grotjahn (Éd.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (p. 97-144). Bochum: Brockmeyer.
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure and performance testing. In R. Ellis (Éd.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 11, p. 239-273). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.11.15tav>
- Taylor, W. L. (1953). "Cloze Procedure": A New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly*, 30(4), 415-433. <https://doi.org/10.1177/107769905303000401>
- Théophanous, O. (2001). Déviations lexicales de forme et de sens chez les apprenants de français langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 6(1), 107-120.
- Théophanous, O. (2004). Interférences intralinguales lors de l'identification lexicale. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 139-156.
- Tomiyama, M. (2000). Child second language attrition: a longitudinal case study. *Applied Linguistics*, 21(3), 304-332. <https://doi.org/10.1093/applin/21.3.304>

- Tomiyama, M. (2009). Age and Proficiency in L2 Attrition: Data from Two Siblings. *Applied Linguistics*, 30(2), 253-275. <https://doi.org/10.1093/applin/amn038>
- Tracy-Ventura, N., Huensch, A., & Mitchell, R. (2020). Understanding the Long-Term Evolution of L2 Lexical Diversity: The Contribution of a Longitudinal Learner Corpus. In B. Le Bruyn & M. Paquot (Éds.), *Learner Corpus Research Meets Second Language Acquisition* (1^{re} éd., p. 148-171). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108674577.008>
- Valetopoulos, F. (2012). La progression de la compétence grammaticale : L'ordre des constituants dans un corpus d'apprenants écrit. In F. Valetopoulos & J. Zajac (Éds.), *Les compétences en progression: un défi pour la didactique des langues* (p. 351-365).
- Valetopoulos, F., & Lamprou, E. (2017). Les phrases relatives : la complexité à l'épreuve des corpus d'apprenants: *Éla. Études de linguistique appliquée*, N° 185(1), 67-79. <https://doi.org/10.3917/ela.185.0067>
- Valetopoulos, F., & Lay, M.-H. (2015). Exprimer ses émotions à l'oral : étude d'un corpus d'apprenants. In K. Wróblewska-Pawlak, J. Sujecka-Zajac, & E. Pachocińska (Éds.), *Regards sur l'oral et l'écrit* (p. 218-223). Warsaw University Press. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323520689.pp.218-226>
- Van Geert, P. (1991). A dynamic systems model of cognitive and language growth. *Psychological Review*, 98(1), 3-53. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.1.3>
- Van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development: change between complexity and chaos*. Harvester Wheatsheaf.
- Véronique, G. D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Didier.
- Verspoor, M., Schmid, M. S., & Xu, X. (2012). A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 239-263. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.007>
- Wang, X. (2010). *Patterns and Causes of Attrition of English as a Foreign Language* [Thèse de doctorat, Shandong University]. <http://www.let.rug.nl/languageattrition/Papers/Wang2010.pdf>
- Weltens, B. (1987). The Attrition of Foreign-Language Skills: A Literature Review. *Applied Linguistics*, 8(1), 22-36. <https://doi.org/10.1093/applin/8.1.22>

- Weltens, B. (1988). *The attrition of French as a foreign language*. De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783111395937>
- Weltens, B., & Grendel, M. (1993). Attrition of Vocabulary Knowledge. In R. Schreuder & B. Weltens (Éds.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 6, p. 135). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.6.08wel>
- Weltens, B., Van Els, T. J. M., & Schils, E. (1989). The Long-Term Retention of French by Dutch Students. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(2), 205-216.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100000619>
- Williams, S. A., & Korko, M. (2019). Pause behavior within reformulations and the proficiency level of second language learners of English. *Applied Psycholinguistics*, 40(03), 723-742. <https://doi.org/10.1017/S0142716418000802>
- Winter, B. (2019). *Statistics for linguists: an introduction using R*. Routledge.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, & complexity*. Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Xu, X. (2010). *English language attrition and retention in Chinese and Dutch university students* [Thèse de doctorat]. Université de Groningen.
- Yağmur, K. (1997). *First language attrition among Turkish speakers in Sydney* [Thèse de doctorat]. Tilburg: Tilburg University Press.
- Yoshitomi, A. (1999). On the loss of English as a L2 by Japanese returnee children. In L. Hansen (Éd.), *Second Language Attrition in Japanese Contexts*. (p. 80-113). Oxford University Press.
- Zerva, A. (2020). Les études françaises en Grèce. *Synergies Europe*, 15, 47-57.

9. ANNEXES

9.1. BATTERIE DE TESTS

9.1.1. Questionnaire sociolinguistique administré en T1 – version originale

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Μέσω αυτού του ερωτηματολογίου, επιθυμώ να συλλέξω πληροφορίες που αφορούν τις γλωσσικές σας εμπειρίες, καθώς και την εκμάθηση και τη χρήση της γαλλικής γλώσσας. Αποτελείται από **43 ερωτήσεις**. Αν θεωρείτε ότι κάποια ερώτηση δεν σας αφορά (π.χ. όταν η ερώτηση είναι «τι δουλειά κάνετε;» και εσείς δεν εργάζεστε), μπορείτε να διαγράψετε τον αριθμό της συγκεκριμένης ερώτησης και να προχωρήσετε στην επόμενη. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις! Αν δεν καταλαβαίνετε κάποια ερώτηση, μην διστάσετε να ζητήσετε διευκρινίσεις. Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν, θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία!

A) Προσωπικές πληροφορίες/Γλωσσικές εμπειρίες

- 1) Φύλο: Αρσενικό ☐ Θηλυκό ☐
- 2) Ηλικία: _____
- 3) Τόπος γέννησης: Πόλη / Χωριό _____
Χώρα: _____
- 4) Ποια είναι η μητρική σας γλώσσα; _____
- 5) Ποια είναι η μητρική γλώσσα της μητέρας σας; _____
- 6) Ποια είναι η μητρική γλώσσα του πατέρα σας; _____
- 7) Ποιες ξένες γλώσσες μιλούν οι γονείς σας;
Η μητέρα σας: _____
Ο πατέρας σας: _____
- 8) Τι γλώσσα(-ες) μιλάτε στο σπίτι; _____
- 9) Αν μιλάτε παραπάνω από μία γλώσσα, με ποιον μιλάτε κάθε γλώσσα;

- 10) Σε ποιο δημοτικό σχολείο πήγατε; _____
- 11) Σε ποιο γυμνάσιο και σε ποιο λύκειο πήγατε; _____
- 12) Σε ποια(-ες) γλώσσα(-ες) πραγματοποιήσατε τις προπτυχιακές και πτυχιακές σας σπουδές;
Προπτυχιακές: _____
Πτυχιακές: _____
- 13) Σε περίπτωση που σημειώσατε παραπάνω από μία γλώσσα στην **ερώτηση 12**, παρακαλώ να αναφέρετε κατά προσέγγιση τον αριθμό των ετών για κάθε γλώσσα.

- 14) Ποια(-ες) ξένη(-ες) γλώσσα(-ες) μαθαίνετε ή έχετε μάθει εκτός από τα γαλλικά;

- 15) Στον παρακάτω πίνακα παρακαλείσθε να αυτοαξιολογήσετε το επίπεδο των γνώσεών σας σε κάθε μία από τις δεξιότητες που αναφέρονται για κάθε γλώσσα που μιλάτε, σύμφωνα με την ακόλουθη κατάταξη:
1 – Χαμηλό, 2 – Καλό, 3 – Πολύ καλό, 4 – Επίπεδο ομιλητή μητρικής γλώσσας
Στην τελευταία στήλη παρακαλείσθε να αναφέρετε το σύνολο των ετών που μελετήσατε την κάθε γλώσσα (σχολείο, πανεπιστήμιο, φροντιστήριο, ιδιαίτερα μαθήματα).

Γλώσσα	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Κατανόηση γραφτού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Σύνολο ετών
Ελληνικά					
Αγγλικά					
Γαλλικά					

16) Σημειώστε αν αυτή την στιγμή είστε:

- ☐ μαθητής/τρια γυμνασίου στην 1^η ☐ 2^η ☐ ή 3^η ☐ τάξη
☐ μαθητής/τρια λυκείου στην 1^η ☐ 2^η ☐ ή 3^η ☐ τάξη
☐ φοιτητής/τρια εγγεγραμμένος/η στο 1^ο ☐ 2^ο ☐ 3^ο ☐ 4^ο ☐ ή 5^ο ☐ έτος
☐ πτυχιούχος φοιτητής/τρια
☐ άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε) _____

17) Εάν είστε φοιτητής/τρια, τι σπουδάζετε; _____

18) Εάν είστε πτυχιούχος φοιτητής/τρια, τι έχετε σπουδάσει; _____

19) Εάν δουλεύετε, με τι ασχολείστε; _____

20) Σημειώστε αν είχατε ποτέ

- ☐ προβλήματα όρασης
☐ προβλήματα ακοής
☐ διαταραχές λόγου
☐ μαθησιακές δυσκολίες

Εάν ναι, παρακαλώ διευκρινίστε _____

B) Πληροφορίες σχετικές με την χρήση και πρακτική των γαλλικών

21) Έχετε πάει ποτέ σε κάποια γαλλόφωνη χώρα προκειμένου να μάθετε γαλλικά;

Ναι ☐ Όχι ☐

Εάν απαντήσατε ναι, τότε; _____

Σε ποια χώρα και σε ποια περιοχή; _____

Για πόσο καιρό; _____

22) Έχετε ζήσει ποτέ σε κάποια χώρα, στην οποία έπρεπε να χρησιμοποιήσετε την γαλλική γλώσσα για να επικοινωνήσετε;

Ναι ☐ Όχι ☐

Εάν απαντήσατε ναι, πότε; _____

Σε ποια χώρα και σε ποια περιοχή; _____

Για πόσο καιρό; _____

23) Έχετε πάει ποτέ διακοπές σε κάποια χώρα, στην οποία έπρεπε να χρησιμοποιήσετε την γαλλική γλώσσα για να επικοινωνήσετε;

Ναι ☐ Όχι ☐

Εάν απαντήσατε ναι, πότε; _____

Σε ποια χώρα και σε ποια περιοχή; _____

Για πόσο καιρό; _____

24) Με βάση την παρακάτω κλίμακα, σημειώστε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε γαλλικά όταν:

*Σε περίπτωση που ούτως ή άλλως δεν κάνετε κάτι από τα παρακάτω, π. χ. δεν παίζετε βιντεοπαιχνίδια γενικά, παρακαλώ σημειώστε δίπλα **Μ. Σ.** (μη σχετικό).*

Είστε με την οικογένειά σας: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Είστε με φίλους: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Είστε στην εργασία σας: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Ακούτε μουσική: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Ακούτε ραδιόφωνο: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Βλέπετε τηλεόραση: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Παρακολουθείτε ταινίες: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Διαβάζετε βιβλία: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Διαβάζετε εφημερίδες/περιοδικά: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Επισκέπτεστε σελίδες στο Διαδίκτυο: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Παίζετε βιντεοπαιχνίδια/παιχνίδια στον υπολογιστή: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Μιλάτε στο Skype: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Γράφετε μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

Ταξιδεύετε: Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

25) Κατά την γνώμη σας, σε ποιες περιπτώσεις σας δίνεται η ευκαιρία να μιλάτε περισσότερο γαλλικά (εκτός των μαθημάτων);

Γ) Πληροφορίες σχετικές με την εκμάθηση των γαλλικών

26) Κάνατε γαλλικά στο σχολείο κατά το παρελθόν; Αν ναι, σε ποιο στάδιο της εκπαίδευσής σας;

