

Acquisition et interaction en langue étrangère

18 | 2003 Le Facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère

Le rythme d'acquisition des savoirs communicationnels chez des apprenants guidés

L'influence de l'âge

Carmen Muñoz



Édition électronique

URL: https://journals.openedition.org/aile/1152

DOI: 10.4000/aile.1152 ISSN: 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 mars 2003

Pagination: 53-77 ISSN: 1243-969X

Référence électronique

Carmen Muñoz, « Le rythme d'acquisition des savoirs communicationnels chez des apprenants guidés », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 16 avril 2022. URL : http://journals.openedition.org/aile/1152 ; DOI : https://doi.org/10.4000/aile.1152

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2022.

© Tous droits réservés

Le rythme d'acquisition des savoirs communicationnels chez des apprenants guidés

L'influence de l'âge

Carmen Muñoz

NOTE DE L'AUTEUR

Les travaux présentés ici ont bénéficié du soutien financier de ministère de l'éducation à travers les projets de recherche PB94-0944 et PB97-0901

Introduction

- Les recherches sur l'influence de l'âge sur l'acquisition de langues étrangères ont généralement mis en évidence un rythme d'apprentissage moins rapide chez les jeunes enfants que chez les enfants plus âgés, les adolescents et les adultes, en particulier aux premiers stades de l'acquisition de la morphosyntaxe. Chez les migrants, ce sont cependant les individus arrivés jeunes dans le pays qui manifestent à long terme un plus haut niveau de compétence et dont les pratiques langagières ont le plus de chance de se confondre avec celles des natifs (Krashen, Long & Scarcella, 1979). Alors que la première généralisation, concernant le rythme d'acquisition, est valable aussi bien pour les apprentissages non guidés que guidés, l'acquisition des langues secondes aussi bien qu'étrangères, la seconde repose exclusivement sur l'observation de situations de migration.
- Il est évident qu'une recherche sur l'effet de l'âge sur l'acquisition des langues menée en milieu scolaire ne saurait prétendre analyser et comparer les résultats obtenus en termes de proximité avec les comportements natifs du fait des limites flagrantes, dans ce type de situation, de l'exposition à la langue et de la rareté des occasions d'utiliser

celle-ci dans des interactions véritables. Ce type de recherche peut cependant s'intéresser à la question non moins cruciale du rythme d'acquisition. Sachant que les apprenants plus âgés bénéficient d'un avantage initial, on ne sait toujours pas, par exemple, combien de temps il faudra aux jeunes élèves pour rattraper et dépasser leurs aînés, si toutefois les bénéfices à long terme d'une exposition précoce jouent aussi en milieu institutionnel, ce qui n'a pas été démontré empiriquement, comme le note Singleton (1997). Snow & Hoefnagel-Höhle (1978) ont constaté qu'il fallait un minimum de 12 mois à de jeunes migrants pour rattraper leurs aînés au départ plus rapides. Ceci correspond à quelques 3000 heures, durée d'exposition bien supérieure au temps consacré à l'enseignement des langues étrangères – très souvent environ 800 heures. C'est à l'intérieur de ces limites temporelles qu'a été menée la présente étude sur le rythme d'acquisition d'une langue étrangère en milieu scolaire.

Outre l'intérêt pratique que revêt cette question pour les enseignants et concepteurs de programmes d'enseignement des langues, le rythme d'acquisition renvoie, en fin de compte, à des facteurs développementaux et devra par conséquent également recevoir une explication psycholinguistique.

1. Arrière-plan et problématique

1.1. Le projet de recherche barcelonais sur le facteur âge

- La présente étude fait partie d'un projet de recherche plus vaste, le projet de recherche barcelonais sur le facteur âge (BAF), qui examine les effets de l'âge sur l'acquisition de l'anglais langue étrangère par des apprenants bilingues catalan-espagnol. Dans le cadre de ce projet ont été recueillies des données langagières concernant 1700 sujets répartis en cinq groupes, qui ont démarré l'anglais à des âges différents : entre 2 et 6 ans, à 8, 11 et 14 ans, et à plus de 18 ans. Les sujets ont répondu à un questionnaire sur leur environnement linguistique, ce qui a permis d'obtenir des informations biographiques et sociolinguistiques, et ont été soumis à une série de tests, aussi bien oraux qu'écrits, à différents moments de leur processus d'acquisition. Ainsi, pour les deux groupes principaux du projet, ceux ayant commencé à 8 et à 11 ans, trois recueils ont été effectués, après 200, 416 et 726 heures d'enseignement¹. En dehors d'un sous-groupe de sujets qui fait l'objet d'un suivi longitudinal, les différents groupes sont comparés de manière transversale.
- Les précédentes analyses des données recueillies après 200 et 416 heures d'enseignement ont globalement confirmé le rythme d'acquisition plus rapide des apprenants les plus âgés : après le même nombre d'heures d'enseignement, les sujets qui ont démarré à 11 ans obtiennent en général de meilleurs scores aux tests examinés que les sujets qui ont commencé à 8 ans, du moins pour les tests que l'on peut considérer comme plus particulièrement liés à la pratique de la langue écrite et à des savoirs valorisés par l'institution (test de Cloze², test de grammaire, dictée, rédaction : Muñoz 1999 ; Celaya, Torras & Pérez, 2001 ; Pérez, Celaya & Torras, 2000), ainsi que pour un récit oral élicité à partir d'une série d'images (Muñoz, 2000 ; Álvarez & Muñoz, 2002). Cependant les résultats d'un test de compréhension orale n'indiquent pas une différence aussi nette entre les deux groupes. Elle n'est significative ni après 200 heures d'enseignement ni après 416 heures, bien qu'elle s'accroisse jusqu'à frôler le seuil de significativité³. Dans les sections qui suivent nous nous intéresserons aux effets

de l'âge sur les compétences en compréhension orale et, plus généralement, sur les savoirs communicationnels.

1.2. Les compétences en compréhension orale dans la littérature

Pour rendre compte des travaux pertinents, il paraît souhaitable d'examiner séparément les études décrivant des niveaux de compétence stabilisés et celles qui portent sur des rythmes d'acquisition. Les premières, qui cherchent à savoir si des apprenants d'une langue seconde peuvent acquérir une maîtrise de la langue comparable à celle de natifs, s'intéressent typiquement à des sujets immergés pendant de longues périodes dans le milieu où cette langue est pratiquée (plus de dix ans au minimum, si l'on veut s'assurer que les résultats ne sont pas faussés par des phénomènes liés au rythme d'acquisition, cf. DeKeyser, 2000). Les études du second groupe, sur les rythmes d'acquisition, sont généralement menées sur des périodes beaucoup plus courtes, parfois quelques mois, voire quelques semaines, et dans des milieux formels et le plus souvent scolaires.

