

## Profil lexical à l'oral d'élèves de français langue seconde exposés à l'approche gestuelle AIM

Johanne S. Bourdages  
*Université d'Ottawa*

Marie-Josée Vignola  
*Université d'Ottawa*

### Résumé

Malgré les nombreuses recherches sur le vocabulaire en langue seconde, rares sont celles qui portent sur le français langue seconde (FLS) chez des enfants en milieu scolaire. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre projet de recherche qui compare le profil lexical en production orale d'élèves de l'élémentaire en FLS selon deux orientations pédagogiques différentes. Nous avons comparé deux groupes de français de base (*Core French*), le premier ayant suivi l'approche gestuelle *AIM—Accelerative Integrated Method* (Maxwell, 1999) et, le deuxième, le programme régulier. La cueillette de données a été faite par des entrevues individuelles qui ont été enregistrées, transcrites et analysées. Nos résultats permettront de mieux cerner le rôle de la méthodologie d'enseignement quant au développement lexical d'élèves débutants en FLS.

### Abstract

Despite the vast research on second language vocabulary, very little of it focuses on French as a second language (FSL) in children in a school environment. In this context, our research project compares the FSL oral production lexical profile of elementary students exposed to two different pedagogical approaches. We have compared two Core French groups: one that followed the *AIM—Accelerative Integrated Method* (Maxwell, 1999) and one that followed the regular program. The data were collected through individual interviews that were recorded, transcribed and analysed. Our results will provide a better understanding of how the teaching approach affects beginner FSL students' lexical development.

## Profil lexical à l'oral d'élèves de français langue seconde exposés à l'approche gestuelle AIM

### Introduction

Depuis les années 1990, les programmes de français de base (*Core French*) ont fait l'objet d'une remise en question quant à leur efficacité et aux résultats obtenus (LeBlanc, 1990). Ceci a eu pour effet de stimuler une volonté de renouveau quant aux approches utilisées pour enseigner le français langue seconde (FLS). Différentes propositions ont émergé de ces réflexions et de nouveaux modèles sont apparus, dont l'élaboration du curriculum multidimensionnel (LeBlanc, 1990 ; Stern, 1982), le bain linguistique (Peters, 2000 ; Peters, MacFarlane et Wesche, 2004), le français intensif (Germain et Netten, 2004 ; Netten et Germain, 2009) et l'approche gestuelle *Accelerative Integrated Method* (Maxwell, 2001). De plus, au début des années 2000, deux documents ont été publiés par le gouvernement canadien : le premier intitulé *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne* (Gouvernement du Canada, 2003) et le second *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013* (Gouvernement du Canada, 2008). Ces deux documents faisaient état de l'importance de promouvoir non seulement l'enseignement des langues secondes, mais de former un plus grand nombre de diplômés du secondaire ayant une connaissance fonctionnelle des deux langues officielles.

Ces nouvelles initiatives avaient toutes comme objectifs de maximiser le temps passé en classe à apprendre le FLS, de motiver à la fois les élèves et les enseignants et d'obtenir de meilleurs résultats quant à la précision et à l'aisance à communiquer en langue seconde (L2). Parmi ces orientations pédagogiques, l'approche gestuelle *Accelerative Integrated Method* (aussi connue sous l'acronyme *AIM* ; Maxwell, n.d., 1999, 2001, 2004a) s'est répandue rapidement au Canada où plus du tiers des élèves de l'élémentaire apprenant le FLS y est exposé (Lapkin, Mady et Arnott, 2009).

Malgré la popularité de AIM, il existe peu de recherches qui ont porté sur ce mode d'enseignement. Par conséquent, il est difficile de tirer des conclusions quant à son efficacité (Lapkin et coll., 2009). À ce jour, les recherches entreprises ont examiné différents aspects tels que la précision grammaticale (Bourdages et Vignola, 2009 ; Maxwell, 2001), la production orale (Bourdages et Vignola, 2009 ; Mady, Arnott et Lapkin, 2007, 2009 ; Maxwell, 2001 ; Michels, 2008) et la production écrite (Mady et coll., 2007, 2009).

Parmi les recherches faites sur AIM et la production orale, aucune d'entre elles ne s'est penchée spécifiquement sur l'importance de la sélection du vocabulaire et de l'utilisation de certaines stratégies d'enseignement pour développer l'aisance à communiquer. Afin de combler cette lacune, cet article<sup>1</sup> porte sur la comparaison du profil lexical d'élèves de l'élémentaire (avec AIM et sans AIM) sur le plan de la production orale

---

<sup>1</sup> Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention du CRSH—Programme stratégique. Nous tenons à remercier les assistantes de recherche qui ont participé au projet, soit Laura Ambrosio, Florence Lavergne, Geneviève Lizotte, Amélie Romard et Vanessa Reyes. Nous devons également remercier Francis Lavergne qui a aidé les assistantes de recherche à se familiariser avec les techniques d'entrevue.

en FLS. En plus de répondre à des questions liées à AIM, cette étude permettra d'élargir le champ de recherche sur le développement lexical en FLS chez des enfants en contexte scolaire.

### **Apprentissage du vocabulaire en français langue seconde**

Il est reconnu que l'apprentissage du vocabulaire est un des éléments importants dans le développement de la L2 (David, 2008b ; Nation, 2001 ; Treffers-Daller et coll., 2008). La recherche dans ce domaine a pendant longtemps porté sur le vocabulaire réceptif, c'est-à-dire sur le vocabulaire connu ou reconnu par les apprenants (Milton, 2006, 2009 ; Milton et Meara, 1998). Bien qu'un certain nombre d'études ait également porté sur le vocabulaire productif (dont David, 2008a, 2008b), la plupart d'entre elles s'intéressaient au vocabulaire produit à l'écrit (dont Laufer et Nation, 1995). Jusqu'à tout récemment, peu d'études ont porté sur le vocabulaire produit à l'oral, ce type de recherche posant certains défis sur le plan de la production et de l'évaluation des données lexicales (Milton, 2009).

Malgré les nombreuses recherches sur le développement du vocabulaire en L2 (Bogaards et Laufer, 2004 ; Daller, Milton et Treffers-Daller, 2007 ; Nation, 2001), il existe peu d'études portant sur l'apprentissage du vocabulaire en FLS (David, 2008a ; Milton, 2006 ; Tidball et Treffers-Daller, 2007). En effet, pendant plusieurs années, la recherche sur l'apprentissage du vocabulaire en L2 a porté essentiellement sur l'anglais. Les études sur l'apprentissage du vocabulaire en FLS n'ont commencé à émerger que récemment (entre autres Bulté, Housen, Pierrard et Van Daele, 2008 ; Lindqvist, 2010 ; Lindqvist, Bardel et Gudmundson, 2011 ; Milton, 2006 ; Ovtcharov, Cobb et Halter, 2006 ; Tidball et Treffers-Daller, 2007, 2008). Un numéro spécial de *French Language Studies*, paru en 2008, (Treffers-Daller et coll., 2008) a par ailleurs été consacré exclusivement à l'apprentissage du vocabulaire en FLS.

Milton (2006) soulève la carence d'études sur l'apprentissage du vocabulaire en français de façon générale, mais, surtout, en milieu scolaire :

*There is almost no information in the current literature about French foreign language lexis that is learned in schools today. A recent book on the acquisition of French omits the area of vocabulary almost in its entirety (Dewaele, 2005). We have very little idea which words are learned nor how many, what variation there is among learners.... (Milton, 2006, p. 187)*

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre étude qui a comme objectif de comparer le profil lexical d'élèves de l'élémentaire sur le plan de la production orale en FLS. La comparaison se fera entre deux groupes de français de base, le premier ayant suivi un programme basé sur l'approche gestuelle AIM et, le deuxième, le programme de français de base régulier.