α.. Δημοτικό: Ναι ☐ Όχι ☐ (λιγότερο από έναν χρόνο ☐ 1-2 χρόνια ☐ περισσότερο από 2 χρόνια ☐)

β. Γυμνάσιο: Ναι ☐ Όχι ☐ (λιγότερο από έναν χρόνο ☐ 1-2 χρόνια ☐ περισσότερο από 2 χρόνια ☐)

γ. Λύκειο: Ναι ☐ Όχι ☐ (λιγότερο από έναν χρόνο ☐ 1-2 χρόνια ☐ περισσότερο από 2 χρόνια ☐)

δ. Πανεπιστήμιο: Ναι ☐ Όχι ☐ (λιγότερο από έναν χρόνο ☐ 1-2 χρόνια ☐ περισσότερο από 2 χρόνια) ☐

στ. Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε) (λιγότερο από έναν χρόνο ☐ 1-2 χρόνια ☐ περισσότερο από 2 χρόνια ☐) _____

27) Συνήθως πόσο χρόνο αφιερώνετε την εβδομάδα για να κάνετε τις κατ'οίκον εργασίες σας για το μάθημα γαλλικών;

☐ λιγότερο από μία ώρα την εβδομάδα

☐ μία με δύο ώρες την εβδομάδα

☐ δύο με τρεις ώρες την εβδομάδα

☐ περισσότερο από τρεις ώρες την εβδομάδα

28) Κατά την διάρκεια του μαθήματος γαλλικών, πόσο συχνά μιλάει γαλλικά ο/η καθηγητής/τρια

όταν απευθύνεται σε όλη την τάξη;

Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

όταν απευθύνεται σε έναν ή δύο μαθητές;

Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

29) Κατά την διάρκεια του μαθήματος γαλλικών, πόσο συχνά μιλάνε γαλλικά οι μαθητές όταν απευθύνονται στον/στην καθηγητή/τρια; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 δουλεύουν σε ομάδες και μιλάνε μεταξύ τους; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 απευθύνονται σε ολόκληρη την τάξη; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

30) Κατά την διάρκεια του μαθήματος γαλλικών, πόσο συχνά
 οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 οι μαθητές δουλεύουν ατομικά; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 ένας μόνο μαθητής απευθύνεται σε όλη την τάξη; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 μία ομάδα μαθητών απευθύνεται σε όλη την τάξη; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 ο/η καθηγητής/τρια απευθύνεται σε όλη την τάξη; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 ο/η καθηγητής/τρια απευθύνεται σε 1 ή 2 μαθητές; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

31) Πόσο συχνά ο/η καθηγητής/τρια γαλλικών τονίζει τις **ομοιότητες** μεταξύ της γαλλικής γλώσσας και των άλλων γλωσσών όταν διδάσκει
 τον προφορικό λόγο; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 τον γραπτό λόγο; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 την προφορά των λέξεων; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 την γραμματική; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 το λεξιλόγιο; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

32) Πόσο συχνά ο/η καθηγητής/τρια γαλλικών τονίζει τις **διαφορές** μεταξύ της γαλλικής γλώσσας και των άλλων γλωσσών όταν διδάσκει
 τον προφορικό λόγο; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 τον γραπτό λόγο; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 την προφορά των λέξεων; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 την γραμματική; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
 το λεξιλόγιο; Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

33) Πόσο συχνά χρησιμοποιούνται τα παρακάτω μέσα διδασκαλίας στο μάθημα γαλλικών;

Βιντεοκασέτες, dvd, video clips από το YouTube ή άλλο οπτικοακουστικό υλικό	Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
Εφημερίδες, περιοδικά, κόμιξ ή στίχοι τραγουδιών στα γαλλικά	Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
Διαδίκτυο	Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
Ηλεκτρονικά παιχνίδια μάθησης	Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
Βιβλία γραμμένα στα γαλλικά για εκτεταμένο διάβασμα π.χ. λογοτεχνικά έργα	Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
Υλικό μαθήματος που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής γαλλικών (π.χ. φυλλάδια, γραπτά κείμενα για ανάγνωση και κατανόηση)	Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια
Κασέτες ήχου, cd ή άλλο ακουστικό υλικό στα γαλλικά	Ποτέ ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Συνέχεια

34) Ποια από τα παρακάτω διπλώματα γαλλικών έχετε ήδη αποκτήσει και με τι βαθμό (αν τον θυμάστε)

☐ DELF A1	_____	☐ SORBONNE B1	_____
☐ DELF A2	_____	☐ SORBONNE B2	_____
☐ DELF B1	_____	☐ SORBONNE C1	_____
☐ DELF B2	_____	☐ SORBONNE C2	_____
☐ DALF C1	_____	☐ DALF C2	_____
☐ TCF	_____		

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;

35) Ο/Η καθηγητής/τρια γαλλικών που έχετε είναι ένας/μία ικανός/ή και αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός.

☐ Διαφωνώ απόλυτα ☐ Μάλλον διαφωνώ ☐ Μάλλον συμφωνώ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

36) Τα μαθήματα γαλλικών είναι ενδιαφέροντα και ευχάριστα.

☐ Διαφωνώ απόλυτα ☐ Μάλλον διαφωνώ ☐ Μάλλον συμφωνώ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

37) Μου αρέσει να μαθαίνω γαλλικά.

☐ Διαφωνώ απόλυτα ☐ Μάλλον διαφωνώ ☐ Μάλλον συμφωνώ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

38) Θεωρώ ότι τα γαλλικά είναι πολύ χρήσιμα για τις σπουδές/την δουλειά μου.

☐ Διαφωνώ απόλυτα ☐ Μάλλον διαφωνώ ☐ Μάλλον συμφωνώ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

39) Θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να διατηρήσετε τις γνώσεις στα γαλλικά μετά την ολοκλήρωση της εκμάθησής τους;

☐ Καθόλου σημαντικό ☐ Λίγο σημαντικό ☐ Πολύ σημαντικό ☐ Πάρα πολύ σημαντικό

40) Αισθάνεστε περισσότερο άνετα όταν μιλάτε γαλλικά ή κάποια άλλη ξένη γλώσσα που έχετε μάθει;

☐ γαλλικά

☐ άλλη ξένη γλώσσα (παρακαλώ, διευκρινίστε ποια είναι αυτή η γλώσσα)_____

41) Μπορείτε να εξηγήσετε την απάντησή σας; Για ποιο λόγο αισθάνεστε περισσότερο άνετα όταν μιλάτε γαλλικά ή όταν μιλάτε κάποια άλλη ξένη γλώσσα;

42) Γιατί επιλέξατε να μάθετε γαλλικά; Ποια ήταν τα κίνητρα σας και ποιες οι προσδοκίες σας;

43) Μόλις ολοκληρώσατε αυτό το ερωτηματολόγιο. Αν θέλετε να προσθέσετε κάποιο σχόλιο ή κάποια παρατήρηση σχετικά με τις ερωτήσεις ή την ίδια την έρευνα, μπορείτε να το κάνετε στις γραμμές που ακολουθούν.

9.1.2. Questionnaire sociolinguistique administré en T1 – traduction française

QUESTIONNAIRE

Date :

À travers ce questionnaire, nous souhaiterions collecter des informations sur votre bagage et vos expériences linguistiques, sur votre apprentissage du français, ainsi que sur votre pratique de la langue française. Il se compose de **43 questions**. Il est à noter que toutes les questions peuvent ne pas vous concerner. Si vous pensez qu'une certaine question ne vous concerne pas (p.ex. lorsqu'on vous demande quel est votre travail et que vous ne travaillez pas), vous pouvez rayer le numéro de cette question et procéder à la question suivante. Il n'y a pas de réponse correcte ou fausse ! Si vous ne comprenez pas une certaine question, n'hésitez surtout pas à demander des éclaircissements. L'information recueillie sera tenue confidentielle et ne sera utilisée que pour des fins de recherche.

Merci beaucoup de votre collaboration !

A) Informations personnelles/Bagage linguistique :

1) Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐

2) Âge :

3) Lieu de

naissance : Ville/Village : _____

Pays : _____

4) Quelle est votre langue maternelle : _____

5) Quelle est la langue maternelle de votre mère : _____

6) Quelle est la langue maternelle de votre père : _____

7) Quelles langues étrangères parlent vos parents ?

Votre mère : _____

Votre père : _____

8) Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? _____

9) Si vous parlez plus d'une langue, avec qui parlez-vous chaque langue ?

10) Dans quelle(s) école(s) (*dimotiko*) avez-vous effectué vos études primaires ?

11) Dans quelle(s) école(s) (collège et lycée) avez-vous effectué vos études secondaires ?

12) En quelle(s) langue(s) avez-vous effectué la majorité de vos études préuniversitaires et universitaires ?

Préuniversitaires : _____

Universitaires : _____

13) Au cas où vous avez signalé plus d'une langue à la question numéro 12, veuillez indiquer le nombre approximatif d'années pour chaque langue :

14) Quelle(s) langue(s) étrangères à part le français avez-vous déjà appris ou apprenez-vous ?

15) Dans le tableau ci-dessous, veuillez autoévaluer votre niveau de connaissances de chacune de compétences sous-mentionnées pour chaque langue que vous parlez, selon le classement suivant :

1 – Mauvais, 2 – Bon, 3 – Très bon, 4 – Natif/quasi-natif

Dans la dernière colonne, veuillez indiquer le nombre d'années pendant lesquelles vous avez étudié cette langue dans un contexte formel (école, centre de langues=*frontistirio*, université, cours privés).

Langue	Compréhension orale	Expression orale	Compréhension écrite	Expression écrite	Nombre d'années
Anglais					
Français					
Autre					

16) Veuillez indiquer si actuellement vous êtes :

☐ collégien(ne) en 1^{ère} ☐ 2^{ème} ☐ ou 3^{ème} ☐ année

☐ lycéen(ne) en 1^{ère} ☐ 2^{ème} ☐ ou 3^{ème} ☐ année

☐ étudiant(e) inscrit(e) en 1^{ère} ☐ 2^{ème} ☐ 3^{ème} ☐ 4^{ème} ou ☐ 5^{ème} année

☐ étudiant(e) diplômé(e)

☐ autre (veuillez préciser) : _____

17) Si vous êtes étudiant(e), qu'est-ce que vous étudiez ?

18) Si vous êtes étudiant(e) diplômé(é), qu'est-ce que vous avez étudié ?

19) Si vous travaillez, quel travail faites-vous ?

20) Avez-vous déjà eu

☐ des problèmes de vision,

☐ des problèmes d'audition,

☐ des troubles du langage,

☐ des troubles d'apprentissage

Si oui, expliquez en incluant des précisions

B) Informations sur la pratique de la langue française :

21) Êtes-vous déjà allé(e) à un pays francophone dans le but d'étudier le français ?

Cochez : Oui ☐ Non ☐

Si oui, quand ? _____

Dans quelle région ? _____

Pour combien de temps ? _____

22) Avez-vous déjà vécu dans un pays où vous deviez utiliser le français pour communiquer ?

Cochez : Oui ☐ Non ☐

Si oui, quand ? _____

Dans quelle région ? _____

Pour combien de temps ? _____

23) Avez-vous déjà été en vacances dans un pays où vous deviez utiliser le français pour communiquer ?