1.2.1. Études menées sur des migrants

- Les études décrivant des niveaux de compétence stabilisés s'intéressent rarement aux savoirs mis en œuvre dans la compréhension orale mais, lorsque c'est le cas, elles relèvent des résultats supérieurs chez les sujets arrivés jeunes. Ainsi Oyama (1978) a constaté une influence de l'âge d'arrivée sur les résultats à un test de reconnaissance de paroles produites avec des voix déformées. Comme prévu, les sujets ayant commencé à apprendre l'anglais avant l'âge de 11 ans ont obtenu des scores semblables à ceux des natifs alors que ceux arrivés plus tard ont obtenu des scores inférieurs. Oyama a également obtenu une corrélation négative entre les performances en compréhension orale et la longueur du séjour (la moitié des sujets avaient vécu dans le pays entre 5 et 11 ans, l'autre moitié entre 12 et 20 ans), ce qui semble éliminer tout effet positif de la durée de séjour.
- À l'opposé, les très rares études portant sur le rythme d'acquisition qui se sont intéressées à la compréhension orale d'apprenants vivant dans le pays ont montré que, observés après une durée de séjour limitée, les apprenants plus âgés obtiennent de meilleurs résultats que les plus jeunes. C'est le cas d'une étude de Ekstrand (1976) portant sur des sujets âgés de 8 à 16,4 ans, qui montre par ailleurs que la compréhension orale et la production orale spontanée sont les seuls domaines testés, sur six, qui soient corrélés avec la durée de résidence (dans presque tous les cas, inférieure à deux ans). L'étude de Snow et Hoefnagel-Hohle (1978) constate elle aussi des résultats en compréhension orale significativement supérieurs chez les sujets plus âgés que chez les plus jeunes, ces derniers semblant cependant rattraper les premiers après un an et un mois.

1.2.2. Études en milieu d'enseignement institutionnel

Les recherches ont également montré que, soumis à un enseignement sur une durée limitée, les enfants les plus âgés acquièrent plus rapidement des compétences en compréhension orale. C'est le cas des études de Asher et Price (1967), où la durée d'instruction est de 25 minutes, de Ekstrand (1978), où le test intervient après 18 semaines d'enseignement, et de celle de Grinder, Otomo, & Toyota (1962), où l'enseignement a duré un an. Comme indiqué ci-dessus, dans le cadre du projet de recherche BAF, entre les élèves ayant commencé l'anglais à 8 ans et ceux qui l'ont démarré à 11 ans nous n'avons constaté aucune différence en compréhension écrite à l'occasion d'un test effectué après 200 heures puis 416 heures d'enseignement (Muñoz, sous presse)⁴.

Un certain nombre d'études ont observé les effets de l'âge dans des situations où les sujets avaient connu des durées différentes d'exposition à la langue. Elles ont constaté que les enfants plus âgés, avec un temps d'exposition plus réduit du fait de leur démarrage plus tardif, rattrapaient les enfants les plus jeunes qui, ayant commencé plus tôt, avaient bénéficié d'une durée d'enseignement plus importante (Burstall, 1975; Oller & Nagato, 1974). Mais ceci n'était pas vrai pour la compréhension orale. En fait, dans une étude menée en Grande Bretagne par la National Foundation for Educational Research (NFER) sur des apprenants du français observés après quelques années d'enseignement mais ayant démarré à des âges différents, la compréhension orale est le seul domaine où des élèves ayant commencé tôt obtenaient des résultats supérieurs à ceux qui avaient commencé plus tard (Burstall, 1975). Bien que cette étude ait été critiquée d'un point de vue méthodologique parce que ces deux types de sujets s'étaient retrouvés mélangés dans la même classe, il reste que le seul domaine où ceux qui avaient commencé tôt arrivaient à conserver une certaine supériorité grâce au nombre d'heures d'enseignement accumulé s'est trouvé être la compréhension orale.

On trouve également d'autres preuves que la compréhension orale permet un maintien plus aisé, après quelques années, des avantages acquis grâce à une exposition précoce en milieu scolaire. Ainsi une étude qui compare les performances en français de jeunes canadiens placés les uns précocément, les autres plus tardivement dans des programmes d'immersion constate que le premier groupe n'est supérieur au second qu'en compréhension orale, alors que le second est meilleur en compréhension écrite et qu'il n'y a pas de différence inter-groupe dans un test de Cloze. Les auteurs interprètent ces résultats en termes d'interdépendance des savoirs académiques à travers les langues, c'est à dire que les apprenants plus âgés bénéficient, lorsqu'ils entament leur apprentissage, des connaissances lexicales et grammaticales et des compétences en lecture et en écriture acquises en L1 (Lapkin et al., 1980). Cependant les apprenants plus âgés ne semblent bénéficier d'aucun transfert positif du même ordre dans le domaine de la compréhension orale.

1.2.3. La compétence en compréhension orale comparée à d'autres facteurs

La compétence en compréhension orale diffère d'autres habiletés, celles liées à la pratique de l'écrit, en ce que, contrairement à celles-ci (Genesee, 1976; Swain, 1984), elle n'est généralement pas prise en compte dans la détermination du QI (Ekstrand, 1977). Les tests d'aptitude en langue ne semblent pas davantage expliquer les décalages dans la compréhension des tâches orales, comme le constatent Nagata, Aline & Ellis (1999). Ces chercheurs soulignent également que, contrairement à l'acquisition du vocabulaire, qui semble faire essentiellement appel aux capacités mémorielles, la compréhension orale requiert la mise en œuvre d'un vaste éventail de capacités: capacité d'encodage phonémique, capacité linguistique permettant le décodage des significations grammaticales clés, mémoire.

- Dans une précédente étude portant sur les sujets du projet de recherche BAF, nous avons cherché à déterminer quels facteurs avaient la plus forte influence sur les scores obtenus par les différents groupes à une série de tests, dont celui portant sur la compréhension orale. Selon une analyse de régression multiple, c'est le facteur maîtrise de la L1 qui s'est révélé avoir la plus forte influence sur la plupart des scores obtenus après 200 et 416 heures d'enseignement, à l'exception notable du test de compréhension orale⁵. Il est intéressant de noter qu'aucun des autres facteurs ne semblait non plus pouvoir expliquer la variabilité relativement élevée des scores au test de compréhension orale (Muñoz, 2001a). Par conséquent, si l'on peut considérer le facteur maîtrise de la L1 comme un indicateur d'une aptitude générale sousjacente à l'acquisition des langues, aucun autre facteur ne peut être proposé pour l'instant comme soustendant les aptitudes à la compréhension orale.
- On peut donc soutenir que le rythme d'acquisition des moyens de la compréhension orale est largement indépendant des aptitudes linguistiques ou de la maturité cognitive globale, et que les progrès dans ce domaine dépendent sans doute davantage du taux d'exposition à la langue étrangère que les progrès dans les autres domaines. Ceci irait dans le sens des constatations de Ekstrand (1976) sur une corrélation, non constatée pour ses autres tests, entre les scores en compréhension orale et la durée de résidence, et expliquerait également pourquoi les débutants précoces de l'étude de la NFER ou de celle sur l'immersion en français maintiennent leur avantage au bout d'un temps important d'enseignement ou d'exposition. Cette explication vaudrait sans doute également pour l'absence de différence que nous constatons dans ce domaine entre débutants précoces et tardifs ayant subi le même nombre d'heures d'enseignement.