### **Apprentissage du vocabulaire dans AIM**

Les principales caractéristiques de AIM sont un usage exclusif du français en salle de classe, une expérience langagière contextualisée à l'aide d'histoires, de contes et de chansons, une utilisation du vocabulaire comme unité de progression du curriculum, une sélection du vocabulaire de haute fréquence tel qu'identifié par des études portant sur le discours de locuteurs natifs, ainsi que l'utilisation de gestes correspondant aux mots de

vocabulaire enseignés (Bourdages et Vignola, 2009 ; Lapkin et coll., 2009 ; Mady et coll., 2009 ; Maxwell, 2001).

Les chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage du vocabulaire en L2 ont identifié certains facteurs influençant la production orale dont la fréquence des mots qui sert à sélectionner le vocabulaire (David 2008b ; Richards et Malvern, 2007) et les stratégies d'enseignement (De la Fuente, 2002 ; Ellis 1995 ; Mondira et Wiersma, 2004 ; Penno, Wilkinson et Moore, 2002). Ce sont ces facteurs qui serviront à la description de AIM qui suit.

### Sélection du vocabulaire

La recherche sur l'acquisition du vocabulaire souligne l'importance de la fréquence des mots (David 2008a ; Joe, 2010 ; Laufer et Nation, 1995 ; Milton, 2009). D'après Joe (2010), il semble que la fréquence des mots utilisés contribue plus à l'apprentissage du vocabulaire que la richesse du contexte dans lequel ce vocabulaire est utilisé. Milton (2009) relève l'importance de cet aspect lorsqu'il écrit : « *It is generally assumed that there is a strong relationship between a word's frequency and the likelihood that a learner will encounter it and learn it* » (p. 25). Milton (2006) fait état de la recherche de Richards et Malvern (2007) qui porte spécifiquement sur l'enseignement du français et qui montre un lien étroit entre la fréquence des mots et l'acquisition du vocabulaire :

*Richards and Malvern (Daller et al., forthcoming) report that learners of French appear to be highly influenced by word frequency. The more frequent a word in French then the more likely it is to be learned. They report this effect appears even in quite low-level learners where the influence might be expected to be least marked. (Milton, 2006, p. 188)*

En développant AIM, Maxwell (2001) a utilisé la fréquence des mots comme assise à son enseignement du vocabulaire en FLS. Selon elle, l'apprentissage du vocabulaire est principalement caractérisé par une sélection du vocabulaire de haute fréquence tout au long du programme parce qu'important dans le développement de l'aisance à communiquer. Selon Maxwell (2001) : « *It is a goal of the AIM to ensure that these lexical elements occur with high frequency throughout the program in order to ensure internalization* » (p. 45).

Les éléments lexicaux et les structures grammaticales à enseigner sont choisis par Maxwell (2001) en fonction de leur niveau de fréquence d'utilisation (*Le français fondamental, 1<sup>er</sup> degré* [Ministère de l'éducation nationale, France, 1959]), des fonctions langagières (*Un niveau-seuil* [Coste, Courtillon, Ferenzi, Martins-Baltar et Papo, 1976]) et de leur aisance d'acquisition (Maxwell, n.d.). C'est ce que Maxwell (2001) appelle *pared-down language—PDL*, que nous traduisons par *vocabulaire essentiel* (Bourdages et Vignola, 2009). Maxwell (2001) explique comment elle a établi sa propre liste de verbes, noms et expressions : « *These are the vocabulary and grammatical structures that arise most frequently in spontaneous communicative situations and which contain the minimum components necessary to create basic fluency* » (p. 16).

De plus, pour Maxwell (2001), la présentation du vocabulaire de haute fréquence doit être faite de façon cyclique en s'assurant que les items lexicaux, grammaticaux et fonctionnels soient présentés en début d'apprentissage. Tous les éléments lexicaux sont vus

de façon répétitive par le biais de diverses activités étayées (*scaffolding*) dans le but de maximiser le peu de temps dont dispose l'enseignant de français de base.

Dans AIM, l'enseignement du vocabulaire est axé sur le verbe qui est considéré l'élément central de la compétence linguistique, ce qui justifie la présentation d'approximativement 200 verbes en début d'apprentissage. Maxwell (2001) favorise la présentation de certaines conjugaisons, comme celles qui permettent l'emploi de formes verbales fixes, non marquées, c'est-à-dire homophones (par exemple, *je marche, tu marches, il marche, elle marche, on marche, ils marchent, elles marchent*). Elle encourage également l'utilisation de la 3<sup>e</sup> personne du singulier des verbes pronominaux parce qu'ils sont statistiquement plus fréquents. Par contre, malgré le niveau de difficulté morphologique sur le plan de la conjugaison, les verbes irréguliers *être, avoir, faire* et *aller* sont conjugués à toutes les personnes verbales étant donné leur haute fréquence d'utilisation.

### Stratégies d'enseignement

Comme mentionné précédemment, peu de recherches portent sur l'apprentissage du vocabulaire en salle de classe (Milton, 2006). Certains chercheurs (dont De la Fuente, 2002 ; Ellis 1995 ; Mondira et Wiersma, 2004 ; Penno et coll., 2002) tentent d'identifier les stratégies et les activités qui seraient les plus propices au développement du vocabulaire à l'oral dans un contexte scolaire. Penno et coll. (2002) a examiné le développement du vocabulaire chez des élèves à qui des histoires ont été lues. Dans cette étude, l'enseignant a utilisé la répétition et des explications qui se sont avérées deux stratégies pouvant contribuer à l'acquisition du vocabulaire en favorisant une meilleure intégration du sens des mots. Penno et coll. concluent que leurs résultats ont des implications pédagogiques et affirment :

*The clearest recommendations for classroom practice arising from this study are that children in the early years of school can learn vocabulary from listening to stories and that this can be further enhanced by repeated story presentations and the addition of teacher explanation of difficult vocabulary. (p. 32)*

Mondira et Wiersma (2004) proposent que l'acquisition du vocabulaire se fasse aussi bien par la combinaison d'activités réceptives et productives. Toutefois, ils notent que les activités productives augmentent la rétention du nouveau vocabulaire tout en soulignant que celles-ci sont plus exigeantes pour les apprenants. Pour ce qui est de AIM, Maxwell (2001) adhère à l'importance de manipuler le vocabulaire de la langue cible afin d'assurer que les élèves s'approprient totalement le sens des mots enseignés et qu'ils puissent les utiliser de façon spontanée dans une variété de contextes :

*In order to promote true communicative competence among students, I have found that it is essential to place target vocabulary in a variety of different contexts, and to ensure that students have the opportunity to (receptively) hear this vocabulary manipulated in a variety of ways, as well as to give them the opportunity to (productively) manipulate it themselves in a series of*

*activities that will ensure success as they do so with increasing complexity....*  
(pp. 11-12)

Une autre stratégie particulière à AIM est l'utilisation de gestes associés aux mots. Il s'agit de gestes qui ont été inventés et formalisés par Maxwell (2001) et qui correspondent chacun à un mot. Elle justifie l'utilisation de gestes en indiquant que : « *The Gesture Approach (GA) was designed to respond to the need for a simple, rapid and effective way of teaching and representing vocabulary visually, kinesthetically, and in an auditory manner* » (p. 2). Ces gestes sont d'abord enseignés en isolation et, par la suite, intégrés à des activités (chansons, saynètes, etc.).

### **Question de recherche**

Compte tenu de l'importance accordée au vocabulaire dans AIM et de la popularité de ce mode d'enseignement dans les classes de FLS au Canada, il nous a semblé opportun de vérifier l'efficacité de ce modèle en le comparant à celui utilisé dans une classe de français de base n'utilisant pas AIM. La question suivante s'est imposée : Est-ce que des élèves de français de base exposés à AIM développent à l'oral un profil lexical différent de celui des élèves d'une classe n'utilisant pas AIM ?

### **Contexte de la recherche**

Le programme de français de base est obligatoire à partir de la 4<sup>e</sup> année de l'élémentaire dans les écoles de langue anglaise de l'Ontario (Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario [MÉFO], 1998). Cependant, les conseils scolaires peuvent l'offrir dès l'entrée à l'école. Le conseil scolaire participant s'est prévalu de cette possibilité en offrant le programme de français de base dès la maternelle (4 ans) à raison de 100 minutes par semaine. De la 1<sup>ère</sup> à la 8<sup>e</sup> année, le programme de français de base est offert pour un total de 200 minutes par semaine.