Cochez : Oui ☐ Non ☐

Si oui, quand ? _____

Dans quelle région ? _____

Pour combien de temps ? _____

24) En vous appuyant sur l'échelle ci-dessous, veuillez indiquer la fréquence avec laquelle vous utilisez le français quand : **(Si N/A, veuillez le noter juste à côté)**

Vous êtes en famille :	Jamais ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Tout le temps
Vous êtes avec des amis :	Jamais ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Tout le temps
Vous êtes au travail :	Jamais ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Tout le temps
Vous écoutez de la musique :	Jamais ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Tout le temps
Vous écoutez la radio :	Jamais ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Tout le temps
Vous regardez la télé :	Jamais ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Tout le temps
Vous regardez des films :	Jamais ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Tout le temps
Vous lisez des livres :	Jamais ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Tout le temps
Vous lisez des journaux/magazines/revues (y compris en ligne) :	Jamais ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Tout le temps
Vous consultez des pages sur Internet :	Jamais ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5 Tout le temps

Vous jouez à des jeux vidéo/sur ordinateur :	Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps
Vous parlez sur Skype :	Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps
Vous écrivez des e-mails :	Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps
Vous voyagez :	Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

25) Selon vous, quelles sont les situations où vous pratiquez le plus le français ?

C) Informations sur l'apprentissage de la langue française :

26) Avez-vous étudié le français à l'école dans le passé ? Si oui, à quel stade de votre scolarité ?

a. École primaire : Oui ☐ Non ☐ (moins d'un an ☐ ; 1-2 ans ☐ ; plus de 2 ans ☐)

b. Collège : Oui ☐ Non ☐ (moins d'un an ☐ ; 1-2 ans ☐ ; plus de 2 ans ☐)

c. Lycée : Oui ☐ Non ☐ (moins d'un an ☐ ; 1-2 ans ☐ ; plus de 2 ans ☐)

d. Université : Oui ☐ Non ☐ (moins d'un an ☐ ; 1-2 ans ☐ ; plus de 2 ans ☐)

e. Autre (veuillez préciser) : _____

moins d'un an ☐ ; 1-2 ans ☐ ; plus de 2 ans ☐

27) D'habitude, combien de temps passez-vous par semaine pour faire vos devoirs pour vos cours de français ?

☐ moins d'une heure par semaine

☐ une à deux heures par semaine

☐ deux à trois heures par semaine

☐ plus de trois heures par semaine

28) Pendant vos cours de français, à quelle fréquence le professeur parle français quand il s'adresse à toute la classe ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

il s'adresse à un ou deux étudiants ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

29) Pendant vos cours de français, à quelle fréquence les étudiants parlent français quand ils s'adressent au professeur ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

ils travaillent en groupe et parlent entre eux ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

ils s'adressent à toute la classe ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

30) Pendant vos cours de français, à quelle fréquence les étudiants travaillent en groupe ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

les étudiants travaillent individuellement ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

un groupe d'étudiants s'adresse à toute la classe ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

un seul étudiant s'adresse à toute la classe ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

le professeur s'adresse à toute la classe ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

le professeur s'adresse à un ou deux étudiants ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

31) À quelle fréquence votre professeur de français met en évidence les similitudes entre la langue française et les autres langues (grec, anglais, etc.), lorsqu'il/elle enseigne

l'oral ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

l'écrit ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

la prononciation des mots ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

la grammaire ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

le vocabulaire ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

32) À quelle fréquence votre professeur de français met en évidence les différences entre la langue française et les autres langues (grec, anglais, etc.), lorsqu'il/elle enseigne

l'oral ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

l'écrit ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

la prononciation des mots ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

la grammaire ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

le vocabulaire ? Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

33) Parmi les ressources qui suivent, lesquelles sont utilisées pendant vos cours de français et à quelle fréquence ?

Cassettes audio/CD Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

Cassettes vidéo/DVD/Vidéoclips Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

Jeux sérieux Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

Journaux/Magazines/BD Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

Internet Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

Livres littéraires Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

Invités francophones Jamais ___1:___2:___3:___4:___5 Tout le temps

34) Quels diplômes avez-vous déjà obtenu en français et avec quelle mention ?

☐ DELF A1_____ ☐ DELF A2_____

☐ DELF B1_____ ☐ SORBONNE B1_____

☐ DELF B2_____ ☐ SORBONNE B2_____

☐ DALF C1_____ ☐ SORBONNE C1_____

☐ DALF C2_____ ☐ SORBONNE C2 _____

☐ TCF_____

35) Votre professeur de français est un enseignant compétent et efficace.

☐ pas du tout d'accord ☐ plutôt pas d'accord ☐ plutôt d'accord ☐ tout à fait d'accord

36) Vos cours de français sont intéressants et agréables.

☐ pas du tout d'accord ☐ plutôt pas d'accord ☐ plutôt d'accord ☐ tout à fait d'accord

37) J'aime apprendre la langue française.

☐ pas du tout d'accord ☐ plutôt pas d'accord ☐ plutôt d'accord ☐ tout à fait d'accord

38) Je crois que le français est très utile pour mes études/mon travail.

☐ pas du tout d'accord ☐ plutôt pas d'accord ☐ plutôt d'accord ☐ tout à fait d'accord

39) Pensez-vous qu'il est essentiel de maintenir vos connaissances de français après la fin de votre apprentissage ?

☐ pas du tout essentiel ☐ plutôt essentiel ☐ essentiel ☐ très essentiel

40) Vous êtes plus à l'aise, quand vous parlez français ou une autre langue étrangère ?

☐ français

☐ autre langue étrangère (veuillez préciser laquelle) : _____

41) Pourriez-vous expliquer votre réponse ? Pourquoi êtes-vous plus à l'aise quand vous parlez français ou quand vous parlez une autre langue étrangère ?

42) Pourquoi apprenez-vous le français ? Quelles sont vos motivations et vos attentes ?

43) Vous venez de terminer ce questionnaire. S'il y a quelque chose que vous voudriez ajouter, vous pouvez noter ici vos commentaires et remarques concernant non seulement les questions, mais également la recherche elle-même.

9.1.3. Questionnaire sociolinguistique administré en T2 – version originale

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Πληροφορίες σχετικές με την χρήση και πρακτική των γαλλικών μετά το τέλος της εκμάθησης της γλώσσας

1) Πήγατε σε κάποια γαλλόφωνη χώρα προκειμένου να μάθετε γαλλικά τον τελευταίο χρόνο;

Ναι ☐ Όχι ☐

Εάν απαντήσατε ναι, πότε; _____

Σε ποια χώρα και σε ποια περιοχή; _____

Για πόσο καιρό; _____

2) Ζήσατε σε κάποια χώρα, στην οποία έπρεπε να χρησιμοποιήσετε την γαλλική γλώσσα για να επικοινωνήσετε τον τελευταίο χρόνο;

Ναι ☐ Όχι ☐

Εάν απαντήσατε ναι, πότε; _____

Σε ποια χώρα και σε ποια περιοχή; _____

Για πόσο καιρό; _____

3) Πήγατε διακοπές σε κάποια χώρα, στην οποία έπρεπε να χρησιμοποιήσετε την γαλλική γλώσσα για να επικοινωνήσετε τον τελευταίο χρόνο;

Ναι ☐ Όχι ☐

Εάν απαντήσατε ναι, πότε; _____

Σε ποια χώρα και σε ποια περιοχή; _____

Για πόσο καιρό; _____

4) Με βάση την παρακάτω κλίμακα (1 = Ποτέ και 5= Συνέχεια) σημειώστε πόσο συχνά χρησιμοποιούσατε γαλλικά τον τελευταίο χρόνο όταν:

Σε περίπτωση που ούτως ή άλλως δεν κάνετε κάτι από τα παρακάτω, π. χ. δεν παίζετε βιντεοπαιχνίδια γενικά, παρακαλώ σημειώστε δίπλα **Μ. Σ. (μη σχετικό)**.

Ήσασταν με την οικογένειά σας:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Ήσασταν με φίλους:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Ήσασταν στην εργασία σας:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Ακούγατε μουσική:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Ακούγατε ραδιόφωνο:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Βλέπατε τηλεόραση:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Παρακολουθούσατε ταινίες:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Διαβάζατε βιβλία:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Διαβάζατε εφημερίδες/περιοδικά:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Επισκεπτόσασταν σελίδες στο Διαδίκτυο:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Παίζατε βιντεοπαιχνίδια/παιχνίδια στον υπολογιστή:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Μιλούσατε στο Skype:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Γράφατε μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5
Ταξιδεύατε:	Ποτέ:	1	2	3	4	Συνέχεια: 5

5) Κατά την γνώμη σας, σε ποιες περιπτώσεις σας δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσετε περισσότερο γαλλικά τον τελευταίο χρόνο;

6) Με τι ασχοληθήκατε τον τελευταίο χρόνο;

Σπουδές:

Εργασία:

Άλλο: Παρακαλώ

διευκρινίστε _____

7) Ποιο είναι το τελευταίο πτυχίο που έχετε στα γαλλικά; _____

9.1.4. Questionnaire sociolinguistique administré en T2 – traduction française

QUESTIONNAIRE

Date :

Informations sur la pratique de la langue française et sur le contact avec la langue française après la fin de l'apprentissage :

1) Êtes-vous allé(e) dans un pays francophone dans le but d'étudier le français cette dernière année ?

Cochez : Oui ☐ Non ☐

Si oui, quand ? _____

Dans quelle région ? _____

Pour combien de temps ? _____

2) Avez-vous vécu dans un pays où vous avez dû utiliser le français pour communiquer cette dernière année ?

Cochez : Oui ☐ Non ☐

Si oui, quand ? _____

Dans quelle région ? _____

Pour combien de temps ? _____

3) Avez-vous été en vacances dans un pays où vous avez dû utiliser le français pour communiquer cette dernière année ?

Cochez : Oui ☐ Non ☐

Si oui, quand ? _____

Dans quelle région ? _____

Pour combien de temps ? _____

4) En vous appuyant sur l'échelle ci-dessous (**1 = Jamais** et **5 = Tout le temps**), veuillez indiquer la fréquence avec laquelle vous utilisez le français quand : *(Si N/A, veuillez le noter juste à côté)*

Vous êtes en famille :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous êtes avec des amis :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous êtes au travail :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous écoutez de la musique :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous écoutez la radio :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous regardez la télé :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous regardez des films :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous lisez des livres :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous lisez des journaux/magazines/revues :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous consultez des pages sur Internet :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous jouez à des jeux vidéo/sur ordinateur :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous parlez sur Skype :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous écrivez des e-mails :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5
Vous voyagez :	Jamais : 1	2	3	4	Tout le temps : 5

5) Selon vous, quelles ont été les situations où vous avez le plus pratiqué le français pendant cette dernière année ?

6) De quoi vous êtes-vous occupé cette dernière année ?

Études :

Travail :

7) Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu en français ?

9.1.5. Échelles d'autoévaluation – version originale

Ημερομηνία :

Πίνακας αυτοαξιολόγησης

Στη συνέχεια ακολουθούν 51 δηλώσεις σχετικές με τις γλωσσικές σας δεξιότητες στα γαλλικά. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και σημειώστε εάν μπορείτε να ολοκληρώσετε καθεμία από τις δραστηριότητες που περιγράφονται. Μπορείτε να κυκλώσετε **ένα μόνο** νούμερο ανά πρόταση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα αξιολόγησης.