1.3. Savoirs liés à la pratique de l'écrit et savoirs communicationnels

- 15 Une autre approche consiste à interpréter la différence entre les résultats en compréhension orale et ceux des autres tests à la lumière de la distinction proposée par Cummins à l'intérieur des compétences en L2, entre savoirs liés à la pratique de l'écrit et savoirs communicationnels. Cummins défend l'idée que les apprenants plus âgés doivent en L2 leur plus grande maîtrise de la syntaxe, de la morphologie et d'autres compétences liées à la pratique de l'écrit (compréhension écrite et connaissances lexicales, par exemple) à leur plus grande maturité cognitive. Si, en revanche, ils ne sont pas avantagés dans les domaines de la prononciation et de l'aisance à l'oral c'est, selon cet auteur, parce que ce sont là les aspects de la maîtrise de la L2, comme de la L1, cognitivement les moins ardus (Cummins, 1980; Cummins & Swain, 1986). Selon Cummins (1981), lorsque l'on teste la syntaxe, la morphologie et les autres savoirs liés à l'écrit, c'est une dimension cognitive des connaissances langagières que l'on mesure, et il est vraisemblable que les évaluations des habiletés essentielles à la communication interpersonnelle sont moins sensibles aux différences individuelles de développement cognitif et de culture académique. En outre, la capacité à interagir en face à face en L2 dépend sans doute davantage de traits de personnalité et de facteurs motivationnels (Cummins, 1983).
- Selon les hypothèses de Cummins, les apprenants moins âgés ne devraient pas être désavantagés dans l'acquisition des savoirs mis en œuvre dans la compréhension orale ou ceux auxquels fait appel la conversation en face à face (distinction nécessaire, car

ces derniers, mais pas forcément les premiers, incluent des compétences interactionnelles). On peut en outre supposer que les savoirs communicationnels se développeront différemment dans le pays où l'on parle la L2 (cadre des études de Cummins) et dans la classe de langue étrangère.

Des recherches récentes sur l'acquisition de la L1 ont toutefois mis en évidence le caractère tardif du développement des compétences conversationnelles, comparé au développement d'autres domaines langagiers. Selon ces derniers résultats, l'acquisition de la L1 ne peut être considérée comme achevée à 5 ans, comme on l'admettait généralement, et en outre le développement du langage ne constitue pas un phénomène global et unifié: ses différents domaines se développent chacun de manière autonome (Snow, 1996). Il arrive par exemple que des enfants de 10, voire 11 ans, qui rencontrent des problèmes de compréhension s'abstiennent de demander des informations complémentaires, ce qui ne facilite pas nécessairement la communication (cf. Anderson & Lynch, 1988; Nelson, 1996).

Il est possible que le développement limité des savoirs communicationnels des jeunes enfants affecte leur capacité d'acquisition d'une langue étrangère. Muñoz a ainsi constaté que dans des entretiens oraux, les apprenants âgés de 10 ans avaient tendance à rester silencieux quand ils ne comprenaient pas les énoncés de leur interlocutrice ou qu'ils ne disposaient pas des moyens en langue cible pour produire une réponse, alors que dans de telles situations les apprenants âgés de 12 ans avaient tendance à recourir à leur L1, également connue de l'enquêtrice (Muñoz, soumis pour publication). Scarcella & Higa (1982) indiquent également que des adolescents (âge:14;5 à 16;5) effectuent davantage de négociations que des apprenants de L2 moins âgés (âge:8;5 à 9;5).

La section qui suit décrit l'entretien oral mis en place dans le projet BAF et que nous utiliserons pour explorer les effets de l'âge sur les savoirs communicationnels.

1.4. L'entretien oral

Bien que l'on s'accorde généralement à considérer les entretiens oraux comme étant potentiellement le meilleur moyen d'évaluer le niveau à l'oral, ils n'en ont pas moins été critiqués de divers points de vue, la critique la plus forte étant qu'ils ne correspondent pas aux pratiques conversationnelles normales (cf. par exemple, Silverman, 1976 et Van Lier, 1989).

Les discussions récentes sur le caractère authentiquement conversationnel de l'entretien oral ont porté essentiellement sur le degré d'adaptation de l'intervieweur à l'interviewé. Van Lier (1989) souligne que le caractère inégalitaire de la relation entre l'interviewé et l'intervieweur et le fait que ce dernier doit s'efforcer d'obtenir des données langagières ne facilitent pas la négociation du sens ni le caractère authentique de la conversation. Les recherches ne concluent cependant pas toutes à une absence d'adaptation de la part de l'intervieweur. Alors que Young et Milanovic (1992) estiment que les apprenants « réagissent » davantage que les intervieweurs au langage de leur interlocuteur, des études récentes montrent une prévalence des indicateurs d'adaptation des intervieweurs dans les entretiens et une corrélation entre la fréquence de ces indicateurs et le niveau des apprenants (Richards & Malvern, 2000; Ross, 1992; Ross & Berwick, 1992).

- Dans l'étude mentionnée ci-dessus sur un sous-groupe de sujets du projet BAF nous avons également constaté que les intervieweurs produisaient autant de marqueurs d'adaptation à la langue des apprenants que dans des conversations ordinaires et qu'ils adaptaient leur langage à l'âge et au niveau de langue des interviewés (cf. Muñoz, soumis). Ceci a amené l'auteure à se ranger à la conclusion de Ross & Berwick (1992): l'entretien oral partage les caractéristiques à la fois de la conversation et de l'entretien et constitue un instrument valide pour mesurer les compétences interactionnelles des apprenants.
- Pour évaluer l'influence de l'âge sur les capacités en production et en réception au cours d'une tâche interactionnelle, nous analyserons par conséquent les performances des apprenants dans cet entretien. C'est le rythme d'acquisition respectif des deux groupes d'âge qui nous intéresse du point de vue de la recherche et nous nous demanderons s'il existe une différence entre les compétences en production et en réception des enfants les plus jeunes et les plus âgés, après 200 heures et 416 heures d'enseignement, en examinant leur comportement pendant l'entretien. Deux questions plus spécifiques pourront alors être également abordées: (a) les compétences en production et en réception évoluent-elles de la même manière? (b) les performances des apprenants en réception sont-elles comparables dans une tâche interactionnelle (l'entretien) et dans une tâche non-interactionnelle (le test de compréhension orale)?