L'objectif principal du programme de français de base est d'initier les élèves au français et de développer des habiletés de base de communication de même qu'une appréciation des cultures de la francophonie du Canada et d'ailleurs. Les documents préparés par le conseil scolaire participant adhèrent aux directives du MÉFO. Les attentes du programme offert par le conseil scolaire sont en conformité avec celles prescrites dans le curriculum de français de base de l'Ontario. Dans ces documents, on indique que les élèves doivent progresser selon une séquence d'expériences d'apprentissage permettant le développement des connaissances et habiletés en FLS. De plus, l'accent est d'abord mis sur les habiletés orales avec une intégration graduelle de la lecture et de l'écriture.

Le programme de français de base offert par le conseil scolaire participant peut être actualisé de façons différentes tout en respectant les directives du MÉFO. Il offre une certaine flexibilité quant à l'orientation pédagogique utilisée par les enseignants. Ainsi, dans ce conseil scolaire, plusieurs enseignants de français de base ont choisi d'utiliser l'approche et le matériel proposés par AIM, alors que d'autres sont restés fidèles aux principes d'une approche thématique qui, aux fins de notre projet, est nommée *français de base sans AIM*.

### **Classe de français de base avec AIM**

Le groupe avec AIM n'utilisait pas l'approche thématique, mais, plutôt, une approche basée sur une sélection spécifique du vocabulaire de haute fréquence (tel que décrite dans la section du présent article portant sur l'apprentissage du vocabulaire dans AIM). Le matériel utilisé, *Histoires en action*, était celui produit par Maxwell (2004b). Dans cette trousse, on trouve un guide pédagogique détaillé, une série de livrets, du matériel audiovisuel (DVD, CD), des affiches, et ainsi de suite.

Dans la classe de français de base avec AIM, on retrouvait le même genre de disposition des pupitres que dans l'autre groupe, soit en rangées avec un espace de lecture où les élèves pouvaient également s'asseoir sur un tapis.

Nous avons observé un enseignement plutôt centré sur l'enseignante dans la classe avec AIM. Conformément aux directives du guide pédagogique de la trousse AIM, l'enseignante contrôlait le contenu à enseigner. De plus, elle utilisait les gestes prescrits pour enseigner les mots de vocabulaire de haute fréquence de façon contextualisée à l'aide d'histoires, de contes et de chansons. Enfin, les élèves participaient à des activités de répétition en groupe dans une très grande proportion du temps. L'enseignante faisait un usage exclusif du français et l'exigeait de ses élèves.

### **Classe de français de base sans AIM**

L'approche utilisée était thématique comme préconisée par le curriculum de l'Ontario et mis de l'avant par le conseil scolaire en vue de répondre aux attentes et aux contenus d'apprentissage spécifiés par le MÉFO. Le matériel pédagogique utilisé était, entre autres, une série de livrets de lecture accompagnés chacun d'un cahier d'activités et des feuilles d'activités préparées par l'enseignante.

Dans la classe de français de base sans AIM, les pupitres étaient disposés en rangées et il y avait, au fond de la salle, un espace libre pour la lecture avec toute la classe où les élèves pouvaient s'asseoir soit sur un tapis ou sur quelques chaises mises à leur disposition. De plus, on retrouvait des centres d'apprentissage (lecture, écriture, etc.) permettant aux élèves de travailler en groupes.

L'enseignante prenait place à l'avant de la classe. La leçon commençait par un rituel comprenant une suite de questions qu'elle posait (par exemple : Quel jour sommes-nous aujourd'hui ? Quel temps fait-il ?). Après cette période de réchauffement, l'enseignement se faisait selon une routine plutôt traditionnelle, centrée sur l'enseignante où celle-ci dirigeait les activités orales et écrites et commençait les échanges verbaux. L'enseignante s'adressait aux élèves uniquement en français. Les élèves parlaient à tour de rôle quand des questions leur étaient posées et, lorsqu'ils le pouvaient ou le voulaient, ils répondaient en français. Il n'y avait pas d'obligation de la part des élèves de faire un usage exclusif du français.

### **Méthodologie**

La présente étude s'insère dans un projet plus large portant sur les effets de AIM quant aux habiletés de communication orale auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> année de français de base à l'élémentaire (Bourdages et Vignola, 2009). La méthodologie utilisée pour répondre aux

questions de recherche est de type quantitatif quasi-expérimental, car le conseil scolaire qui a participé à l'étude a tenu à faire la sélection des classes participantes.

Certains critères faisaient partie de l'entente pour la sélection des enseignantes par le conseil scolaire participant. Les deux enseignantes des groupes sélectionnés devaient avoir une expérience similaire dans l'enseignement du français de base. Toutes les deux étaient des enseignantes d'expérience formées en Ontario qui enseignaient le français de base depuis plus d'une vingtaine d'années. De plus, l'enseignante du groupe avec AIM avait suivi la formation prescrite par la conceptrice de AIM. Un autre critère était l'utilisation exclusive du français en classe tel que prescrit par le MÉFO. L'usage du français par les deux enseignantes a été vérifié et confirmé lors des sessions de bénévolat faites par les assistantes de recherche avant la collecte de données.

### **Participants**

Des élèves de 3<sup>e</sup> année d'écoles élémentaires de langue anglaise de la région de l'Est ontarien ont participé à cette étude. Ces élèves (âgés de 8-9 ans) provenaient de deux classes sélectionnées par le conseil scolaire participant à l'étude. La sélection a été faite selon certains critères. Les élèves des deux classes étaient issues de milieux urbains, socioéconomiques et multiculturels comparables. Tous les élèves avaient participé à un programme de FLS (français de base) depuis le début de leur scolarité.

Le groupe avec AIM était composé de 18 participants (neuf garçons et neuf filles) exposés à la pédagogie de l'approche gestuelle depuis cinq mois et le groupe sans AIM était constitué de 16 participants (neuf garçons et sept filles).

### **Questionnaire des parents**

Pour vérifier les antécédents langagiers des élèves des deux classes participant au projet, les parents ont rempli un questionnaire. L'objectif était, dans un premier temps, d'obtenir de l'information sur le type de programmes de FLS auquel les élèves étaient inscrits depuis le début de leur scolarité. Dans un deuxième temps, nous voulions vérifier si le français était utilisé par les élèves dans un contexte autre que scolaire. Ces renseignements nous ont permis de définir le profil linguistique des participants et de vérifier qu'ils n'avaient été exposés qu'au programme de français de base régulier (sans AIM), et ce, depuis la maternelle. Dans le cas du groupe avec AIM, nous voulions également nous assurer que les élèves en étaient à leur première année avec ce type d'enseignement.

Par conséquent, dans le cas du groupe avec AIM, 20 élèves ont participé aux entrevues, mais deux ont dû être éliminés : le premier parce qu'il avait été en immersion française de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année et le second parce que l'ensemble de ses énoncés ne comprenait que des réponses oui/non, ce qui était tout à fait atypique de la production des autres participants. Le groupe avec AIM était donc formé de 18 élèves (neuf garçons et neuf filles).

Pour ce qui est du groupe sans AIM, 18 élèves avaient accepté de participer au projet, mais deux ont dû être éliminés. Le premier parce qu'il avait fréquenté un programme d'immersion française et le second parce qu'il était locuteur natif du français. Le groupe sans AIM a donc été constitué de 16 élèves (neuf garçons et sept filles).



## Entrevues semi-structurées

Les données ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-structurées d'une trentaine de minutes. Ces entrevues ont été enregistrées et, par la suite, analysées à l'aide d'un instrument conçu pour le projet. Par l'entrevue, nous voulions amener les élèves à produire un échantillon naturel, riche et représentatif en FLS. Les tâches devaient être réalistes et tenir compte des intérêts des enfants de cet âge. De fait, nous voulions placer les élèves en situation de conversation plutôt que d'interrogatoire.