- **1 – Δεν μπορώ καθόλου να το κάνω.**
- **2 – Μπορώ να το κάνω, αλλά με πολλή δυσκολία.**
- **3 – Μπορώ να το κάνω, αλλά με κάποια δυσκολία.**
- **4 – Μπορώ να το κάνω αρκετά εύκολα.**
- **5 – Μπορώ να το κάνω χωρίς καμία δυσκολία.**

Παραδείγματος χάρη:

Όταν βρίσκομαι σε ένα θορυβώδες μέρος (π. χ. σε ένα μπαρ ή σε ένα εστιατόριο), μπορώ να καταλάβω μια συζήτηση και να συμμετέχω σε αυτήν.

Γαλλικά

1 ② 3 4 5

	Κατανόηση προφορικού λόγου στα γαλλικά	
1.	Μπορώ να κατανοώ το μεγαλύτερο μέρος των τηλεοπτικών δελτίων ειδήσεων και των ντοκιμαντέρ.	1 2 3 4 5
2.	Μπορώ να κατανοώ το κεντρικό θέμα ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών, εάν αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον για μένα και οι συνομιλητές μιλούν αργά και καθαρά.	1 2 3 4 5
3.	Δεν έχω καμία δυσκολία να κατανοώ τον προφορικό λόγο είτε σε συνθήκες άμεσης επικοινωνίας, είτε όταν αυτός εκφέρεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακόμη και εάν οι άλλοι μιλούν	1 2 3 4 5

	γρήγορα, αρκεί να υπάρχει ο χρόνος για να εξοικειωθώ με τον συγκεκριμένο τρόπο ομιλίας του κάθε ομιλητή.	
4.	Μπορώ να κατανοώ μια μακροσκελή συζήτηση, ακόμη και αν δεν είναι καλά δομημένη και οι ιδέες δεν είναι σαφείς.	1 2 3 4 5
5.	Μπορώ να κατανοώ τα κύρια σημεία μιας συζήτησης, με την προϋπόθεση ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και σαφής και τα θέματα της συζήτησης οικεία, όπως για παράδειγμα εργασία, σχολείο, καθημερινές δραστηριότητες κ.λπ.	1 2 3 4 5
6.	Μπορώ να κατανοώ διαλέξεις με σύνθετη επιχειρηματολογία, εάν το θέμα είναι αρκετά οικείο.	1 2 3 4 5
7.	Μπορώ να κατανοώ τις περισσότερες κινηματογραφικές ταινίες αν η γλώσσα είναι η καθομιλουμένη.	1 2 3 4 5
8.	Μπορώ να κατανοώ τηλεοπτικές εκπομπές και κινηματογραφικές ταινίες χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.	1 2 3 4 5
9.	Μπορώ να κατανοώ το νόημα ενός απλού, σαφούς και σύντομου μηνύματος.	1 2 3 4 5
10.	Μπορώ να κατανοώ βασικές λέξεις και πολύ συνηθισμένες εκφράσεις σχετικά με το άτομό μου, την οικογένειά μου και το άμεσο περιβάλλον μου.	1 2 3 4 5
	Κατανόηση γραπτού λόγου στα γαλλικά	
11.	Μπορώ να κατανοώ λογοτεχνικά ή μη κείμενα μακροσκελή και πολύπλοκα και να αντιλαμβάνομαι τις διαφορές του ύφους.	1 2 3 4 5
12.	Μπορώ να διαβάζω άρθρα και συνεντεύξεις που εκφράζουν προσωπικές θέσεις και απόψεις.	1 2 3 4 5
13.	Μπορώ να διαβάζω χωρίς προσπάθεια και να εμβαθύνω σε κάθε είδος κειμένου, όπως για παράδειγμα ένα εγχειρίδιο, ένα εξειδικευμένο άρθρο ή ένα λογοτεχνικό έργο.	1 2 3 4 5
14.	Μπορώ να κατανοώ την περιγραφή ενός γεγονότος, ή την έκφραση συναισθημάτων και ευχών σε μια προσωπική επιστολή.	1 2 3 4 5
15.	Μπορώ να βρίσκω μια συγκεκριμένη πληροφορία σε συνοπτικά κείμενα όπως μικρές αγγελίες, διαφημιστικά φυλλάδια, καταλόγους εστιατορίων, έντυπα με ωράρια αφίξεων και αναχωρήσεων μέσων μαζικής μεταφοράς.	1 2 3 4 5
16.	Μπορώ να κατανοώ κείμενα που είναι γραμμένα στην καθομιλουμένη ή σε γλώσσα σχετική με τη δουλειά μου.	1 2 3 4 5
17.	Μπορώ να κατανοώ εξειδικευμένα άρθρα και μακροσκελείς τεχνικές οδηγίες, ακόμη και αν δεν είναι σχετικές με την ειδικότητά μου.	1 2 3 4 5
18.	Μπορώ να κατανοώ ένα σύγχρονο λογοτεχνικό κείμενο σε πρόζα.	1 2 3 4 5
19.	Μπορώ να διαβάζω ένα πολύ απλό και σύντομο κείμενο.	1 2 3 4 5
	Παραγωγή προφορικού λόγου και επικοινωνία στα γαλλικά	
20.	Μπορώ να επικοινωνώ με αυθορμητισμό και άνεση, ώστε η συζήτηση να εκτυλίσσεται με ομαλό τρόπο.	1 2 3 4 5
21.	Μπορώ να κάνω μια περιγραφή ή να αναπτύσσω μια επιχειρηματολογία με σαφή και ρέοντα λόγο και με ύφος προσαρμοσμένο στις περιστάσεις δομώντας μια παρουσίαση με	1 2 3 4 5

	λογικό τρόπο και βοηθώντας τους ακροατές μου να υπογραμμίζουν και να ανακαλούν στη μνήμη τους τα κύρια σημεία.	
22.	Μπορώ να επικοινωνώ σε καθημερινές περιστάσεις όπου χρειάζεται να ανταλλάσσω απλές πληροφορίες για δραστηριότητες και θέματα οικεία.	1 2 3 4 5
23.	Μπορώ να έχω πολύ σύντομες συνομιλίες, ακόμη και αν σε γενικές γραμμές δεν καταλαβαίνω αρκετά για να παρακολουθήσω μια συζήτηση.	1 2 3 4 5
24.	Μπορώ να συμμετέχω χωρίς προετοιμασία σε μια συζήτηση πάνω σε θέματα οικεία ή με προσωπικό ενδιαφέρον ή με αναφορές στην καθημερινή ζωή (όπως για παράδειγμα οικογένεια, προσωπικές ασχολίες, εργασία, ταξίδια, επικαιρότητα).	1 2 3 4 5
25.	Μπορώ να συμμετέχω χωρίς προσπάθεια σε κάθε συζήτηση και να έχω άνεση με τις ιδιωματικές και τις καθημερινές εκφράσεις.	1 2 3 4 5
26.	Μπορώ να διηγούμαι την πλοκή ενός βιβλίου ή μιας κινηματογραφικής ταινίας και να περιγράψω τις αντιδράσεις μου.	1 2 3 4 5
27.	Μπορώ να αντεπεξέρχομαι λεκτικά στις περισσότερες καταστάσεις που είναι δυνατόν να συναντήσει κανείς όταν ταξιδεύει στο εξωτερικό.	1 2 3 4 5
28.	Μπορώ να χρησιμοποιώ τη γλώσσα αβίαστα και αποτελεσματικά σε κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις.	1 2 3 4 5
29.	Μπορώ να συμμετέχω ενεργά σε μια συζήτηση υπό κανονικές συνθήκες, να εκθέτω και να υπερασπίζομαι τις απόψεις μου.	1 2 3 4 5
30.	Μπορώ να εκφράζομαι αυθόρμητα και με συνεχή λόγο χωρίς να ψάχνω να βρω τις κατάλληλες λέξεις	1 2 3 4 5
31.	Μπορώ να αντεπεξέρχομαι σε μια εννοιολογική δυσκολία χωρίς να το αντιλαμβάνεται ο συνομιλητής μου.	1 2 3 4 5
32.	Μπορώ να χειρίζομαι με απλό τρόπο εκφράσεις προκειμένου να περιγράψω εμπειρίες, γεγονότα, όνειρα, τις ελπίδες, τους στόχους μου.	1 2 3 4 5
33.	Μπορώ να εκφράζομαι με σαφή και λεπτομερή τρόπο πάνω σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων μου.	1 2 3 4 5
34.	Μπορώ να χρησιμοποιώ απλές προτάσεις για να περιγράψω την οικογένειά μου, τους άλλους ανθρώπους, την κατάρτισή μου, την τωρινή ή πρόσφατη επαγγελματική μου ενασχόληση.	1 2 3 4 5
35.	Μπορώ να εκφράζω με ευχέρεια και με ακρίβεια τις λεπτές αποχρώσεις των εννοιών.	1 2 3 4 5
36.	Μπορώ να αναπτύσσω την άποψή μου σε ένα θέμα της επικαιρότητας και να εξηγώ τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα των διαφορετικών προσεγγίσεων στο θέμα.	1 2 3 4 5
37.	Μπορώ να εκφράζω με συντομία τις απόψεις και τα σχέδιά μου.	1 2 3 4 5
38.	Μπορώ να παρουσιάζω με σαφείς και περιεκτικές περιγραφές ένα πολύπλοκο θέμα, συνδέοντας τις επιμέρους έννοιες, αναπτύσσοντας τα κύρια σημεία και ολοκληρώνοντας τις παρεμβάσεις μου με προσωπικό τρόπο.	1 2 3 4 5

39.	Μπορώ να εκφράζω τις ιδέες και τις απόψεις μου με ακρίβεια και να συνδέω τις παρεμβάσεις μου με αυτές των συνομιλητών μου.	1 2 3 4 5
	Παραγωγή γραπτού λόγου στα γαλλικά	
40.	Μπορώ να υιοθετήσω ένα ύφος προσαρμοσμένο στις ανάγκες εκφώνησης του λόγου μου.	1 2 3 4 5
41.	Μπορώ να γράφω κείμενο σαφές και λεπτομερές πάνω σε μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων σχετικών με τα ενδιαφέροντά μου.	1 2 3 4 5
42.	Μπορώ να συντάσσω επιστολές, αναφορές ή πολύπλοκα άρθρα με δομή σαφή που να επιτρέπουν στον αναγνώστη να αντιλαμβάνεται και να απομνημονεύει τα κύρια σημεία.	1 2 3 4 5
43.	Μπορώ να γράφω μια πολύ απλή προσωπική επιστολή όπως για παράδειγμα για να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε κάποιον.	1 2 3 4 5
44.	Μπορώ να γράφω μια μελέτη ή μια αναφορά μεταφέροντας μια πληροφορία ή εκθέτοντας ένα επιχείρημα το οποίο υποστηρίζει ή αντικρούει τη συγκεκριμένη άποψη.	1 2 3 4 5
45.	Μπορώ να γράφω προσωπικές επιστολές για να διηγηθώ εμπειρίες και εντυπώσεις.	1 2 3 4 5
46.	Μπορώ να εκφράζομαι αναπτύσσοντας τις απόψεις μου μέσα από ένα κείμενο σαφές και καλά δομημένο.	1 2 3 4 5
47.	Μπορώ να γράφω ένα απλό και δομημένο κείμενο πάνω σε θέματα οικεία ή με προσωπικό ενδιαφέρον.	1 2 3 4 5
48.	Μπορώ να γράφω ένα σαφές κείμενο με ροή και ύφος προσαρμοσμένο στις περιστάσεις.	1 2 3 4 5
49.	Μπορώ να γράφω μια επιστολή, μια μελέτη, μια αναφορά αναπτύσσοντας ένα πολύπλοκο θέμα και τονίζοντας τα σπουδαιότερα σημεία του.	1 2 3 4 5
50.	Μπορώ να γράφω προσωπικές ή επίσημες επιστολές που αποδίδουν με λεπτές αποχρώσεις προσωπικά γεγονότα και εμπειρίες.	1 2 3 4 5
51.	Μπορώ να γράφω σημειώσεις και μηνύματα με απλό και σύντομο τρόπο.	1 2 3 4 5

9.1.6. Échelles d'autoévaluation – traduction française

Date :

Grilles d'autoévaluation

Vous trouverez ci-dessous 51 spécifications concernant votre connaissance du français. Veuillez lire attentivement chaque phrase et indiquer si vous pouvez accomplir actuellement chacune des tâches décrites. Vous devez encercler **un seul numéro** par phrase. Veuillez utiliser le barème suivant :

- 1 – Je ne peux pas du tout le faire
- 2 – Je peux le faire, mais avec beaucoup de difficulté
- 3 – Je peux le faire, mais avec une certaine difficulté
- 4 – Je peux le faire assez facilement
- 5 – Je peux le faire sans aucune difficulté

Par exemple :

Quand je suis dans un endroit bruyant, p. ex. dans un bar ou un restaurant, je peux comprendre et participer à une conversation.