2. Méthode

2.1. Analyse du comportement des apprenants au cours de l'entretien

- Les sujets qui ont subi individuellement l'entretien oral forment un sous-groupe au sein du programme de recherche. Ils ont été choisis de manière aléatoire parmi ceux qui ne suivaient pas de cours particuliers d'anglais en dehors de l'école et qui n'avaient de contact avec la langue cible ni du fait de séjours dans des pays anglophones ni à travers d'autres types d'exposition.
- Les sujets ont été répartis en groupes distincts en fonction de l'âge auquel ils ont commencé à apprendre l'anglais : « commençants précoces » (CP) à 8 ans, et « commençants tardifs » (CT) à 11 ans. Ils ont été testés à deux moments différents, la durée d'exposition à l'anglais étant chaque fois la même pour commençants précoces et commençants tardifs : après 200 heures (CP1 et CT1) et après 416 heures (CP2 et CT2). Ces informations, ainsi que l'âge moyen au moment du test, sont récapitulées dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1. Information concernant les groupes

Groupes	Âge de démarrage	Âge moyen au moment du test	Total des heures d'enseignement
CP1	8	10;9	200
CT1	11	12;10	200
CP2	8	12;9	416

CT2	11	14;9	416
-----	----	------	-----

Les entretiens ont été menés individuellement dans les locaux de l'école des apprenants après la passation des tests écrits, au cours de laquelle les apprenants rencontraient les enquêteurs pour la première fois. Les enquêteurs ayant employé spontanément le catalan, l'espagnol et l'anglais au cours de l'administration des tests, les apprenants savaient que ces trois langues étaient éventuellement disponibles pour les besoins de l'interaction (cf. Igarashi, Wudthayagorn, Donato & Tucker, 2002 ; Muñoz, soumis).

27 Les apprenants ont été interviewés une fois, en même temps qu'ils subissaient d'autres tests oraux, le jour de l'une ou l'autre session de passation des tests écrits. Il s'agissait d'entretiens semi-guidés commençant, comme la plupart des entretiens oraux (par exemple le LS Oral Proficiency Test), par une série de questions sur la famille de l'apprenant, sa vie quotidienne et ses occupations préférées, sujets qui ne sont pas considérés comme demandant de gros efforts cognitifs, quel que soit l'âge du sujet. Cette phase d'échauffement devait permettre de détendre les sujets, en particulier les plus jeunes et les moins avancés, dans la mesure où, pour nombre d'entre eux, c'était la première fois qu'ils étaient appelés à utiliser la langue cible de manière productive, « spontanément » et sur une période plus longue que pour les réponses contrôlées typiques des échanges élève-enseignant. Les enquêteurs se sont globalement efforcés d'obtenir le plus grand nombre de réponses possibles et ont accepté les thèmes initiés par les apprenants de manière à créer une situation aussi naturelle et interactive que possible. Toutefois les questions prévues à l'avance ont plus ou moins toutes été posées, de manière à garantir la comparabilité des entretiens d'un groupe et d'un sujet à l'autre (cf. Muñoz, soumis).

Le comportement des apprenants a été évalué au moyen de deux échelles distinctes, l'une pour les activités de production, l'autre pour les activités de réception. Des procédures identiques ont été suivies au cours de la phase de conception, de l'étude pilote et de la phase d'évaluation. Les échelles ont été testées par trois évaluateurs différents et modifiées jusqu'à ce que le niveau de concordance des évaluations soit jugé satisfaisant. Ceci a inévitablement entraîné une réduction du nombre de niveaux, jusqu'à ce que l'on atteigne un équilibre entre justesse et fiabilité. L'évaluation finale a été effectuée par trois juges, chaque entretien étant évalué indépendamment pour la production et pour la réception par deux d'entre eux. Le test de Pearson donne un coefficient de corrélation entre les jugements des deux évaluateurs des productions orales particulièrement élevé: 0.96 (p = .000) pour les groupes CP1 et CT1, et 0.93 (p = .000) pour les groupes CP2 et CT2. Les coefficients de corrélation pour les activités de réception sont également élevés: 0.81 (p = .000) pour les groupes CP1 et CT1 et 0.83 (p = .000) pour les groupes CP2 et CT2 (cf. Muñoz, soumis).

3. Résultats

3.1. Activités de production

Nous commencerons par donner, grâce à quelques exemples, une idée des comportements typiques des sujets aux deux moments où ils ont été observés, avant

d'indiquer les résultats statistiques de la comparaison des performances des deux groupes d'âge.

3.1.1. Comportements au cours de l'entretien après 200 heures d'enseignement (Moment)

Certains des sujets les plus jeunes (âge de démarrage, 8 ans, âge au moment du test, 10;9) ont été placés au niveau 2, d'autres au niveau 3 (cf. tableau 2 ci-après). Voici un exemple du comportement d'un des sujets placés au niveau 2, ainsi que le trait qui justifie son classement à ce niveau.

31 Exemple 1:

Caractéristique : l'apprenant est capable de reprendre dans sa réponse un ou plusieurs mots de l'énoncé de l'enquêteur.

 ${\bf Enqu\^{e}teur: What\ do\ you\ like\ in\ school\ ?\ Friends\ ?\ Teachers\ ?}$

Apprenant: Sí (oui), friends, teachers.6

L'exemple 2 illustre un échange avec un apprenant de niveau 3.

Exemple 2:

Caractéristique : intrusion de certains éléments (ex. : « is... ») donnant l'impression d'une plus grande aisance.

E: How many people are there in your family?

A: He is one brother. He is zero sister. He is one father, one mother.

Le comportement des enfants plus âgés (âge de démarrage, 11 ans, âge au moment du test, 12;10) est souvent bien supérieur à ce que prévoit le niveau 3 de l'échelle mesurant la production, et correspond aux caractéristiques retenues pour le niveau 4. L'exemple qui suit illustre l'une de ces caractéristiques :

34 Exemple 3:

Caractéristique : l'apprenant est capable de produire divers éléments lexicaux absents des énoncés de l'enquêteur.

E: What do you like doing?

A: Sports, basketball

3.1.2. Comportements au cours de l'entretien après 416 heures d'enseignement (Moment 2)

Après environ 416 heures d'enseignement, certains des « commençants précoces » (CP2) en sont toujours au niveau 3, bien que le groupe dans son ensemble soit plus proche du niveau 4 (cf. tableau 2), dont l'exemple 3 ci-dessus donne une illustration. Le comportement d'un grand nombre d'apprenants du groupe CT2 correspond au niveau 5, dont l'un des traits caractéristiques est illustré par l'exemple suivant :

36 Exemple 4:

Caractéristique : les énoncés comportent généralement sujet et verbe, et celui-ci s'accorde.