### Matériel d'entrevue.

Fulcher (2003) indique qu'en situation d'entrevues, la systématique dans la formulation des questions par différents intervieweurs peut ne pas être respectée. Selon Brown (2003), cette variation dans la formulation des questions peut avoir un impact sur l'échantillon de langue orale produit par les participants de L2. Pour pallier ce problème, Fulcher (2003) propose l'utilisation d'un guide d'entrevue (*interlocutor script*) comme moyen efficace pour réduire la variation dans la formulation des questions d'entrevues. Par conséquent, afin d'assurer une constance dans la formulation des questions de l'entrevue, un guide d'entrevue a été conçu en tenant compte des caractéristiques des participants selon différents aspects (cognitif, social, émotionnel et linguistique) comme proposé par Mackay (2006).

Il a été jugé important de s'assurer que le guide d'entrevue tient compte du niveau de langue des participants sur le plan du vocabulaire et des formulations des énoncés. Pour ce faire, celui-ci a été soumis pour vérification à une enseignante de 3<sup>e</sup> année de français de base, soit la même année scolaire que les participants. À la suite de cette étape, certaines questions ont été reformulées, le vocabulaire a été adapté (par exemple : « papa / maman » au lieu de « parents ») et des mises en contexte ont été ajoutées (par exemple : « Samedi, il n'y a pas d'école...qu'est-ce que tu fais le samedi ? » au lieu de « Qu'est-ce que tu fais la fin de semaine ? »). Par la suite, le guide d'entrevue a été vérifié auprès de 12 apprenants de FLS autres que les participants au projet. Cet exercice a permis de faire quelques ajustements, principalement dans l'ordre des questions.

Le guide d'entrevue utilisé pour la collecte de données s'inspirait de celui conçu par Germain, Netten et Movassat (2004) et qui se composait de trois étapes, soit d'une mise en train suivie d'une évaluation des habiletés orales et d'une période de relâchement. Les activités visant la production de l'échantillon oral en L2 par les participants ont été sélectionnées en tenant compte de ce qui pourrait recréer les conditions d'une conversation relativement naturelle entre l'intervieweur et le participant.

La première étape (mise en train) avait pour objectif de créer un climat de confiance et de s'assurer d'un certain niveau de participation. Ainsi, l'intervieweur a posé à tous les participants des questions relativement simples portant, entre autres, sur leur nom, leur âge, leur année scolaire de même que l'identification et la description d'objets familiers.

L'évaluation des habiletés orales constituait la deuxième étape de l'entrevue. Le niveau de complexité des questions de cette partie allait en augmentant ce qui permettait aux élèves de fournir des réponses de longueurs variées. Le but de cette étape était d'évaluer l'expression orale dans divers types de discours (par exemple : informatif, narratif, descriptif). Ainsi, cette étape débutait par des questions portant sur la famille de

l'élève, son animal préféré et l'école. Le participant devait ensuite accomplir certaines tâches dans l'ordre suivant : raconter une histoire à partir d'une bande dessinée, comparer des images, décrire une image insolite et créer un personnage qu'il devait décrire.

Toujours selon le modèle de Germain et coll. (2004), la dernière étape (relâchement) avait comme objectif de terminer l'entrevue « en douceur » et sur une note positive. À titre d'exemple, selon le moment de la journée ou de la semaine, les interactions portaient sur la récréation, les projets de la fin de semaine, et ainsi de suite.

### **Formation des assistantes de recherche.**

Toutes les assistantes de recherche ont participé à quatre sessions de formation avant la collecte de données. Ces sessions avaient trois objectifs : décrire le projet, pratiquer les techniques d'entrevue visant à faire produire un échantillon riche et se familiariser avec le matériel d'entrevue (guide d'entrevue, documents utilisés pendant l'entrevue, équipement technique, etc.). Dans le cas des entrevues avec les participants du groupe avec AIM, les intervieweuses ne connaissaient pas les gestes prescrits par AIM. Ceci était volontaire afin d'assurer une situation plus réelle de communication orale. Dans un premier temps, les assistantes de recherche ont pratiqué l'utilisation du guide d'entrevue entre elles pour se familiariser avec celui-ci afin de concentrer leurs efforts sur l'utilisation du guide d'entrevue et l'art de poser des questions. Elles ont à tour de rôle fait passer une entrevue à un enfant de 3<sup>e</sup> année, locuteur natif du français dans le but d'être à l'aise quant à l'utilisation du guide d'entrevue. Dès l'atteinte d'un bon niveau de confiance, elles ont mené des entrevues avec un groupe de 12 élèves de FLS ne faisant pas partie des participants au projet.

Tout au long de la formation des assistantes de recherche, celles-ci ont été guidées pour améliorer leur performance sur différents aspects comme l'accueil des participants, le déroulement de l'entrevue, les manières de réagir à des bris de communication et de terminer l'entrevue de façon positive.

En plus de la formation à mener des entrevues, les assistantes de recherche ont fait du bénévolat dans les classes de FLS participantes. Ces sessions avaient deux objectifs, soit de permettre de vérifier une utilisation exclusive du français par les enseignantes et de faire connaissance avec les élèves pour que ces derniers soient plus à l'aise au moment de l'entrevue. Dans les deux écoles participantes, quatre sessions de bénévolat ont précédé le début des entrevues. Par conséquent, les entrevues ont été perçues comme une « activité » par les participants et non un « test ».

### **Collecte des données**

La collecte des données a été faite par des entrevues individuelles qui ont eu lieu dans les écoles participantes et qui se déroulaient en présence de deux assistantes de recherche. La première assistante jouait un rôle d'intervieweuse et était en interaction continue avec le participant. Elle devait d'abord l'accueillir, lui présenter la deuxième assistante et lui expliquer le déroulement de l'entrevue. Elle devait mener l'entrevue en suivant les étapes du guide d'entrevue, et ce, sans dominer l'interaction. La deuxième assistante, quant à elle, était assise en retrait et ne posait pas de questions au participant. Elle était essentiellement responsable de l'aspect technique de l'entrevue (enregistrement du corpus oral, etc.).

Les deux assistantes avaient des responsabilités complémentaires, ce qui était avantageux, car la première assistante pouvait se concentrer sur le participant par un contact des yeux sans se préoccuper des aspects techniques qui relevaient de la deuxième assistante.

Selon Fulcher (2003), les recherches menées dans un contexte d'entrevue montrent que certains environnements sont plus propices que d'autres pour faire produire un échantillon riche en L2. Pour assurer les conditions optimales, l'entrevue a eu lieu en privé, dans une pièce isolée du va-et-vient normal d'une école élémentaire.

### **Transcription et codage du corpus**

Les assistantes de recherche ont transcrit les entrevues de façon verbatim. Ces transcriptions ont été par la suite vérifiées par une autre personne. Afin de préparer le corpus pour l'analyse lexicale, nous avons inséré des codes permettant d'identifier les mots anglais afin d'en déterminer le nombre et d'éliminer les « oui », les « non », les « OK » et les noms propres, de même que les mots incorrects ou inventés, les marqueurs d'hésitations et les interjections.

Il faut noter qu'à l'instar de Bulté et coll. (2008), ainsi que de Marsden et David (2008), nous avons utilisé le concept de *lemme* (*lemma*), c'est-à-dire que nous avons compté comme une unité lexicale les différentes formes morphologiques d'un même mot. Pour les verbes, toutes les formes fléchies ont été comptées comme une même unité lexicale (par exemple : *ai, as, ont = avoir*) et présentées sous la forme infinitive puisqu'elles représentent un même sens. Les variantes (genre et nombre) des substantifs, adjectifs et déterminants ont été comptées comme une seule unité lexicale (par exemple, *fille/filles, grand/grande, le/la/les*). Les expressions figées comme « c'est-à-dire » ont aussi été considérées comme une seule unité lexicale.

Nous n'avons pas tenu compte de la grammaticalité des énoncés puisque notre étude portait sur l'aspect lexical, la grammaticalité ou précision linguistique ayant été traitée dans Bourdages et Vignola (2009).