Français

1 2 3 4 5

	Compréhension orale	Français
1.	Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations.	1 2 3 4 5
2.	Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	1 2 3 4 5
3.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.	1 2 3 4 5
4.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites et ne sont pas signalées de façon explicite.	1 2 3 4 5

5.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc.	1 2 3 4 5
6.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier.	1 2 3 4 5
7.	Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	1 2 3 4 5
8.	Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	1 2 3 4 5
9.	Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	1 2 3 4 5
10.	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de la vie quotidienne.	1 2 3 4 5
	Compréhension écrite	Français
11.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.	1 2 3 4 5
12.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue.	1 2 3 4 5
13.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.	1 2 3 4 5
14.	Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	1 2 3 4 5
15.	Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	1 2 3 4 5
16.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail.	1 2 3 4 5
17.	Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	1 2 3 4 5
18.	Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	1 2 3 4 5
19.	Je peux lire des textes courts très simples.	1 2 3 4 5
	Expression et Interaction orales	Français
20.	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif.	1 2 3 4 5
21.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.	1 2 3 4 5
22.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers.	1 2 3 4 5

23.	Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	1 2 3 4 5
24.	Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	1 2 3 4 5
25.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes.	1 2 3 4 5
26.	Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	1 2 3 4 5
27.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée.	1 2 3 4 5
28.	Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles.	1 2 3 4 5
29.	Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	1 2 3 4 5
30.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots.	1 2 3 4 5
31.	En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.	1 2 3 4 5
32.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts.	1 2 3 4 5
33.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt.	1 2 3 4 5
34.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	1 2 3 4 5
35.	Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens.	1 2 3 4 5
36.	Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	1 2 3 4 5
37.	Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets.	1 2 3 4 5
38.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	1 2 3 4 5
39.	Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	1 2 3 4 5
	Expression écrite	Français
40.	Je peux adopter un style adapté aux lecteurs auxquels sont destinés mes textes.	1 2 3 4 5

41.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts.	1 2 3 4 5
42.	Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants.	1 2 3 4 5
43.	Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	1 2 3 4 5
44.	Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée.	1 2 3 4 5
45.	Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	1 2 3 4 5
46.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue.	1 2 3 4 5
47.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement.	1 2 3 4 5
48.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances.	1 2 3 4 5
49.	Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants.	1 2 3 4 5
50.	Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	1 2 3 4 5
51.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts.	1 2 3 4 5

9.1.7. C-test

Date :

Vous trouverez ci-dessous 5 textes dans lesquels la moitié de chaque deuxième mot a été supprimée. Veuillez compléter la partie des mots qui manque.

Texte 1 : « Faut-il aller étudier à l'étranger ? »

Aller étudier à l'étranger peut offrir des bénéfices culturels autant que linguistiques, et même permettre de compléter sa formation si l'on choisit bien ses cours. Pourtant, u_____ tel séj_____ n'est p_____ sans inconv_____ et prés_____ de rée_____ difficultés e_____ ce q_____ concerne l'adapt_____ à u_____ culture m_____ connue, à u_____ langue qu'on n_____ maîtrise p_____ bien, et à un sys_____ éducatif do_____ le fonctio_____ peut s'avé_____ déroutant. Po_____ exploiter a_____ mieux les avantages potentiels du séjour d'étude à l'étranger, il convient de s'y préparer très soigneusement pour minimiser les effets du choc culturel, inévitable, et ne pas perdre de temps.

Texte 2 : Le Tour de France a célébré ses 100 ans (tiré de l'Express)

C'est chaque fois la même chose. En jui_____, le pas_____ du To_____ soulève u_____ vent d'émo_____ à tra_____ l'Hexagone. E_____ d'autant pl_____ cette an_____. Le troi_____ événement spo_____ de l_____ planète, ap_____ les Je_____ olympiques e_____ la Co_____ du mo_____ de foot_____, a fê_____ ses ce_____ ans. Hors les deux guerres, le Tour ne s'est jamais arrêté.

Texte 3 : Le Monde du 7-12-03

L'Académie européenne du cinéma a rendu hommage au cinéaste français Claude Chabrol, 73 ans, pour l'ensemble de sa carrière. Il s'est ouv_____ par u_____ déchirant c_____ d'amour – « Claude, j_____ vous ai_____ ! »- lancé p_____ son act_____ fétiche Isabelle Huppert. Le réali_____ s'est ens_____ félicité d_____ la qua_____ du cin_____ européen. « Cette not_____ d'Europe m_____ fascine. J_____ ne vo_____ pas pour_____ il ne ser_____ pas poss_____ de fa_____ un grand cinéma européen. Chacun parlerait de son coin et serait financé par tous les autres. ... »

Texte 4 : Source : Commission européenne

Un nombre croissant d'entreprises choisissent d'investir dans le bien-être général et la forme de leur personnel. Ces initiatives peuvent revêtir plusieurs aspects. Les entreprises peuvent se limiter à encourager l'adoption d'un mode de vie plus sain, à savoir des changements alimentaires, l'arrêt du tabac ou un niveau de consommation d'alcool moins élevé pour la santé. Certaines entreprises se tournent vers des mesures plus pratiques en négociant des taux de faveur pour les cotisations aux salles de culture physique locales où le personnel peut s'entraîner.

Texte 5 : Touche pas à mon bac

Près de 100 000 lycéens ont manifesté un peu partout en France, jeudi 10 février, contre la réforme du baccalauréat proposée par le ministre de l'Éducation Nationale. Du point de vue des dirigeants, ce nouveau système devrait d'abord permettre de simplifier l'organisation du baccalauréat. Ce serait un avantage facilitant également la réalisation d'importantes économies budgétaires. Ce système devrait, par ailleurs, aider à réduire le nombre d'heures perdues chaque année, en juin, dans les établissements (écoles, collèges et lycées) qui servent de centres d'examens.

9.1.8. Test de vocabulaire

DATE :

A) Vous trouverez ci-dessous 20 mots en grec. Veuillez donner leur traduction en français. Pour vous faciliter la tâche, la première lettre du mot est indiquée.

1. ξοδεύω d_____
2. απεργία g_____
3. απαιτώ e_____
4. ανεργία c_____
5. χάνω p_____
6. φωτιά f_____
7. διαπιστώνω c_____
8. φόβος p_____
9. εμποδίζω e_____
10. πρόκληση d_____
11. ομολογώ a_____
12. πολυκατοικία i_____
13. προσθέτω a_____
14. πτώση c_____
15. προειδοποιώ a_____
16. θέαμα s_____
17. περιμένω a_____
18. απειλή m_____
19. τακτοποιώ r_____
20. μήλο p_____

B) Vous trouverez ci-dessous 20 mots en grec. Veuillez donner leur traduction en français.

- | | |
|----------------------|-------|
| 21. θέατρο | _____ |
| 22. γυμναστήριο | _____ |
| 23. μπλοκάρω | _____ |
| 24. φαντασίωση | _____ |
| 25. πρόβλημα | _____ |
| 26. κατηγοριοποιώ | _____ |
| 27. πούρο | _____ |
| 28. σοκάρω | _____ |
| 29. πλανήτης | _____ |
| 30. ξαδέλφη | _____ |
| 31. φρενάρω | _____ |
| 32. φρυγανιά | _____ |
| 33. αναλύω | _____ |
| 34. παρένθεση | _____ |
| 35. ανδρικό εσώρουχο | _____ |
| 36. μουρμουρίζω | _____ |
| 37. σφαίρα | _____ |
| 38. διάλογος | _____ |
| 39. βασανίζω | _____ |
| 40. μπριζόλα | _____ |

DATE :

C) Vous trouverez ci-dessous 20 mots en français. Veuillez donner leur traduction en grec. Pour vous faciliter la tâche, la première lettre du mot est indiquée.

- | | | |
|-----|-----------|---------|
| 1. | menace | α _____ |
| 2. | attendre | π _____ |
| 3. | spectacle | θ _____ |
| 4. | avouer | ο _____ |
| 5. | feu | φ _____ |
| 6. | empêcher | ε _____ |
| 7. | chômage | α _____ |
| 8. | constater | δ _____ |
| 9. | grève | α _____ |
| 10. | dépenser | ξ _____ |
| 11. | immeuble | π _____ |
| 12. | ranger | τ _____ |
| 13. | défi | π _____ |
| 14. | ajouter | π _____ |
| 15. | pomme | μ _____ |
| 16. | exiger | α _____ |
| 17. | chute | π _____ |
| 18. | perdre | χ _____ |
| 19. | peur | φ _____ |
| 20. | avertir | π _____ |

D) Vous trouverez ci-dessous 20 mots en français. Veuillez donner leur traduction en grec.

- | | |
|------------------------|-------|
| 21. balle | _____ |
| 22. cigare | _____ |
| 23. bloquer | _____ |
| 24. cousine | _____ |
| 25. planète | _____ |
| 26. murmurer | _____ |
| 27. gymnase | _____ |
| 28. théâtre | _____ |
| 29. martyriser | _____ |
| 30. fantasme | _____ |
| 31. choquer | _____ |
| 32. biscotte | _____ |
| 33. analyser | _____ |
| 34. dialogue | _____ |
| 35. bifteck | _____ |
| 36. freiner | _____ |
| 37. parenthèse | _____ |
| 38. caleçon | _____ |
| 39. catégoriser | _____ |
| 40. problème | _____ |

DATE :

E) Quel mot français correspond au mot grec proposé en gras ? Cochez la bonne réponse.