E: Do you have any hobbies?

A: Yes, I play basket.

- 37 Analyse quantitative : activités de production au moment 1 et au moment 2.
- 38 Le tableau 2 indique les résultats obtenus par les deux groupes au cours du premier et du second entretien.

Tableau 2. Scores sur l'échelle de production

Groupes	Âge moyen au moment du test	Total des heures d'enseignement	N	Moyenne*	Écart type
CP1	10;9	200	46	2.50	0.68
CT1	12;10	200	34	3.13	0.83
CP2	12;9	416	54	3.60	0.69
CT2	14;9	416	29	4.82	1.01

^{*} Sur une échelle de 1 à 7.

- 39 Le score des « commençants précoces », situé entre les niveaux 2 et 3 de l'échelle au moment 1, se situe légèrement plus près du niveau 4 que du niveau 3 après 216 heures supplémentaires d'enseignement. Celui des « commençants tardifs » passe, pendant le même laps de temps, du niveau 3 pratiquement au niveau 5, ce qui est l'indice d'un rythme d'acquisition plus rapide (bien que l'écart type au moment 1 et, surtout, au moment 2 indique une variation inter-sujets plus forte).
- 40 Le test de Student-Fisher appliqué aux données du moment 1 confirme que le rythme d'acquisition des apprenants plus âgés a également été significativement plus élevé au cours des 200 premières heures (t = 3.813; p = .000). Les résultats du même test sont également significatifs concernant les données du moment 2 (t = -6.531; p = .000). Dans aucun des deux cas le test de Levene ne détecte de différence significative entre les variances des deux groupes.
- En soumettant les scores concernant les activités de production à une analyse de régression, on constate que le facteur *maîtrise de la L1* est le meilleur indicateur et rend compte de 18 % de la variance au moment 1 et de 36 % au moment 2.

3.2. Activités de réception

3.2.1. Comportements au cours de l'entretien après 200 heures d'enseignement (Moment 1)

- 42 C'est également sur une échelle à sept points qu'ont été mesurées les activités de réception des apprenants. Le groupe CP1 a cette fois-ci été placé au niveau 3 (cf. tableau 3 ci-dessous). Le comportement de la plupart des apprenants pourrait être décrit à l'aide du trait caractéristique illustré par l'exemple 5 :
- 43 Exemple 5:

Caractéristique : l'apprenant a besoin d'être rassuré et formule ses demandes de clarification en

- E: and what did you do last week-end?
- E: what did you do?
- A: no t'entenc (Cat.: Je ne comprends pas ce que tu dis)
- E: aquest cap de setmana? (Cat.: le week-end dernier)
- E: espera (Cat.: attends) okey, my question is what did you do last week-end? (silence)

E: el cap de setmana passat (Cat.: le week-end dernier)

A: sí (Cat.: oui)

E: what did you do?

A: on vaig anar? (Cat.: où suis-je allé?)

E: no, what did you do?

A: mm Calafell 7

44 Le comportement d'une minorité des apprenants de CP1 et de la majorité de ceux de CT1 correspond au niveau 4, illustré par l'exemple suivant, émanant d'un sujet de ce dernier groupe :

45 Exemple 6:

Caractéristique : peut comprendre des questions (plus de 6) concernant des thèmes courants (famille et vie quotidienne) sans aide.

E: and do you like this school?

A: mm, ves

E: well, mm, let's talk about your family, your family. How many brothers and sisters have you got?

A: mm one

E: brother or sister?

E: sister

3.2.1. Comportements au cours de l'entretien après 416 heures d'enseignement (Moment 2)

Après 416 heures d'enseignement, le groupe CP2 paraît plus proche de la limite inférieure du niveau 4, alors que de nombreux apprenants du groupe CT2 se situent au niveau 5 (cf. tableau 3). L'exemple 7 illustre un exemple de niveau 4 produit par une apprenante de CP2 et l'exemple 8 décrit un échange avec une apprenante de CT2 qui se situe au niveau 5. (Notez que l'apprenante plus avancée a conscience de la nécessité de développer ses réponses et qu'elle le fait).

47 Exemple 7:

Caractéristique : l'apprenante n'arrive pas à enchaîner sur des questions ouvertes. Elle se comporte mieux face à des questions fermées

E: and what will you do?

A: quant de temps? (Cat.: pendant combien de temps?)

E: no, no, what will you do? will you watch TV, will you eat?

A: ah! watch TV

48 Exemple 8:

Caractéristique: arrive à participer à une conversation limitée sur tous les sujets courants, même si l'on peut constater la présence de quelques erreurs, malentendus et questions sans réponse.

E: and what will you do when you finish today?

A: I go to to my house

E: aha

A: and I listen music

- 49 Analyse quantitative : activités de réception au moment 1 et au moment 2.
- 50 Le tableau 3 indique les résultats obtenus sur l'échelle mesurant les activités de réception.

Tableau 3. Scores sur l'échelle de réception

Groupes	Âge au moment du test	N	Moyenne*	Écart type
ES1	10;9	46	3.24	0.97
LS1	12;10	34	3.78	1.02
ES2	12;9	54	4.29	0.63
LS2	14;9	28	4.96	0.80

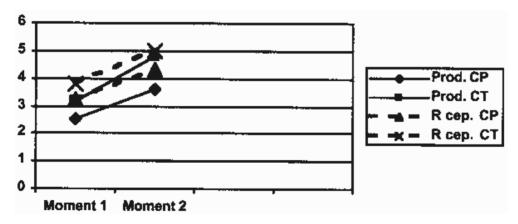
*Score maximum: 7

- Le test de Student-Fisher appliqué aux scores des groupes CP1 et CT1 montre que la différence entre les moyennes est significative (t = -2.413; p = .018). Il en va de même pour les moyennes des scores des groupes CP2 et CT2 (t = -4.178; p = .000). Dans les deux cas le test de Levene considère les variances comme homogènes.
- 52 Une analyse de régression a été effectuée pour évaluer l'influence de différents facteurs sur les scores concernant la réception. Là encore c'est le facteur *maîtrise de la L1* qui s'est révélé le meilleur indicateur, rendant compte de 13 % de la variance au moment 1 et de 24 % au moment 2.

3.3. Comparaison globale

La figure 1 récapitule les résultats concernant aussi bien les activités de production que de réception et montre comment le comportement des deux cohortes, « commençants précoces » et « commençants tardifs », évolue entre le moment 1 et le moment 2, ainsi que les différences entre les deux groupes à chacun de ces deux moments. Les différences entre les deux types d'activité et les deux moments sont significatives.