Afin de s'assurer de la fiabilité des données, les transcriptions ont été à nouveau vérifiées et les codes omis ont été insérés. Des corrections ont dû être apportées dans 4 % des cas.

### **Analyse des données**

Afin d'identifier les unités lexicales utilisées par les participants des deux groupes, les données ont été soumises au logiciel Concorde X. Ceci a permis de générer une liste d'unités lexicales avec le nombre total d'occurrences pour chacune.

Par la suite, les unités ont été regroupées en catégories lexicales (substantifs, verbes, adjectifs, etc.) et leur utilisation a été calculée en termes de pourcentage par rapport au nombre total d'occurrences pour le type d'unité lexicale identifié. Enfin, pour chacune des catégories lexicales, nous avons classé les unités selon leur fréquence d'utilisation. En raison du type de participants (enfants), du niveau de compétence langagière (débutant), de la nature du corpus (français oral) et de sa longueur (particulièrement restreint pour le

groupe régulier de français de base), il nous est apparu difficile d'utiliser les mesures habituelles<sup>2</sup> pour ce type d'analyse.

Ensuite, les unités lexicales ont été identifiées selon leur distribution dans les catégories « mots de contenu » (*content words*) et « mots de fonction » (*function words*) en français. À ce sujet, Bulté et coll. (2008) précisent que :

*In our view, lexical proficiency has to do with the knowledge and use of linguistic form units with a specifiable, self-contained semantic-conceptual meaning or, in other words, with semantic content words rather than with grammatical function words. Knowledge of function words essentially pertains to a learner's grammatical competence....measures of productive lexical proficiency should for the sake of validity preferably be based on an analysis of content words only, rather than on the total number of words used (i.e., content + function words). (p. 285)*

Pour les besoins de notre étude, les mots appartenant aux catégories lexicales verbes, substantifs, adjectifs et adverbes ont été groupés dans la catégorie « mots de contenu » puisque porteurs d'un sens lexical, alors que les mots de nature grammaticale (prépositions, conjonctions, etc.) ont été regroupés dans la catégorie « mots de fonction ».

Les résultats sont rapportés sous forme de pourcentage ce qui permet une comparaison plus juste des deux groupes quant à la proportion de l'utilisation effective des différentes catégories lexicales. De plus, une analyse du khi-carré a été effectuée afin de relever les différences significatives pour chacune des catégories lexicales.

## Résultats

### L'utilisation du français

Le premier aspect étudié a été l'utilisation du français pendant l'entrevue. Nous avons relevé le nombre d'occurrences d'unités lexicales utilisées en français en comparaison à celles produites en anglais. Le Tableau 1 indique clairement que les participants du groupe avec AIM ont produit un plus grand nombre d'occurrences d'unités lexicales en français, soit un total de 7 808 occurrences correspondant à 98 % des occurrences produites par ces participants. Pour ce qui est des participants du groupe sans AIM, ils ont produit 1 936 occurrences d'unités lexicales en français soit 38,5 % du total des occurrences.

---

<sup>2</sup> Pour une liste plus détaillée des différentes mesures utilisées dans la recherche sur le vocabulaire, voir Tidball et Treffers-Daller (2007).

Tableau 1  
*Profil lexical général*

	Avec AIM ( <i>N</i> = 18)		Sans AIM ( <i>N</i> = 16)	
	%	Occurrences	%	Occurrences
Total des occurrences en français	98	7 808	38,5	1 936
Total des occurrences en anglais	2	159	61,5	3 108
Total des occurrences du corpus	100	7 967	100	5 044

Dans la partie qui suit, nous allons nous pencher sur les mots produits en français par chaque groupe de participants.

### Mots de contenus et mots de fonction

Le Tableau 2 montre peu de différence dans la distribution des « mots de contenu » et des « mots de fonction » chez le groupe avec AIM, alors que pour le groupe sans AIM, on note une plus grande utilisation de « mots de contenu ».

Tableau 2  
*Distribution des mots de contenu et des mots de fonction*

	Avec AIM ( <i>N</i> = 18)		Sans AIM ( <i>N</i> = 16)	
	%	Occurrences	%	Occurrences
Total des occurrences des mots de contenu	49,2	3 839	54	1 047
Total des occurrences des mots de fonction	50,8	3 969	46	892
Total des occurrences en français du corpus	100	7 808	100	1 936

Les résultats présentés dans les tableaux suivants ne porteront que sur les « mots de contenu » puisque nous nous intéressons à l'utilisation du vocabulaire et non à la précision grammaticale des énoncés. Les résultats seront présentés selon la distribution des occurrences en fonction des catégories lexicales retenues pour l'analyse soit les verbes, les substantifs, les adjectifs et les adverbes. Le calcul du pourcentage d'occurrences des quatre catégories a été fait à partir du nombre total d'occurrences des « mots de contenu » du corpus, soit 3 839 occurrences pour le groupe avec AIM et de 1 047 occurrences pour le groupe sans AIM.

Après avoir compté le nombre d'occurrences, nous avons identifié le nombre d'unités lexicales différentes pour chacune des catégories lexicales. Pour le calcul du pourcentage des unités lexicales différentes, nous avons constitué quatre sous-corpus correspondant aux catégories lexicales ciblées pour l'analyse. Les résultats seront présentés dans l'ordre suivant : les verbes, les substantifs, les adjectifs et les adverbes. Pour chacune

de ces catégories lexicales, nous présenterons le nombre d'occurrences des mots de contenu et le nombre d'unités lexicales différentes pour les groupes avec AIM et sans AIM.

### Utilisation des verbes

La première catégorie lexicale examinée est celle des verbes comme présentée dans le Tableau 3.

Tableau 3

*Nombre d'occurrences et d'unités lexicales différentes pour les verbes*

Corpus des mots de contenu	Avec AIM (N = 18)		Sans AIM (N = 16)	
	Total des occurrences (n = 3 839)	Unités lexicales différentes (n = 332)	Total des occurrences (n = 1 047)	Unités lexicales différentes (n = 182)
Corpus des verbes	37,5 % (1438)	24,7 % (82)	13,7 % (143)	14,3 % (26)

Les résultats montrent un écart entre les deux groupes. Les verbes représentent 37,5 % du corpus (1 438 occurrences verbales) pour le groupe avec AIM par rapport à 13,7 % (143 occurrences verbales) chez le groupe sans AIM. Le groupe avec AIM fait une utilisation plus variée des verbes. En effet, pour ce groupe, on remarque l'utilisation de 82 verbes différents comparativement à 26 verbes différents chez le groupe sans AIM. L'analyse du khi-carré montre une différence significative entre les deux groupes,  $\chi^2(1) = 32,15$ ,  $p < ,001$ .

En proportion, pour le groupe avec AIM, les verbes représentent 24,7 % du répertoire des « mots de contenu » utilisés alors que, pour le groupe sans AIM, cela représente 14,3 %. Pour le groupe avec AIM, le verbe *être* correspond à 33,9 % (487 occurrences) de tous les verbes utilisés et le verbe *avoir* représente 31,7 % (139 occurrences) des verbes. Pour le groupe sans AIM, le verbe *être* correspond à 46,8 % (67 occurrences) des verbes et le verbe *avoir* à 7 % (10 occurrences).

Nous avons remarqué que les deux groupes utilisent des verbes irréguliers (autres qu'*avoir* et *être*) et des verbes pronominaux. Même si le nombre de verbes irréguliers est similaire dans les deux groupes, on note que le groupe avec AIM produit plus d'occurrences puisqu'on retrouve huit verbes (*faire*, *aller*, *savoir*, *voir*, *courir*, *dormir*, *dire* et *lire*) pour un total de 386 occurrences, soit 26,8 % du corpus verbal. Chez le groupe sans AIM, on remarque la présence de six verbes irréguliers (*aller*, *dormir*, *comprendre*, *courir*, *dire* et *savoir*) pour un total de 25 occurrences, soit 17 % du corpus verbal.