1. πολυκατοικία

- | | | | |
|---------------|-------------|-------------|------------|
| a. immobilier | b. logement | c. immeuble | d. drapeau |
|---------------|-------------|-------------|------------|

2. ομολογώ

- | | | | |
|--------------|-----------|-----------|------------|
| a. ressentir | b. avouer | c. parler | d. dévouer |
|--------------|-----------|-----------|------------|

3. πρόκληση

- | | | | |
|---------|----------|-------------|-----------|
| a. défi | b. appui | c. bataille | d. défaut |
|---------|----------|-------------|-----------|

4. προσθέτω

- | | | | |
|-------------|------------|--------------|-----------|
| a. partager | b. ajouter | c. augmenter | d. agiter |
|-------------|------------|--------------|-----------|

5. θέαμα

- | | | | |
|-------------|-------------------|------------|--------------|
| a. obstacle | b. représentation | c. épreuve | d. spectacle |
|-------------|-------------------|------------|--------------|

6. τακτοποιώ

- | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| a. mettre | b. ranger | c. trahir | d. manger |
|-----------|-----------|-----------|-----------|

7. φωτιά

- | | | | |
|--------|-------------|--------|----------|
| a. fée | b. incendie | c. feu | d. impôt |
|--------|-------------|--------|----------|

8. ξοδεύω

- | | | | |
|-------------|------------|--------------|--------------|
| a. dépenser | b. blesser | c. gaspiller | d. dispenser |
|-------------|------------|--------------|--------------|

9. μήλο

- | | | | |
|---------|---------|----------|----------|
| a. pont | b. dent | c. pomme | d. poire |
|---------|---------|----------|----------|

10. απαιτώ

- | | | | |
|------------|-----------|------------|------------|
| a. fournir | b. exiger | c. vouloir | d. exciter |
|------------|-----------|------------|------------|

11. απεργία

- | | | | |
|----------|----------|------------|--------|
| a. grève | b. arrêt | c. graisse | d. don |
|----------|----------|------------|--------|

12. περιμένω

- | | | | |
|------------|------------|-------------|-------------|
| a. espérer | b. compter | c. attendre | d. entendre |
|------------|------------|-------------|-------------|

13. φόβος

- | | | | |
|--------------|---------|-----------|-----------|
| a. cauchemar | b. peur | c. beurre | d. réseau |
|--------------|---------|-----------|-----------|

14. διαπιστώνω

- | | | | |
|--------------|-------------|------------|--------------|
| a. constater | b. dépasser | c. trouver | d. consacrer |
|--------------|-------------|------------|--------------|

a. lutte b. sort c. décadence d. chute

a. perdre b. quitter c. peindre d. réussir

a. chauffage b. pari c. chômage d. licenciement

a. soigner b. avertir c. divertir d. dire

a. ménage b. péril c. bourse d. menace

a. embaucher b. rire c. arrêter d. empêcher

DATE :

F) Quel mot grec correspond au mot français proposé en gras ? Cochez la bonne réponse.

1. spectacle

- a. εμπόδιο b. παράσταση c. δοκιμασία d. θέαμα

2. exiger

- a. εφοδιάζω b. απαιτώ c. θέλω d. ενθουσιάζω

3. pomme

- a. γέφυρα b. δόντι c. μήλο d. αχλάδι

4. ranger

- a. βάζω b. τακτοποιώ c. προδίδω d. τρώω

5. grève

- a. απεργία b. στάση c. λίπος d. χάρισμα

6. dépenser

- a. ξοδεύω b. χτυπώ c. σπαταλώ d. απαλλάσσω

7. peur

- a. εφιάλτης b. φόβος c. βούτυρο d. δίκτυο

8. ajouter

- a. μοιράζω b. προσθέτω c. αυξάνω d. κουνώ

9. menace

- a. νοικοκυριό b. κίνδυνος c. υποτροφία d. απειλή

10. avouer

- a. αισθάνομαι b. ομολογώ c. μιλάω d. αφοσιώνομαι

11. immeuble

- a. ακίνητο b. κατοικία c. πολυκατοικία d. σημαία

12. avertir

- a. φροντίζω b. προειδοποιώ c. διασκεδάζω d. λέω

13. feu

- a. νεράιδα b. πυρκαγιά c. φωτιά d. φόρος

14. attendre

- a. ελπίζω b. μετρώ c. περιμένω d. Ακούω

15. chômage

- | | | | | | | | |
|----|----------|----|----------|----|---------|----|---------|
| a. | θέρμανση | b. | στοίχημα | c. | ανεργία | d. | απόλυση |
|----|----------|----|----------|----|---------|----|---------|

16. empêcher

- | | | | | | | | |
|----|-------------|----|------|----|---------|----|----------|
| a. | προσλαμβάνω | b. | γελώ | c. | σταματώ | d. | εμποδίζω |
|----|-------------|----|------|----|---------|----|----------|

17. chute

- | | | | | | | | |
|----|--------|----|------|----|---------|----|-------|
| a. | αγώνας | b. | τύχη | c. | παρακμή | d. | πτώση |
|----|--------|----|------|----|---------|----|-------|

18. constater

- | | | | | | | | |
|----|------------|----|---------|----|--------|----|----------|
| a. | διαπιστώνω | b. | ξεπερνώ | c. | βρίσκω | d. | αφιερώνω |
|----|------------|----|---------|----|--------|----|----------|

19. défi

- | | | | | | | | |
|----|----------|----|----------|----|------|----|----------|
| a. | πρόκληση | b. | στήριγμα | c. | μάχη | d. | ελάττωμα |
|----|----------|----|----------|----|------|----|----------|

20. perdre

- | | | | | | | | |
|----|------|----|-------------|----|------|----|-----------|
| a. | χάνω | b. | εγκαταλείπω | c. | βάφω | d. | πετυχαίνω |
|----|------|----|-------------|----|------|----|-----------|

9.1.9. Tâche de production écrite

Date :

Racontez l'événement le plus heureux de votre vie (200 – 250 mots)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

9.1.10. Tâche de production orale

Date :

Racontez vos projets pour l'avenir concernant vos études, votre travail ou encore votre vie personnelle. Vous pouvez commencer par vos projets à court terme et continuer par ceux à long terme.

9.1.11. Formulaire d'information



Έντυπο Ενημέρωσης Εθελοντή για Συμμετοχή σε Έρευνα

Τίτλος Ερευνητικής Μελέτης: Η φθορά της γαλλικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση των ελλήνων σπουδαστών

Υπεύθυνος ερευνητής: Κλεοπάτρα ΜΥΤΑΡΑ (τηλ. επικοινωνίας [REDACTED])

- ♦ Σας καλούμε να λάβετε μέρος στην ερευνητική μας μελέτη. Πριν αποφασίσετε αν θέλετε να συμμετάσχετε είναι σημαντικό να διαβάσετε τις παρακάτω πληροφορίες για να καταλάβετε γιατί πραγματοποιούμε την ερευνητική αυτή μελέτη και τι θα περιλαμβάνει. Αφιερώστε χρόνο για να αποφασίσετε αν θέλετε να λάβετε μέρος. Σας ευχαριστούμε για τον χρόνο που αφιερώσατε για να διαβάσετε αυτό το έντυπο ενημέρωσης.
- ♦ Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσουμε την φθορά που μπορεί να επέλθει στην γαλλική ως ξένη γλώσσα μετά το τέλος της εκμάθησής της και έπειτα από παρατεταμένη περίοδο μη χρήσης της.
- ♦ Η συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα θα περιλαμβάνει 6 επιμέρους δοκιμασίες. Αφού ολοκληρώσετε όλα τα επιμέρους στάδια της έρευνας, θα λάβετε το ποσό των 25 ευρώ για τη συμμετοχή σας σε αυτή.
- ♦ Η συμμετοχή στη μελέτη είναι εντελώς εθελοντική. Έχετε πάντα το δικαίωμα να αποσυρθείτε από την έρευνα ακόμα και μετά την υπογραφή σας χωρίς να δώσετε καμία εξήγηση.
- ♦ Αν αποφασίσετε να λάβετε μέρος στη μελέτη, ο ερευνητής θα επικοινωνήσει μαζί σας για να κανονίσει μια συνάντηση για τη διεξαγωγή της μελέτης. Η μελέτη θα λάβει χώρα σε τόπο και ώρα που εξυπηρετεί εσάς. Επίσης, θα ενημερωθείτε για τη διαδικασία και τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην έρευνα. Όταν συμφωνήσετε να λάβετε μέρος, θα πρέπει να απαντήσετε στις ερωτήσεις της έρευνας. Το περιεχόμενο της έρευνας θα παραμείνει εμπιστευτικό.
- ♦ Η συμμετοχή σας στη μελέτη θα είναι απολύτως εμπιστευτική. Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν στη διάρκεια της έρευνας θα παραμείνουν απόρρητες κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της έρευνας.
- ♦ Τα αποτελέσματα της μελέτης θα χρησιμοποιηθούν για το σκοπό της έρευνας και για επιστημονικούς σκοπούς και μόνο. Εάν τα αποτελέσματα χρησιμοποιηθούν στο μέλλον σε ανακοινώσεις συνεδρίων ή/και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, εσείς θα διατηρήσετε την ανωνυμία σας.
- ♦ Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης θα μπορείτε, εάν επιθυμείτε, να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της μελέτης. Εάν επιθυμείτε περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Υπογραφή Συμμετέχοντος ή νόμιμου Κηδεμόνα: Ημερομηνία:

Υπογραφή Ερευνητή: Ημερομηνία:

9.1.12. Formulaire de consentement



Έντυπο Συγκατάθεσης Εθελοντή για Συμμετοχή σε Έρευνα

Τίτλος Ερευνητικής Μελέτης: Η φθορά της γαλλικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση των ελλήνων σπουδαστών

Ονοματεπώνυμο Ερευνητή: Κλεοπάτρα ΜΥΤΑΡΑ

Στοιχεία επικοινωνίας: kleopatra.mytara@univ-tlse2.fr/ τηλ. [REDACTED]

Συγκατάθεση:

- ♦ Ο/Η έχω δώσει τη συγκατάθεσή μου σχετικά με την συμμετοχή μου στο ερευνητικό πρωτόκολλο της διδακτορικής διατριβής της υποψήφιας διδάκτορος Κλεοπάτρας ΜΥΤΑΡΑ υπό την επίβλεψη της Barbara KÖPKE και της Όλγας Θεοφάνους.
- ♦ Καταλαβαίνω ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον σε ανακοινώσεις συνεδρίων ή/και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά. Όλα τα δεδομένα της έρευνας τα οποία θα χρησιμοποιηθούν σε ανακοινώσεις συνεδρίων ή/και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, θα παραμείνουν ανώνυμα και δεν θα πρέπει να είμαι αναγνωρίσιμος/η.
- ♦ Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι είμαι ελεύθερος/η να αποσυρθώ από τη μελέτη οποιαδήποτε ώρα, ακόμα και μετά από την υπογραφή της παρούσας δήλωσης, χωρίς να δώσω εξηγήσεις ή το λόγο της απόσυρσής μου.
- ♦ Καταλαβαίνω ότι με τη συμμετοχή μου σε αυτή την έρευνα δέχομαι να συλλεχθούν προφορικά και γραπτά γλωσσικά δεδομένα μέσω των απαντήσεών μου και δέχομαι τα δεδομένα αυτά να κοινοποιηθούν στις δύο επιβλέπουσες καθηγήτριες της έρευνας.
- ♦ Επιβεβαιώνω ότι διάβασα και κατάλαβα το Έντυπο Ενημέρωσης Εθελοντή σήμερα την __/__/__ και ότι είχα την δυνατότητα να κάνω ερωτήσεις. Η διαδικασία καθώς και τα προοριζόμενα αποτελέσματα της έρευνας έχουν εξηγηθεί σε εμένα από την Κλεοπάτρα ΜΥΤΑΡΑ.
- ♦ Αντιλαμβάνομαι ότι κάθε πληροφορία μου για τη συγκεκριμένη έρευνα θα είναι ανώνυμη και εγώ δεν θα είμαι αναγνωρίσιμος/η.
- ♦ Έχω διαβάσει τις ανωτέρω αναφερόμενες πληροφορίες και συμφωνώ να συμμετέχω στην έρευνα. Εκτιμώ ότι θα λάβω αντίγραφο της φόρμας συγκατάθεσης όταν αυτή έχει υπογραφεί.
- ♦ Θα δεχόσασταν να συμμετάσχετε στην συνέχεια αυτής της έρευνας την επόμενη χρονιά;

Ναι ☐ Όχι ☐

Εάν συμφωνείτε, παρακαλώ σημειώστε ένα τηλ. επικοινωνίας.....και το e-mail σας

Ο/Η συμφωνώ να λάβω μέρος στην παρούσα ερευνητική μελέτη.