Figure 1. Évolution des scores des CP et des CT



La figure 2 rend compte de la progression dans les deux types d'activités. On notera que si la production reste inférieure à la réception, la différence entre les deux domaines diminue de manière spectaculaire chez les « commençants tardifs », à la fois plus âgés et plus avancés. En fait, la période intermédiaire entre CT1 et CT2, entre 12 ans et 14

ans, est sans doute une période de développement maximal des compétences interlangagières en production pour des apprenants guidés d'anglais bénéficiant d'un nombre d'heures semblable à ceux que nous avons testés (cf. ci-dessus les traits caractérisant la structure des énoncés de niveau 5). Nous avons constaté un développement parallèle important du système nominal et pronominal de ces apprenants en analysant leurs récits produits à partir d'images (Muñoz, 2001b). De même, chez des apprenants bilingues basque-espagnol du même groupe d'âge ayant suivi un nombre d'heures d'enseignement de l'anglais légèrement supérieur (396 heures au moment des premiers tests, 594 au moment du second), le développement morphosyntaxique (système verbal et pronominal) fait un saut spectaculaire entre les deux tests (Lázaro, 2002)8. En outre l'observation de groupes plus âgés, présents dans le programme basque comme dans le programme catalan, a permis de constater que le rythme d'acquisition décroissait avec l'âge: le développement morphosyntaxique n'est pas une simple fonction linéaire de la compétence globale.

6
5
4
3
2
1
0

CP₂

CT2

Figure 2. Progression des activités de production et de réception

Discussion et conclusions

CT1

CP1

L'analyse des données a montré que, lorsqu'ils bénéficient de la même durée d'exposition à la langue, les élèves commençant plus tard sont supérieurs à ceux commençant plus précocément à la fois en production et en réception dans une tâche interactionnelle. Ainsi, contrairement à ce que Cummins observe chez des migrants, les apprenants guidés plus âgés bénéficient d'un avantage à la fois dans les domaines liés à la pratique de l'écrit et dans des activités de communication. Les différences constatées entre les deux milieux dans l'acquisition des habiletés communicationnelles peut sans doute s'expliquer partiellement par la faible durée d'exposition et la rareté des occasions d'échanges véritables qui caractérisent l'apprentissage institutionnel. La conclusion d'une supériorité des apprenants les plus âgés doit d'ailleurs être relativisée par le fait que les observations portent sur les résultats de 200 et 416 heures d'enseignement, et non sur la fin du cycle total d'enseignement (un peu moins de 800 heures).

Les analyses statistiques ont également montré que le niveau de maîtrise de la L1 était le facteur qui permettait le mieux de prédire les résultats obtenus par les apprenants à la fois en production et en réception. Les pourcentages de variance expliqués par ce facteur aux deux moments d'observation sont toutefois plus faibles pour les activités de réception (13 % et 24 %) que pour les activités de production (18 % et 36 %). La mesure de la maîtrise de la L1 effectuée dans la présente étude sur la base de deux tests complexes et cognitivement ardus – un test de Cloze et une dictée – reflète peut-être surtout le degré de maturité cognitive ainsi qu'une aptitude générale au langage. Plus intéressant encore, l'analyse des progrès dans les activités de production et de réception a tout à la fois montré l'influence directe du développement cognitif sur les résultats et confirmé qu'écouter et parler sont deux choses cognitivement différentes. Le fait que parler est cognitivement plus exigeant qu'écouter explique la différence des scores entre ces deux activités, pour les deux groupes d'âge et les deux moments, mais en même temps le fait que cette différence se réduit entre 12 et 14 ans renvoie à l'accélération du développement cognitif qui a lieu pendant cette période.

Alors que ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus dans le cadre du projet BAF qui indiquent que les apprenants plus âgés sont avantagés (Muñoz, 1999; Pérez, Celaya & Torras, 2000; Celaya, Torras & Pérez, 2001), ils diffèrent de ceux du test de compréhension orale. Contrairement à ce qui se passe ailleurs, les apprenants les plus jeunes n'y ont pas obtenu des résultats significativement inférieurs à ceux de leurs aînés, d'où l'hypothèse que le développement de la compréhension orale en langue étrangère serait davantage lié à la durée d'exposition à la langue, identique pour les deux groupes d'apprenants, que le développement dans les autres domaines. Mais ceci ne permettrait pas d'expliquer pourquoi les apprenants plus âgés obtiennent, pour les activités de réception pendant l'entretien, des scores significativement supérieurs à ceux des plus jeunes. Il faut donc se pencher sur les différences entre les deux tâches: la compréhension au niveau de la reconnaissance dans un cas, au niveau de l'interaction dans l'autre.

D'un côté, le test de compréhension orale, où l'on demande uniquement aux sujets de choisir parmi trois dessins celui qui correspond le mieux au mot ou à l'énoncé entendu, mesure une simple reconnaissance passive. Ceci correspond à la définition donnée de la compréhension par Matthei & Roper (1983): il s'agit uniquement pour le sujet de reconnaître les mots – non de les choisir pour la production – et de retrouver la structure implicite d'une séquence de sons et de mots – non, comme en production, de planifier la structure syntaxique d'une phrase. Il est fort possible que le développement de la compréhension au niveau de la reconnaissance soit plus directement lié au degré d'exposition à la langue cible que le développement dans d'autres domaines et que par conséquent, après le même temps d'exposition ou d'enseignement, on ne constate pas de grosses différences d'une tranche d'âge à l'autre. En outre il n'y a pas de raison que le développement cognitif intervienne de manière significative sur une activité de pure reconnaissance, ce qui explique que les scores au test de compréhension orale n'indiquent aucun avantage en faveur des apprenants plus âgés.

De l'autre côté, l'échelle qui mesure les activités de réception au cours de l'entretien évalue des habiletés réceptives interactionnelles, les habiletés dont font preuve les sujets pour comprendre et interpréter ce que leur demande et leur dit l'enquêteur dans une conversation en face à face. Les performances comparativement plus faibles des apprenants les plus jeunes doivent être interprétées comme renvoyant non seulement à leur capacité à comprendre des mots et des structures mais aussi à leurs habiletés communicationnelles, qui apparaissent limitées comparées à celles de leurs aînés. Nous avons vu plus haut que les enfants de 10 ans ne savent pas toujours se débrouiller dans

la communication orale en L1 lorsqu'ils ne comprennent pas leur interlocuteur. De même, leurs stratégies de communication en L2 sont plus rudimentaires et moins efficaces que celles de leurs aînés, comme l'ont remarqué Victori & Tragant (sous presse) dans une étude des stratégies des apprenants du projet BAF.