En ce qui a trait aux verbes pronominaux, on remarque, dans le groupe avec AIM, l'utilisation de six verbes pronominaux pour un total de 29 occurrences (*s'appeler* = 20 ; *se lever* = 3 ; *s'asseoir* = 2 ; *se réveiller* = 2 ; *se dire* = 1 ; et *s'arrêter* = 1) alors qu'on retrouve la présence de deux verbes pronominaux dans le groupe sans AIM pour un total de six occurrences (*s'excuser* = 4 ; *s'appeler* = 2).

### Utilisation des substantifs

Le tableau 4 présente les résultats pour la deuxième catégorie lexicale retenue pour l'analyse, soit celle des substantifs.

Tableau 4

*Nombre d'occurrences et d'unités lexicales différentes pour les substantifs*

Corpus des mots de contenu	Avec AIM (N = 18)		Sans AIM (N = 16)	
	Total des occurrences (n = 3 839)	Unités lexicales différentes (n = 332)	Total des occurrences (n = 1 047)	Unités lexicales différentes (n = 182)
Corpus des substantifs	41,5 % (1 594)	54,5 % (181)	64,4 % (674)	68,1 % (124)

Comme on peut le constater dans le tableau ci-dessus, les participants du groupe avec AIM ont produit 1 594 occurrences de substantifs, alors que les participants du groupe sans AIM en ont produit 674. Cependant, en termes de proportion, pour le groupe avec AIM les substantifs représentent 41,5 % du corpus alors que, pour le groupe sans AIM, ils représentent 64,4 %. On note ainsi un usage plus marqué des substantifs chez le groupe sans AIM par rapport au total des occurrences de leur corpus. De plus, le groupe avec AIM a produit 181 substantifs différents, alors que le groupe sans AIM en a produit 124. L'analyse du khi-carré montre une différence significative entre les deux groupes,  $\chi^2(1) = 35,7$ ,  $p < ,001$ .

Une première remarque s'impose. Les substantifs utilisés sont en lien avec les tâches d'élicitation qui demandaient, entre autres, aux participants de décrire leur famille, de parler de leur animal préféré et de raconter une histoire à partir de bandes dessinées. Parmi les 10 substantifs les plus fréquents, six d'entre eux sont communs aux deux groupes (*filles*, *garçon*, *maman*, *maison*, *grand-mère/grand-maman* et *chat*) et ils sont également utilisés dans des proportions semblables.

### Utilisation des adjectifs

La troisième catégorie lexicale représente les adjectifs. Dans le Tableau 5, on remarque, pour le groupe avec AIM, que les adjectifs constituent 10,1 % du corpus des mots de contenu alors que pour le groupe sans AIM, ils représentent 17,9 %. En termes de données brutes, cela représente 389 occurrences pour le groupe avec AIM et 187 pour le groupe sans AIM. Le groupe avec AIM a produit 43 adjectifs différents comparativement à 23 pour le groupe sans AIM. L'analyse du khi-carré montre une différence significative entre les deux groupes,  $\chi^2(1) = 11,16$ ,  $p < ,001$ .

Tableau 5

Nombre d'occurrences et d'unités lexicales différentes pour les adjectifs

Corpus des mots de contenu	Avec AIM (N = 18)		Sans AIM (N = 16)	
	Total des occurrences (n = 3 839)	Unités lexicales différentes (n = 332)	Total des occurrences (n = 1 047)	Unités lexicales différentes (n = 182)
Corpus des adjectifs	10,1 % (389)	13,0 % (43)	17,9 % (187)	12,6 % (23)

Dans le groupe sans AIM, parmi les 10 adjectifs les plus fréquents, huit représentent des couleurs, alors que pour le groupe avec AIM, on trouve cinq adjectifs de couleur. On note que parmi les 10 adjectifs les plus fréquents, six d'entre eux sont communs aux deux groupes (*bleu, rouge, jaune, orange, brun* et *grand*).

### Utilisation des adverbes

La quatrième catégorie lexicale représente les adverbes. Dans le Tableau 6, on constate que les adverbes représentent 10,9 % du corpus (418 occurrences) pour le groupe avec AIM et 3,8 % (40 occurrences) pour le groupe sans AIM.

Tableau 6

Unités lexicales différentes pour les adverbes

Corpus des mots de contenu	Avec AIM (N = 18)		Sans AIM (N = 16)	
	Total des occurrences (n = 3 839)	Unités lexicales différentes (n = 332)	Total des occurrences (n = 1 047)	Unités lexicales différentes (n = 182)
Corpus des adverbes	10,9 % (418)	6,6 % (22)	3,8 % (40)	4,4 % (8)

On note que le groupe avec AIM utilise 22 adverbes différents, alors que le groupe sans AIM en utilise seulement huit. L'analyse du khi-carré montre une différence significative entre les deux groupes,  $\chi^2(1) = 8,3, p = 0,0039$ .

La négation (*ne...pas*) est la forme adverbiale la plus fréquente dans les deux groupes, mais, en proportion, elle est plus souvent utilisée par le groupe sans AIM (42,5 %) en comparaison au groupe AIM (26,8 %). Parmi la liste des 10 adverbes les plus fréquents, on note également que cinq adverbes sont communs aux deux groupes (*ne...pas, ici, plus, très, peu*).



## Discussion et conclusion

La présente étude voulait vérifier certaines des assertions de Maxwell (2001) indiquant que AIM soit plus efficace que les programmes réguliers de français de base en facilitant l'apprentissage du vocabulaire en FLS. Plus spécifiquement, notre étude portait sur la comparaison du profil lexical d'élèves de l'élémentaire de niveau débutant en FLS. Nous avons comparé deux groupes d'élèves de 3<sup>e</sup> année en français de base, le premier avec AIM et le second sans AIM afin de vérifier si les élèves exposés à AIM développent un profil lexical différent de celui des élèves sans AIM. Nos résultats montrent que certains aspects sont effectivement différents.

Premièrement, l'utilisation du français par les deux groupes s'est avérée différente. En effet, on remarque une différence notable entre les deux groupes et ce, à l'avantage du groupe avec AIM. Le groupe avec AIM a fait une utilisation de la L2 beaucoup plus élevée que le groupe sans AIM. En effet, les élèves du groupe avec AIM ont produit 98 % de leurs occurrences en français, alors que le groupe sans AIM n'en a produit que 38,5 %. Ces résultats corroborent ceux de Maxwell (2001) qui les explique par le fait que AIM favorise dès le début du programme l'aisance à communiquer et encourage fortement l'utilisation du français par les élèves. Nos résultats, pour le groupe avec AIM, apportent un certain appui à Maxwell (2001) qui affirme que ces élèves présentent un niveau de confiance élevé à communiquer dans la L2 contrairement à ceux des programmes réguliers de français de base.

Les élèves du groupe sans AIM ont une production plus faible d'unités lexicales en français que chez le groupe avec AIM. Cependant, lorsque les élèves du groupe sans AIM se trouvent en interaction avec l'intervieweuse, leurs réponses, même si plus souvent en anglais, sont aussi cohérentes que celles données par le groupe avec AIM (Bourdages et Vignola, 2009). Ceci nous donne comme indication qu'ils possèdent un lexique réceptif qu'ils ne semblent pas encore capables d'actualiser en production orale.

Nos résultats montrent que la production d'un nombre plus élevé d'occurrences en français et d'unités lexicales différentes est une tendance qui se retrouve dans toutes les catégories lexicales chez le groupe avec AIM. Une analyse du khi-carré a relevé des différences significatives pour chacune des catégories lexicales.

Comme dans le corpus utilisé par Bulté et coll. (2008), les verbes correspondent aux unités lexicales les plus utilisées, suivis des substantifs et des adjectifs. De plus, on remarque dans le corpus peu d'utilisation d'adverbes.