Υπογραφή Συμμετέχοντος ή νόμιμου Κηδεμόνα: Ημερομηνία:

Υπογραφή Ερευνητή: Ημερομηνία:

9.2. TRANSCRIPTIONS DES PRODUCTIONS ECRITES ET ORALES

Les transcriptions des productions écrites et orales des participants sont disponibles sur OSF (https://osf.io/vfuzx/?view_only=6a257dba4bda4e6b9018bdfa3aa20d2b).

9.3. ANALYSES STATISTIQUES

9.3.1. Facteurs extralinguistiques : Corrélations

		Q29_1	Q29_2	Q29_3	Q30_1	Q30_2	Q30_3	Q30_4	Q30_5	Q30_6	Q31_1	Q31_2	Q31_3	Q31_4	Q31_5	Q32_1	Q32_2	Q32_3	Q32_4	Q32_5	Q33_1	Q33_2	Q33_3	Q33_4	Q33_5	Q33_6	Q33_7	Q33_SUM
Q29_1	Pearson C	1	0.373_751**		-0.141	0.093	0.3	-0.075	0.118	-0.321	-0.073	-0.066	0.122_-582**		-0.081	0.122	0.111	-0.02	-0.058	0.184	0.128	-0.145	0.382	-0.304	-0.021	0.328	0.303	0.124
	Sig. (2-tailed)		0.067<.001		0.502	0.658	0.146	0.722	0.576	0.118	0.728	0.755	0.563	0.002	0.7	0.562	0.13	0.923	0.785	0.38	0.541	0.488	0.172	0.14	0.919	0.11	0.141	0.556
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q29_2	Pearson C	0.373	1	0.35	0.172	-0.084	-0.071	0.157	0.137	-0.188	0.03	-0.121	0.304	-0.072	0.22	0.069	0.346	0.041	-0.141	0.328	-0.115	-0.005	-0.056	-0.056	-0.18	0.183	0.286	0.049
	Sig. (2-tail)	0.067		0.086	0.412	0.691	0.737	0.453	0.514	0.368	0.885	0.564	0.139	0.731	0.291	0.742	0.09	0.845	0.502	0.111	0.583	0.982	0.79	0.791	0.389	0.38	0.166	0.814
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q29_3	Pearson C	751**	0.35	1	-0.154	0.015	0.17	-0.03	-0.004	-0.357	-0.126	0.002	0.149_-415*		0.174	0.132	0.25	0.07	-0.003	0.349	-0.038	0.042	0.112	-0.228	-0.221_413*		0.12	0.049
	Sig. (2-tail)	<.001	0.086		0.462	0.942	0.416	0.888	0.985	0.079	0.549	0.991	0.478	0.039	0.406	0.53	0.228	0.74	0.988	0.088	0.857	0.843	0.595	0.773	0.289	0.04	0.568	0.816
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q30_1	Pearson C	-0.141	0.172	-0.154	1	-0.322	0.17_802**		0.33	0.193_415*		0.149	0.248	0.31	0.375	0.192	0.133	0.202	0.025	0.106	0.004	0.105	0.086	0.194	-0.307	-0.204	-0.178	-0.102
	Sig. (2-tail)	0.502	0.412	0.462		0.116	0.415<.001		0.107	0.351		0.039	0.478	0.232	0.131	0.065	0.358	0.525	0.332	0.905	0.613	0.985	0.617	0.682	0.354	0.136	0.329	0.395
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q30_2	Pearson C	0.093	-0.084	0.015	-0.322	1	0.156	-0.368	-0.19	-0.011	-0.115	-0.206	-0.324	-0.042	-0.116	-0.185	-0.236	-0.079	-0.183	-0.22	0.346	-0.053	0.103	0.235	0.187	0.099	0.11	0.227
	Sig. (2-tail)	0.658	0.691	0.942	0.116		0.456	0.07	0.364	0.957	0.583	0.323	0.114	0.841	0.582	0.376	0.257	0.707	0.38	0.291	0.091	0.802	0.625	0.258	0.371	0.637	0.6	0.275
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q30_3	Pearson C	0.3	-0.071	0.17	0.17	0.156	1	0.138	0.39	-0.035	-0.116	-0.28	-0.136	-0.252	-0.177	0.088	0.187	0.098	-0.041	-0.211_409*		0.004	0.364	0.243	0.214	0.37	0.273_414*	
	Sig. (2-tail)	0.146	0.737	0.416	0.415	0.456		0.51	0.054	0.867	0.579	0.174	0.516	0.224	0.397	0.677	0.371	0.64	0.844	0.312	0.042	0.984	0.074	0.243	0.305	0.089	0.187	0.04
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q30_4	Pearson C	-0.075	0.157	-0.03_802**		-0.268	0.138	1	0.257	0.14_422*		0.351	0.366	0.329_410*		0.238	0.248	0.217	0.106	0.163	0.009	0.071	-0.012	0.265	-0.202	-0.221_-0.211	-0.092	
	Sig. (2-tail)	0.722	0.453	0.888<.001		0.07	0.51		0.215	0.505		0.036	0.086	0.072	0.108	0.042	0.252	0.232	0.296	0.614	0.436	0.964	0.736	0.953	0.201	0.333	0.288	0.31
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q30_5	Pearson C	0.118	0.137	-0.004	0.33	-0.19	0.39	0.257	1	0.289	0.042	0.054	0.061	0	0.165	0.069	0.102	0.313	0.095	-0.137	0.379	0.241_646**		0.042	0.257_498*	590**	586**	
	Sig. (2-tail)	0.576	0.514	0.985	0.107	0.364	0.054	0.215		0.161	0.842	0.798	0.773	1	0.429	0.745	0.626	0.128	0.65	0.514	0.062	0.246<.001		0.842	0.215	0.011	0.002	0.002
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q30_6	Pearson C	-0.321	-0.188	-0.357	0.195	-0.011	-0.035	0.14	0.289	1	0.166_442*		0.02	0.378	0.137	0.139	0.068	0.437*		0.353	0.007	0.13	-0.044	0.173	-0.049	0.049	-0.206	0.264
	Sig. (2-tail)	0.118	0.368	0.079	0.351	0.957	0.867	0.505	0.161		0.427	0.027	0.925	0.063	0.123	0.507	0.747	0.029	0.083	0.973	0.536	0.835	0.408	0.815	0.817	0.324	0.203	0.799
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q31_1	Pearson C	-0.073	0.03	-0.126_415*		-0.115	-0.116_422*		0.042	0.166		0.465*	0.332	0.334_449*		0.233	0.166	-0.013	-0.008	-0.106	-0.159	0.031	-0.032	0.033	-0.307	-0.351	-0.305	-0.289
	Sig. (2-tail)	0.728	0.885	0.549	0.039	0.583	0.579	0.036	0.442			0.026	0.105	0.103	0.024	0.263	0.428	0.951	0.969	0.613	0.448	0.884	0.879	0.874	0.136	0.085	0.138	0.161
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q31_2	Pearson C	-0.066	-0.121	0.002	0.149	-0.206	-0.28	0.351	0.054_442*		445*		1	0.392	0.335_407*		0.365	0.301_429*		0.376	0.255	-0.141	-0.135	-0.079	-0.089	0.01	-0.279	-0.099
	Sig. (2-tail)	0.755	0.564	0.991	0.478	0.323	0.174	0.086	0.798	0.027	0.026		0.053	0.101	0.044	0.072	0.144	0.032	0.064	0.219	0.503	0.521	0.707	0.673	0.961	0.177	0.637	0.372
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q31_3	Pearson C	0.122	0.304	0.149	0.248	-0.324	-0.136	0.366	0.061	0.02	0.332	0.392	1	0.099_403*		0.168_413*	523**		0.258	0.366	0.061	0.119	-0.18	-0.095	-0.146	0.06	0.088	-0.01
	Sig. (2-tail)	0.562	0.139	0.478	0.232	0.114	0.516	0.072	0.773	0.925	0.105	0.053		0.638	0.045	0.422	0.04	0.007	0.212	0.072	0.772	0.57	0.389	0.653	0.487	0.776	0.676	0.962
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q31_4	Pearson C	582**	-0.072	-0.415*		0.31	-0.042	-0.252	0.329	0	0.378	0.334	0.335	0.099	1_517**		0.041	-0.083	0.307	0.31	-0.072	-0.058	-0.049	-0.306	0.265	-0.209	-0.172	-0.235
	Sig. (2-tail)	0.002	0.731	0.039	0.131	0.841	0.224	0.108	0.1	0.063	0.103	0.101	0.638		0.008	0.845	0.692	0.135	0.131	0.732	0.816	0.137	0.2	0.316	0.412	0.259	0.41	
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q31_5	Pearson C	-0.081	0.22	0.174	0.375	-0.116	-0.177_410*		0.165	0.317_449*		-0.013_429*	523**		0.307_468*		0.261	0.239_468*		0.349_486*		0.22	0.285	-0.152	0.053	-0.129	0.193	0.056
	Sig. (2-tail)	0.7	0.291	0.406	0.065	0.582	0.397	0.042	0.429	0.123	0.024	0.044	0.045	0.008		0.207	0.249	0.018	0.087	0.014	0.291	0.168	0.469	0.8	0.539	0.357	0.789	0.539
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q32_1	Pearson C	0.122	0.069	0.152	0.192	-0.185	0.088	0.238	0.069	0.139	0.233	0.365	0.188	0.041	0.261		1_734**	540**	584**	618**		-0.044	-0.087	0.113	0.314	0.144	-0.005	-0.08
	Sig. (2-tail)	0.562	0.742	0.53	0.558	0.376	0.677	0.252	0.745	0.507	0.263	0.072	0.045	0.207			<.001	0.005<.001	<.001			0.084	0.68	0.589	0.126	0.494	0.982	0.705
N		25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Q32_2	Pearson C	0.311	0.346	0.25	0.133	-0.236	0.187	0.248	0.102	0.068	0.166	0.301_413*		-0.083	0.239_734**		1_486*	612**	549**		0.103	-0.203	0.118	0.326	0.138	0.022	0.105	0.131
	Sig. (2-tail)	0.13	0.09	0.228	0.525	0.257	0.371	0.232	0.626	0.747	0.428	0.144	0.04	0.692	0.249<.001		0.014	0.001										

		Q35	Q36	Q37	Q38	Q39
Q35	Pearson C	1	0,031	-0,009	-0,192	-0,278
	Sig. (2-tailed)		0,881	0,964	0,357	0,178
	N	25	25	25	25	25
Q36	Pearson C	0,031	1	.808**	0,062	.677**
	Sig. (2-tail	0,881		<.001	0,769	<.001
	N	25	25	25	25	25
Q37	Pearson C	-0,009	.808**	1	0,307	.734**
	Sig. (2-tail	0,964	<.001		0,136	<.001
	N	25	25	25	25	25
Q38	Pearson C	-0,192	0,062	0,307	1	0,203
	Sig. (2-tail	0,357	0,769	0,136		0,331
	N	25	25	25	25	25
Q39	Pearson C	-0,278	.677**	.734**	0,203	1
	Sig. (2-tail	0,178	<.001	<.001	0,331	
	N	25	25	25	25	25
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