- En résumé, le rythme d'acquisition plus rapide des commençants tardifs, déjà attesté dans les tests d'activités liées à la pratique de l'écrit, est également manifeste dans les activités de production et de réception au cours d'une tâche interactionnelle. Ceci semble vouloir dire que ce rythme plus rapide n'est pas seulement dû à un développement cognitif plus avancé mais également à des savoirs communicationnels plus sophistiqués. D'après nos résultats, les activités de compréhension orale passive constituent le seul domaine où les apprenants plus jeunes ne souffrent pas d'un handicap. Pour présenter les choses de manière plus positive, on peut également dire que la compréhension orale bénéficie d'un démarrage précoce davantage que les autres domaines.
- 61 Cette étude a également permis d'observer, dans l'entretien oral, l'écart entre la production et la réception, entre parler et écouter, et de noter un rétrécissement de cet écart correspondant à une importante accélération du développement cognitif entre 12 et 14 ans. Nos résultats confirment donc le fait que les différents domaines de l'acquisition d'une langue étrangère se développent de manière indépendante et que le développement cognitif peut intervenir sur eux de manière sélective.

BIBLIOGRAPHIE

ÁLVAREZ, E. & C. MUÑOZ 2002. Las habilidades narrativas en inglés (LE) y su evolución con la edad. Communication à Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA). Universidad de Jaén.

ANDERSON, A. & T. LYNCH 1988. Listening. Oxford: Oxford University Press.

ASHER, J. & B. PRICE 1967. The learning strategy of the total physical response : some age differences. *Child Development*, 38 (4): 1219-1227.

BURSTALL, C. 1975. Primary French in the balance. Foreign Language Annals, 10 (3): 245-52.

CELAYA, M. L., M. R. TORRAS & C. PÉREZ 2001. Short and mid term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production. In Foster-Cohe n, S. & A. Nizegorodcew (Dir), Eurosla Yearbook, 195-209. Amsterdam, John Benjamins.

CUMMINS J. 1980. The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESL Quarterly*, 14 (2): 175-187.

CUMMINS, J. 1981. Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada. A Reassessment. *Applied Linguistics*, 11 (2): 132-149.

CUMMINS, J. 1983. Language proficiency, biliteracy and French immersion. Canadian Journal of Education, 8 (2): 117-138.

CUMMI NS, J & M. SWAIN 1986. Bilingualism in Education. Longman, London.

DeKEYSER, R. 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 499-533.

EKSTRAND, L.H. 1976. Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. In G. Nickel (Dir), Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics. Stuttgart Hochshul-Verlag. Reprinted in S. Krashen, R. Scarcella & M. Long (Dir), 1982. Child-adult differences in Second Language Acquisition., 123-135. Rowley, MA., Newbury House.

EKSTRAND, L. H. 1977. Social and individual frame factors in L2 learning comparative aspects. In T. Skutnabb-Kangas (Dir), *Papers from the first Nordic conference on bilingualism*, 40-61. Helsingfors Universitet.

EKSTRAND, L. H. 1978. Bilingual and bicultural adaptation. *Educational and Psychological Interactions*. Department of Educational and Psychological Research. School of Education, Malmo, Sweden.

GENESEE, F. 1976. The Role of Intelligenge in Second Language Learning. *Language Learning*, 26: 267-80.

GRINDER, R., A. OTOMO & W. TOYOTA 1962. Comparisons between second, third, and fourth grade children in the audio-lingual learning of Japanese as a second language. *The Journal of Educational Research*, 56 (4): 463-4 69.

IGARASHI, K., J. WUDTHAYAGORN, R. DONATO, & G. R. TUCKER 2002. What Does a Novice Look Like? Describing the Grammar and Discourse of Young Learners of Japanese. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 58 (4): 5 26-554.

KRASHEN, S., M. LONG & R. SCARCELLA 1979. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 9:573-82. Repr inted in Krashen, S., Scarcella R. & Long M. (Dir), 1982). *Child-adult differences in Second Language Acquisition*, 161-172. Rowley, M.A., Newbury House.

LAPKIN, S., M. SWAIN, J. KAMIN & G. HANNA 1980. Report on the 1979 evaluation of the Peel County late French immersion program, grades 8, 10, 11 et 12. Unpublished report, University of To ronto, OISE.

LÁZARO, A. 2002. La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskeracastellano: Una perspectiva minimalista. Thèse de doctorat, Universidad del País Vasco.

MATTHEI, E. & T. ROEPER 1983. Understanding and Producing Speech. London, Fontana.

MUÑOZ, C. 1999. The effects of age on instructed foreign language acquisition. In S. Fernández, R. Valdeón, D. García, A. Ojanguren, M. Urdiales, & A. Antón (Dir), Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach. Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo: 1-21.

MUÑOZ, C. 2000. The Effects of Age on Rate of Acquisition of a Foreign Language. In P. Gallardo & E. Llurda (Dir), *Proceedings of the XXII International Conference of AEDEAN*. Universitat de Lleida: 567-572

MUÑOZ, C. 2001a. Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. In S. Pastor & V. Salazar (Dir), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Monogr. *Revista de Lingüística*, Universidad de Alicante: 247-268.

MUÑOZ, C. 2001b. La sobre-explicitación de la referencia personal en las narrativas en segunda lengua. In A.I. Moreno & V. Colwell (Dir), *Perspectivas Recientes sobre el Discurso.* Secretariado de Publicaciones, Universidad de León.

MUÑOZ, C. (à paraître). Variation in oral skills development and age of onset. In M.P. García Mayo & M.L. García Lecumberri (Dir), Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork. Clevedon. Multilingual Matters.

MUÑOZ, C. (soumis). Interactional modifications and codeswitching as accommodation devices in L3 interviews.

NAGATA, H., D. ALINE & R. ELLIS 1999. Modified Input, Language Aptitude and the Acquisition of Word Meanings. In R. Ellis (Dir), *Learning a Second Language Through Interaction*, 247-268. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

NELSON, K. 1996. Language in Cognitive Development. Cambridge, Cambridge University Press.

OLLER, J. & N. NAGATO 1974. The long-term effect of FLES: An experiment. *Modern Language Journal* 58: 15-19.

OYAMA, S. 1978. The sensitive period and comprehension of speech. *Working Papers on Bilingualism*, 16:1-17. Reprinted in S.D. Krashen, R.C. Scarcella & M.H. Long (Dir), 1982. *Child-adult differences in second language acquisition*, 39-51. Newbury House Publishers, Rowley, MA.

PÉREZ, C., Mª L. CELAYA & Mª R. TORRAS 2000. Age and EFL Written Performance by Catalan/Spanish Bilinguals. *Spanish Applied Linguistics*, 4 (2): 267-290.

RICHARDS, B. J. & D. D. MALVERN 2000. Accommodation in oral interviews between foreign language learners and teachers who are not native speakers. *Studia Lingüística*, 54 (2): 260-271.

ROSS, S. 1992. Accommodative questions in oral proficiency interviews. *Language Testing* 9:173-186.

ROSS, S. & R. BERWICK 1992. The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, 14:159-176.

SCARCELLA, R. & C. HIGA 1982. Input and age differences in second language acquisition. In S.D. Krashen, R.C. Scarcella & M.H. Long (Dir), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, 175-201. Newbury House Publishers, Rowley, MA.