En examinant les résultats obtenus pour la production de verbes, les élèves exposés à AIM ont produit trois fois plus d'unités lexicales différentes que les élèves du groupe sans AIM. Ces résultats correspondent à l'importance accordée par Maxwell (2001) au verbe qui est, selon elle, l'élément central de la compétence linguistique. Elle indique : « *it is no accident that there is a preponderance of verbs—they both drive and connect nouns (and adjectives) and move them forward* » (p. 59). Maxwell (2001) affirme que les apprenants qui utilisent AIM ont rapidement accès à 100 verbes en quelques mois. Nos résultats montrent que les élèves du groupe avec AIM font usage d'un répertoire de 82 verbes en comparaison de 26 pour le groupe sans AIM.

Maxwell (2001) favorise la présentation des verbes irréguliers dès le début du programme. Nos résultats montrent peu de différences dans le répertoire des verbes irréguliers utilisés par les deux groupes. En effet, on trouve huit verbes irréguliers chez le groupe avec AIM et six chez le groupe sans AIM. Malgré le fait que Maxwell (2001)

favorise particulièrement l'enseignement des verbes irréguliers en début de programme, on ne note pratiquement pas de différences quant au nombre de verbes irréguliers produits par les deux groupes, ce qui pourrait être attribuable à leur fréquence élevée d'utilisation en français. Cependant, nos résultats indiquent une utilisation inégale de ces types de verbes entre les deux groupes en ce qui a trait au nombre d'occurrences produites en faveur du groupe avec AIM, ce qui serait cohérent avec le fait qu'ils produisent plus en français que l'autre groupe.

Maxwell (2001) encourage également la présentation des verbes pronominaux dès le début du programme. On note l'utilisation des verbes pronominaux chez les deux groupes participant à l'étude. Même si le groupe avec AIM produit plus de verbes pronominaux, l'importance accordée par AIM à l'enseignement de ce type de verbes ne semble pas s'être actualisée, dans la production des élèves du groupe avec AIM, de façon aussi marquée que le laisse entendre Maxwell (2001).

David (2008b) cite des études de Myles (1995, 2004) qui suggèrent que les verbes prendraient plus de temps à être appris et, par conséquent, utilisés, parce qu'ils requièrent plus de traitement (*processing*) que les autres unités lexicales : « *Knowing a verb involves knowing its argument structure: knowing about what kind of complements/subjects they require. This is often too complex for beginner learners* » (David, 2008b, p. 328). Cependant, nos résultats montrent que des apprenants débutants peuvent faire usage d'une variété assez importante de verbes après seulement quelques mois d'exposition à AIM. Ceci corrobore les affirmations de Maxwell (2001) indiquant que AIM facilite l'apprentissage et le développement d'un répertoire plus riche que dans le cas du programme régulier de français de base. Toutefois, dans le cas des verbes irréguliers et pronominaux, nos résultats ne nous permettent pas d'établir un tel avantage.

Les résultats liés à la production des substantifs indiquent une différence significative (khi-carré) entre les deux groupes quant à l'utilisation d'unités lexicales différentes. Toutefois, le groupe sans AIM fait un usage proportionnel plus élevé des substantifs, représentant 64,4 % des occurrences produites en français en comparaison à 41,5 % des occurrences produites par le groupe avec AIM. Plusieurs auteurs (David, 2008b ; Myles, 2003 ; Treffers-Daller et coll., 2008) identifient les substantifs comme les premières unités lexicales apprises et utilisées par les apprenants de FLS. David (2008b) précise que les substantifs seraient moins complexes sur le plan morphologique que les verbes et que l'accent serait plutôt mis sur l'enseignement des substantifs en début d'apprentissage en milieu scolaire. Nos résultats vont dans le même sens, en particulier pour les participants du groupe sans AIM où on observe un écart important entre l'utilisation des substantifs (124 unités lexicales différentes pour un total de 674 occurrences) et celle des verbes (26 unités lexicales différentes pour un total de 143 occurrences). Cette prédominance des substantifs a également été remarquée dans une étude portant sur la nature des énoncés produits où il avait été constaté que les élèves du groupe sans AIM répondaient plus souvent par des énoncés à un mot représenté par un substantif (Bourdages et Vignola, 2009).

Peu d'études portent sur des catégories lexicales autres que le verbe et le substantif. David (2008b) suggère d'analyser d'autres parties du discours. Dans le cadre de notre étude, nous avons inclus l'utilisation des adjectifs et des adverbes. Les résultats, même sommaires, semblent indiquer que l'approche gestuelle AIM favoriserait le développement de ces catégories lexicales. Une analyse du khi-carré a également relevé des différences significatives pour les adjectifs et les adverbes.

Les élèves du groupe avec AIM ont produit une plus grande variété d'adjectifs (43 unités lexicales différentes) et d'adverbes (22 unités lexicales différentes), alors que ceux du groupe sans AIM ont produit 23 unités lexicales différentes pour les adjectifs et huit unités lexicales différentes pour les adverbes.

Un examen plus détaillé des adjectifs utilisés par les deux groupes a permis d'observer une utilisation prépondérante des adjectifs de couleur. Les adjectifs de couleur font souvent partie du vocabulaire de base enseigné en classe de FLS et, tout particulièrement, chez des enfants de niveau débutant. Cependant, le groupe avec AIM va au-delà de l'utilisation d'adjectifs de couleur en produisant plus d'adjectifs d'autres catégories (par exemple, *petit*, *bizarre*, *différent*, etc.). En ce qui concerne les adverbes, le groupe avec AIM en a produit une plus grande variété. Cela pourrait s'expliquer par le fait que AIM fournit une expérience langagière contextualisée par le biais, entre autres, de contes dont le style narratif permet la présentation et l'utilisation d'adverbes.

Une des assises de AIM est l'utilisation de mots de haute fréquence. Cette composante jumelée, entre autres, à l'utilisation de gestes et à la répétition favoriserait le développement du vocabulaire en L2. Nos résultats semblent contribuer à valider l'utilisation de ces stratégies pédagogiques et expliquer les différences entre les groupes avec AIM et sans AIM. Maxwell (2001) explique que l'apprentissage du vocabulaire par les élèves exposés à AIM est plus efficace que celui proposé par les programmes régulier de français de base parce qu'il est axé sur la fréquence des mots et non sur une approche thématique. David (2008a) arrive aux mêmes conclusions que Maxwell (2001).

Maxwell (2001) justifie l'utilisation de gestes comme étant un moyen de représenter le vocabulaire de façon visuelle et concrète en faisant appel à une mémoire kinesthésique qui faciliterait l'apprentissage lexical. Nos résultats semblent donner raison à Maxwell (2001), puisque les élèves du groupe avec AIM utilisent un plus grand répertoire lexical que ceux du groupe sans AIM. Les études de McCafferty (2000, 2002, citées dans Arnott, 2005), contribuent à appuyer la thèse de Maxwell (2001) quant à l'importance de l'utilisation des gestes comme pratique pédagogique efficace pour l'apprentissage du vocabulaire.

Certains auteurs, dont David (2008a) et Fitzpatrick (2007), mentionnent plusieurs défis quant à l'évaluation du vocabulaire productif en L2. Dans le cadre de notre étude, le fait que les participants étaient des enfants en début d'apprentissage et donc à un niveau peu développé de compétence en L2 a limité le type d'analyses étant donné que plusieurs des participants de ce groupe ont produit des corpus de moins de 50 mots. Les mesures habituellement utilisées dans les recherches sur le vocabulaire (Tidball et Treffers-Daller, 2007) n'ont pu être retenues. Par conséquent, notre étude se veut exploratoire et ouvre la porte à de futures recherches. Afin de déterminer les effets à long terme de AIM, nous croyons à l'instar de Bulté et coll. (2008) qu'il serait important de faire des études de type longitudinal qui permettraient également de mieux comprendre les processus d'apprentissage du vocabulaire français en salle de classe.

Nos observations informelles en salle de classe, tout comme celles rapportées par Arnott (2005), semblent indiquer que les élèves exposés à l'approche gestuelle AIM participent plus activement sur le plan de l'expression orale que les élèves du programme régulier de français de base, ce qui pourrait avoir une influence sur leur capacité à utiliser un répertoire lexical plus varié. Des études portant sur des observations systématiques en salle de classe pourraient permettre de mieux cerner le vocabulaire utilisé par les enseignants et les élèves. Dans cette perspective, il nous semble indispensable de continuer

à vérifier les résultats de AIM en les comparant avec ceux d'autres orientations pédagogiques, et ce, afin de mieux comprendre leur influence relative ainsi que celle d'autres facteurs sur la performance des élèves en FLS.