9.3.2. Sélection de modèle

9.3.3. C-test

	AIC	deviance	Chisq	Pr(>Chisq)
- time*FAC3	3638.05	3610.05	0.33	0.56
- time*FAC1	3636.38	3610.38	0.43	0.51
- TIME*mean_CAN_DO	3634.82	3610.82	0.6	0.44
- FAC1	3633.42	3611.42	3.06	0.08
- mean_CAN_DO	3634.48	3614.48	0.03	0.87

9.3.4. Test de vocabulaire

	AIC	deviance	Chisq	Pr(>Chisq)
- TIME*FAC2	3129.96	3101.96	0.62	0.43
- TIME*FAC1	3128.58	3102.58	2.13	0.14
- TIME*mean_CAN_DO	3128.71	3104.71	0.25	0.61
- FAC1	3126.97	3104.97	0.2	0.65
- FAC2	3125.17	3105.17	2.15	0.14

9.3.5. Tâche de production écrite : Indice D

	AIC	deviance	Chisq	Pr(>Chisq)
-TIME*FAC3	970.61	934.61	0.15	0.693
-TIME:FAC2	968.77	934.77	0.04	0.824
- TIME:Q36_37_39_MEAN	966.82	934.82	3.73	0.053
-TIME:Q28_mean	968.55	938.55	1.12	0.289
-Q28_mean	967.67	939.67	2.16	0.141
-FAC2	967.83	941.83	1.06	0.302

9.3.6. Tâche de production écrite : MLT

Modèle complet : TIME + mean_CAN_DO+FAC2+FAC3+FAC1+Q36_37_39_MEAN+Q28_mean+Q29_MEAN+TIME*FAC1+TIME*FAC2+TIME*FAC3+TIME*mean_CAN_DO+TIME*Q36_37_39_MEAN
TIME*Q29_MEAN+TIME*Q28_mean : interactions supprimées à cause de problèmes d'estimation numérique

	AIC	deviance	Chisq	Pr(>Chisq)
- TIME*Q36_37_39_MEAN	141.347	109.347	0.467	0.494
- TIME*mean_CAN_DO	139.815	109.815	2.494	0.114
- TIME*FAC3	140.308	112.308	2.889	0.089
-TIME*FAC1	141.197	115.197	0.361	0.548
-+TIME*FAC2	139.558	115.558	2.822	0.093
-Q29_MEAN	140.38	118.38	0.401	0.527
- Q28_mean	138.781	118.781	1.832	0.176
- Q36_37_39_MEAN	138.613	120.613	1.302	0.254
- FAC2	137.915	121.915	0.192	0.661
- FAC3	136.106	122.106	2.31	0.129
- mean_CAN_DO	136.417	124.417	1.087	0.297

9.3.7. Tâche de production écrite : Ratio de subordonnées

Modèle complet : TIME + mean_CAN_DO+FAC2+FAC3+FAC1+Q36_37_39_MEAN+TIME*FAC1+TIME*FAC2+TIME*FAC3+TIME*mean_CAN_DO
Q28_mean+Q29_MEAN : variables supprimées à cause de problèmes d'estimation numérique

	AIC	deviance	Chisq	Pr(>Chisq)
-Q36_37_39_MEAN	-47.023	-75.023	0.248	0.619
- TIME*mean_CAN_DO	-48.775	-74.775	0.217	0.641
- TIME*FAC3	-50.558	-74.558	0.071	0.789
- TIME*FAC1	-52.486	-74.486	0.026	0.871
-TIME*FAC2	-54.46	-74.46	3.537	0.06
- Q36_37_39_MEAN	-52.922	-70.922	0.001	0.976
-mean_CAN_DO	-54.921	-70.921	3.453	0.063
-FAC1	-53.469	-67.469	2.437	0.119
- FAC2	-53.032	-65.032	0.527	0.468
- FAC3	-54.505	-64.505	0.401	0.526

9.3.8. Tâche de production écrite : Erreurs

	AIC	deviance	Chisq	Pr(>Chisq)
-TIME*FAC2	655.77	607.775	0.804	0.37
-TIME*mean_CAN_DO	654.58	608.58	0.4	0.527
-TIME*FAC3	652.97	608.979	0.05	0.824
-TIME*FAC1	651.02	609.029	0.409	0.522
-TIME*Q28_mean	649.43	609.438	1.205	0.272
-TIME*Q36_37_39_MEAN	648.64	610.643	2.291	0.13
-TIME*as.factor(ITEM)+	648.93	612.934	7.528	0.057
-Q36_37_39_MEAN	650.46	620.462	1.564	0.211
-FAC2	650.46	620.462	1.564	0.211
-FAC1	648.03	622.034	1.728	0.189
-FAC3	647.76	623.762	0	0.992
-TIME*Q29_MEAN	645.76	623.762	3.104	0.078

9.3.9. Tâche de production orale : Indice D

	AIC	deviance	Chisq	Pr(>Chisq)
- TIME*FAC2	763.367	727.367	1.307	0.252

9.3.10. Tâche de production orale : Erreurs

	AIC	deviance	Chisq	Pr(>Chisq)
- TIME*FAC2	394.138	350.138	0.236	0.627
- TIME*mean_CAN_DO	392.375	350.375	0.571	0.45
- TIME*FAC3	390.946	350.946	0.027	0.869
- TIME*FAC1	388.973	350.973	0.11	0.74
- TIME*Q28_mean	387.083	351.083	0.878	0.349
- TIME*Q29_MEAN	385.961	351.961	1.245	0.264
- TIME*Q36_37_39_MEAN	385.207	353.207	0.762	0.383
- Q29_MEAN	383.968	353.968	0.007	0.934
- Q28_mean	381.975	353.975	0.331	0.565
- FAC2	380.306	354.306	0.896	0.344
- FAC1	379.202	355.202	1.103	0.294
- FAC3	378.304	356.304	0.909	0.341
- mean_CAN_DO	377.213	357.213	1.395	0.237

9.3.11. Tâche de production orale : Dysfluences

	AIC	deviance	Chisq	Pr(>Chisq)
- TIME*FAC2	941.564	889.564	1.153	0.283
- TIME*FAC3	940.717	890.717	0.054	0.816
- TIME*FAC1	938.771	890.771	1.225	0.268
- TIME*Q28_mean	937.996	891.996	0.349	0.555
- TIME*Q29_MEAN	936.345	892.345	0.982	0.322
- TIME*Q36_37_39_MEAN	935.327	893.327	1.264	0.261
- FAC1	934.591	894.591	0.829	0.363
- FAC3	933.419	895.419	0.009	0.926
- FAC2	931.428	895.428	0.547	0.459
- Q29_MEAN	929.975	895.975	0.08	0.777
- Q28_mean	928.055	896.055	0.006	0.938
- Q36_37_39_MEAN	926.061	896.061	1.271	0.26
- TIME*mean_CAN_DO	925.332	897.332	0.677	0.41
- mean_CAN_DO	924.01	898.01	1.881	0.17

Résumé

L'attrition des compétences linguistiques chez les apprenants hellénophones de FLE : étude de l'évolution de la complexité, de la précision et de la fluence

Bien que la recherche sur l'attrition, focalisée sur les phénomènes de désapprentissage ou d'oubli d'une langue qui n'est plus régulièrement utilisée, soit en plein essor, les études portant sur l'attrition d'une langue étrangère sont encore rares et demeurent contradictoires en ce qui concerne les principes qui régissent le processus et les facteurs qui l'influencent (Mehotcheva & Köpke, 2019 ; Schmid, 2022). L'objectif de notre étude est d'examiner l'évolution des compétences linguistiques en FLE chez des apprenants hellénophones, une fois que l'apprentissage formel de la langue cesse. En nous appuyant sur l'hypothèse du seuil d'activation (Paradis, 2004, 2007) et sur les prédictions du modèle dynamique du multilinguisme (Herdina & Jessner, 2002) nous émettons l'hypothèse que les apprenants, ayant appris le français mais qui ne le pratiquent plus, subiront une détérioration de leur performance. Pour tester notre hypothèse, nous proposons une batterie de tests à 19 apprenants de l'Institut français d'Athènes de niveaux intermédiaire (B2) et avancé (C1/C2) en T1 (à la fin de l'apprentissage) et en T2 (12 mois plus tard). Plus précisément, un C-test a été utilisé pour évaluer leur maîtrise générale de la langue et un test de vocabulaire pour étudier leurs compétences lexicales productives et réceptives. En outre, la performance des apprenants a été observée dans deux tâches narratives afin d'évaluer d'une part, la complexité et la précision en production écrite, et d'autre part, la complexité, la précision et la fluence en production orale. Les résultats mettent en avant la vulnérabilité des compétences productives, alors que nous observons une évolution différenciée des trois dimensions étudiées. En production écrite, nous constatons une amélioration de la complexité lexicale, le maintien de la complexité syntaxique et la détérioration de la précision. En production orale, une détérioration significative est observée pour l'ensemble de la triade. L'étude des facteurs extralinguistiques (utilisation de la langue, attitudes et motivation, méthode d'enseignement) a abouti à des résultats mitigés suggérant qu'il s'agit de variables complexes dont l'influence est difficile à déterminer. Nous concluons la présente thèse en proposant des perspectives didactiques favorisant la pérennisation des acquis linguistiques en langue étrangère.

Mots-clés : attrition, français langue étrangère, compétences linguistiques, complexité, précision, fluence

Abstract

The attrition of linguistic skills in Greek learners of French as a foreign language: a study of the development of complexity, accuracy and fluency.

Research on attrition (the unlearning or forgetting of a language no longer used regularly) is booming, but studies on foreign language attrition remain scarce and scholars disagree about the principles that govern attrition and the factors which influence it (Mehotcheva & Köpke, 2019; Schmid, 2022). My study looks at changes in the French language (FLE) skills of Greek-speaking learners after formal language learning ceases. Based on the activation threshold hypothesis (Paradis, 2004, 2007) and on the predictions of the Dynamic Model of Multilingualism (Herdina & Jessner, 2002), I hypothesise that learners of French who no longer practice the language will experience a deterioration in their performance. To test this hypothesis, I presented a series of assessments to nineteen learners at intermediate (B2) and advanced (C1/C2) levels, at points T1 (the end of the language learning process) and T2 (twelve months later). All participants were based at the French Institute of Athens. Specifically, a C-test was used to assess general language proficiency, and a vocabulary test was used to study productive and receptive lexical skills. In addition, performance was measured in two narrative tasks to assess complexity and accuracy in written production, as well as complexity, accuracy and fluency in oral production. The results highlight the vulnerability of production skills, although the rate and level of change is different for the three dimensions studied. In written production, we observe an improvement in lexical complexity, maintenance of syntactic complexity, but a deterioration in accuracy. In oral production, a significant deterioration is observed for all three measures. The study of extralinguistic factors (use of the language, attitudes and motivation, teaching methods) led to mixed results, suggesting that these are complex variables whose influence is difficult to determine. I conclude this thesis by suggesting didactic approaches that encourage the retention of learned foreign languages.

Keywords: attrition, French as a foreign language, linguistic skills, complexity, accuracy, fluency