SILVERMAN, D. 1976. Interview talk: Bringing off a research instrument. In D. Silverman & J. Jones (Dir), *Organizational work: The language of grading, the grading of language.* Collier Macmillan, London.

SINGLETON, D. 1997. Age and Second Language Learning. In G. R. Tucker & D. Corson (Dir), Encyclopedia of Language and Education. vol. 4: 43-50.

SNOW, C. 1996. Change in child language and child linguists. In H. Coleman & L.J. Cameron (Dir), Change and Language. Clevedon: BAA & Multilingual Matters Ltd.

SNOW, C. & M. HOEFNAGEL-HÖHLE 1978. The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49: 1114-28.

SWAIN, M. 1984. A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies. In B. Honig (Dir), Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators, 87-112. California State Department of Education, Sacramento, CA.

VAN LIER, L. 1989. Reeling, Writhing, Drawling, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversations. *TESOL Quarterly*, 23 (3): 489-508.

VICTORI, M. & E. TRAGANT (à paraître). Language learning strategies: A cross-sectional and longitudinal study of primary and high-school EFL learners. In M.P. García Mayo & M.L. García Lecumberri (Dir), Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork. Multilingual Matters, Clevedon.

YOUNG, R. & V. MILANOVIC 1992. Discourse variation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, 14: 403-424.

NOTES

- 1. Au moment où nous rédigeons cet article, le troisième recueil, après 726 heures d'enseignement, a été effectué, mais l'analyse des données n'est pas encore terminée.
- 2. Type d'exercice à trou où l'on doit compléter des phrases ou un texte où un mot sur sept, par exemple, a été systématiquement effacé. (NDLR)
- **3.** Il est à noter que dans tous les tests le groupe des adultes obtient des scores significativement plus élevés que les groupes d'apprenants plus jeunes, mais que c'est en compréhension orale que la différence est la plus faible.
- 4. Le test de compréhension orale exigeait des sujets qu'ils associent une image, parmi trois qui leur étaient présentées, avec le mot ou l'énoncé qu'ils entendaient. La langue utilisée dans les stimuli était simple et les sujets abordés relevaient des activités scolaires et de la vie quotidienne des sujets. Les sujets les plus jeunes n'ont pas paru avoir de difficultés à comprendre les instructions et à réaliser cette tâche.
- 5. Les variables suivantes ont été introduites dans l'analyse de régression : maîtrise en L1, classe, école et environnement sociolinguistique ; d'autres, telles attitude à l'égard de l'anglais, ne manifestaient pas une corrélation suffisamment forte. Les valeurs de la première variable, maîtrise en L1, ont été obtenues à l'aide de tests en catalan et en espagnol auxquels les élèves ont été soumis en même temps qu'aux tests d'anglais, à savoir une dictée et un test de Cloze. À partir des réponses à un questionnaire écrit, les scores retenus ont été la moyenne des deux tests en catalan lorsque cette langue se révélait être la langue dominante de l'apprenant, des deux tests en espagnol quand c'était cette langue qui dominait, ou des quatre tests lorsque le sujet semblait être un bilingue équilibré. Les valeurs de toutes les autres variables ont également été déterminées par les réponses au questionnaire biographique et sociolinguistique.
- **6.** Les productions en catalan ou en espagnol sont suivies entre parenthèses de leur traduction en français.
- 7. Une plage proche.
- **8.** Lázaro compare trois groupes d'âge. Les progrès les plus importants en morphosyntaxe se produisent dans le groupe qui a 11; 3 ans au moment 1 et 13; 2 ans au moment 2, et non dans le groupe plus jeune (7; 4 ans et 9; 2 ans), ni dans le groupe plus âgé (14; 3 ans et 16; 3 ans).

RÉSUMÉS

Cette étude fait partie d'un projet de recherche plus vaste, le projet de recherche barcelonais sur le facteur âge (BAF) dans l'acquisition de l'anglais langue étrangère par des apprenants bilingues catalan-espagnol. Les résultats à des tests liés à la pratique de la langue écrite après 200 heures et

400 heures sur deux groupes ayant démarré l'anglais à des âges différents confirment le rythme d'apprentissage plus rapide des apprenants plus âgés. Plus précisément, après le même nombre d'heures d'instruction, les sujets qui ont commencé leur apprentissage à 11 ans obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux qui ont commencé à 8 ans. Les mesures de la compréhension orale cependant ne diffèrent guère significativement ce qui peut s'expliquer par l'influence restreinte du développement cognitif.

La présente étude porte sur le développement des capacités en production et en réception à partir d'une tâche interactionnelle après 200 et 416 heures d'instruction. Les résultats montrent que les apprenants plus âgés bénéficient aussi d'un avantage notoire dans les domaines non liés à la pratique de l'écrit, ce qui contraste avec les résultats obtenus en compréhension orale. On attribue cela à la nature de la tâche qui requiert des habiletés communicationnelles contrairement à la tâche de compréhension qui repose sur des capacités de reconnaissance passive.

L'analyse des progrès en production et en réception montre aussi un rythme variable selon l'âge qui semble lié au développement cognitif et aussi à la maîtrise de la L1.

The study forms part of a larger research project on the effects of age on the acquisition of English as a foreign language by bilingual Catalan-Spanish learners, the Barcelona Age Factor (BAF) Project. Previous analyses of literacy-related test scores, both after 200 hours and 416 hours of instruction, have confirmed the generalisation concerning the faster rate of older learners. That is, after the same number of hours of instruction, subjects who began at the age of 11 have obtained significantly higher scores on the tests examined than subjects who began at the age of 8. Performance on the listening comprehension test, however, did not yield significant differences, which seems to be an effect of its relative independence of cognitive maturation factors.

In the present study the development of production and reception skills on an oral interview after 200 and 416 hours of instruction is explored. The analysis shows that the older learners have a significantly faster rate also on this non literacy-related task, which contrasts with the results obtained in the listening comprehension task. This result is explained on the basis of the differential nature of the tasks, the interview requiring interactional skills and the listening comprehension task, passive recognition skills. The analysis also reveals a different progression of production and reception skills at different ages, which seems an effect of cognitive development, as well as the differential influence of the level of L1 proficiency on the results.

INDFX

Mots-clés : apprentissage L3, influence de l'âge, contexte scolaire, tâche interactionnelle, production, réception

Keywords: L3 learning, age, school, environment, interactional task, production skills, reception skills

AUTFUR

CARMEN MUÑOZ

Université de Barcelone Dpt. de Filologia Anglesa i Alemanya Facultat de Filologia

l e rv	thme d'acc	uisition de	s savoirs	communicationnels	chez d	des apprenants	auidés

Gran Via 585 08007 Barcelona munoz@fil.ub.es