La correspondance devrait être adressée à Johanne S. Bourdages.  
Courriel : bourdage@uottawa.ca

### Références

- Arnott, S. (2005). *The accelerative integrated method: A descriptive case-study*. Rapport intermédiaire inédit, Institut des études pédagogiques de l'Ontario (IEPO), University of Toronto, Toronto, Canada.
- Bogaards, P. et Laufer, B. (Dirs.). (2004). *Vocabulary in a second language*. Amsterdam, Netherlands : John Benjamins.
- Bourdages, J. S. et Vignola, M.-J. (2009). Évaluation des habiletés de communication orale chez les élèves de l'élémentaire utilisant AIM. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(5), 731-755.
- Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, 20(1), 1-25.
- Bulté, B., Housen, A., Pierrard, M. et Van Daele, S. (2008). Investigating lexical proficiency development over time—the case of Dutch-speaking learners of French in Brussels. *French Language Studies*, 18(3), 277-298.
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenzi, V., Martins-Baltar, M. et Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg, France : Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Daller, H., Milton, J. et Treffers-Daller, J. (Dirs.). (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- David, A. (2008a). A developmental perspective on productive lexical knowledge in L2 oral interlanguage. *French Language Studies*, 18(3), 315-331.
- David, A. (2008b). Vocabulary breadth in French L2 learners. *Language Learning Journal*, 36(2), 167-180.
- De la Fuente, M. J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: The role of input and output in the receptive and productive acquisition of words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(1), 81-112.
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*, 16(4), 409-441.
- Fitzpatrick, T. (2007). Productive vocabulary tests and the search for concurrent validity. Dans H. Daller, J. Milton et J. Treffers-Daller (Dirs.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 116-132). Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. London, United Kingdom : Pearson Longman.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Le français intensif : introduction. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 251-262.
- Germain, C., Netten, J. et Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 309-332.

- Gouvernement du Canada (2003). *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne*. Récupéré de [http://www.sfu.ca/baff-offa/media/uploads/Plan\\_daction\\_pour\\_les\\_langues\\_officielles\\_2003.pdf](http://www.sfu.ca/baff-offa/media/uploads/Plan_daction_pour_les_langues_officielles_2003.pdf)
- Gouvernement du Canada (2008). *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013*. Récupéré de <http://www.resefan.ca/apps/UPLOADS/fck/file/site-dualit%C3%A9-linguistique.pdf>
- Joe, A. (2010). The quality and frequency of encounters with vocabulary in an English for academic purposes programme. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 117-138.
- Lapkin, S., Mady, C. et Arnott, S. (2009). Research perspectives on Core French: A literature review. *Revue canadienne de linguistique appliquée/The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 6-30.
- Laufer, B. et Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- LeBlanc, R. (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base—Rapport synthèse*. Winnipeg, Canada : L'Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Lindqvist, C. (2010). La richesse lexicale dans la production orale de l'apprenant avancé de français. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(3), 393-420.
- Lindqvist, C., Bardel, C. et Gudmundson, A. (2011). Lexical richness in the advanced learner's oral production of French and Italian L2. *International Review Applied Linguistics*, 49, 221-240.
- Mackay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Mady, C., Arnott, S. et Lapkin, S. (2007). *A comparison of AIM and non-AIM grade 8 core French in the Bluewater District School Board: Students' French proficiency and teacher and student perceptions*. Manuscrit inédit, OISE/University of Toronto, Toronto, Canada.
- Mady, C., Arnott, S. et Lapkin, S. (2009). Assessing AIM: Case study of grade 8 students in an Ontario school board. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(5), 703-729.
- Marsden, E. et David, A. (2008). Vocabulary use during conversation: A cross-sectional study of development from year 9 to year 13 among learners of Spanish and French. *Language Learning Journal*, 36(2), 181-198.
- Maxwell, W. (n.d.). *A theoretical perspective on the program the accelerative integrated method: A holistic approach to the teaching of French as a second language*. Récupéré de <http://www.aimlanguagelearning.com/docs/theoretical.htm>
- Maxwell, W. (1999). *The gesture approach: An exciting new way to teach French*. Bowen Island, Canada : Muffin Rhythm Co.
- Maxwell, W. (2001). *Evaluating the effectiveness of the accelerative integrated method for teaching French as a second language* (Thèse de maîtrise inédit). University of Toronto, Toronto, Canada.
- Maxwell, W. (2004a). Accelerating fluency: A holistic approach to the teaching of French as a second language. *Réflexions*, 23(3), 6-10.
- Maxwell, W. (2004b). *Histoires en action: Program guide*. British Columbia, Canada : Aim Language Learning Incorporated.

- Michels, M. (2008). *Innovation in French as a second language teaching at the elementary level: An exploratory investigation* (Thèse de maîtrise inédit). University of London Institute, Paris, France.
- Milton, J. (2006). Language lite? Learning French vocabulary in school. *French Language Studies*, 16, 187-205.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol, United Kingdom : Short Run Press.
- Milton, J. et Meara, P. (1998). Are the British really bad at learning foreign languages? *Language Learning Journal*, 18, 68-76.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (MÉFO). (1998). *The Ontario curriculum: French as a second language—core French, grades 4-8*. Toronto, Canada : Imprimeur de la reine.
- Ministère de l'éducation nationale, France. (1959). *Le Français fondamental, 1<sup>er</sup> degré*. Paris, France : Institut pédagogique national.
- Mondira, J. et Wiersma, B. (2004). Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning: What difference does it make? Dans P. Bogaards et B. Laufer (Dir.), *Vocabulary in second language* (pp. 79-100). Philadelphia, PA : John Benjamins.
- Myles, F. (1995). Interaction between linguistic theory and language processing in SLA. *Second Language Research*, 11(3), 235-266.
- Myles, F. (2003). The early development of L2 narratives: A longitudinal study. *Marges Linguistiques*, 2(5), 40-55.
- Myles, F. (2004). From data to theory: The over-representation of linguistic knowledge in SLA. Dans R. Towell et R. Hawkins (Dir.), *Empirical evidence and theories of representation in current research in second language acquisition* (pp. 139-168). Special Issue of Transactions of the Philological Society.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Netten, J. et Germain, C. (2009). The future of intensive French in Canada. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(5), 757-786.
- Ovtcharov, V., Cobb, T. et Halter, R. (2006). La richesse lexicale des productions orales : mesures fiables du niveau de compétence langagière. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(1), 107-125.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G. et Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33.
- Peters, M. (2000). Le bain linguistique : une innovation pour le programme de français de base. *Apprentissage et socialisation*, 20(2), 71-96.
- Peters, M., MacFarlane, A. et Wesche, M. (2004). Le régime pédagogique du français intensif à Ottawa : le bain linguistique. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 373-391.
- Richards, B. et Malvern, D. (2007). Validity and threats to the validity of vocabulary measurement. Dans H. Daller, J. Milton et J. Treffers-Daller (Dir.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 79-92). Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1982). Core French programs across Canada: How can we improve them? *La Revue canadienne des langues vivantes*, 39(1), 34-47.

- Tidball, F. et Treffers-Daller, J. (2007). Exploring measures of vocabulary richness in semi-spontaneous French speech—A quest for the Holy Grail? Dans H. Daller, J. Milton et J. Treffers-Daller (Dir.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 133-149). Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Tidball, F. et Treffers-Daller, J. (2008). Analysing lexical richness in French learner language: What frequency lists and teacher judgements can tell us about basic and advanced words. *French Language Studies*, 18(3), 299-313.
- Treffers-Daller, J., Daller, H., Malvern, D., Richards, B., Meara, P. et Milton, J. (Dir.). (2008). Special issue on knowledge and use of the lexicon in French as a second language. *Journal of French Language Studies*, 18(3), 269-276.