



KONINKLIJKE VLAAMSE ACADEMIE VAN BELGIE
VOOR WETENSCHAPPEN EN KUNSTEN

**COMPLEXITY, ACCURACY AND
FLUENCY IN SECOND LANGUAGE USE,
LEARNING & TEACHING**

29-30 March 2007

S. Van Daele, A. Housen, F. Kuiken, M. Pierrard & I. Vedder (eds.)

CONTACTFORUM

LES COMPÉTENCES SYNTAXIQUES ET LEXICALES DANS LES NOTIONS DE FLUIDITÉ, DE COMPLEXITÉ ET D'EXACTITUDE.

Jean-Marc Defays, Sarah Deltour & Audrey Thonard

Université de Liège, Belgique

1. INTRODUCTION

La recherche que nous présentons ici est partie d'un simple constat: le flou persiste sur l'extension à donner au terme « fluidité » et sur les relations qu'entretiennent la fluidité, la complexité et l'exactitude en matière d'évaluation des compétences linguistiques. Bien sûr, si ces notions sont connues des chercheurs francophones en enseignement, apprentissage et acquisition des langues étrangères, elles ne font cependant pas partie de leurs angles de recherche habituels, et l'on peut comprendre alors que leurs conceptions restent incertaines. Cependant, dans la littérature scientifique en anglais, où ces descripteurs sont fréquemment utilisés, le débat sur ce que recouvre la fluidité n'est pas davantage tranché. Nous nous sommes donc interrogés sur l'influence que les compétences en syntaxe, en lexique et en prononciation exerçaient sur la perception que des évaluateurs de français langue étrangère ont de la fluidité, de la complexité et de l'exactitude.

2. DEFINITIONS ET DEBATS

2.1 La fluidité: une définition plurielle?

Dans sa première acception, celle que lui donne le langage courant, le terme « fluidité » se confond avec la maîtrise générale de la langue (Wood, 2001). Celui qui est *fluent* – comme on dit en *franglais* – dans une langue étrangère la parle avec la même virtuosité, la même aisance et la même efficacité que le locuteur natif. Dans ce cas-ci, dès lors, se poser la question des critères qui concourent à un usage fluide de la langue étrangère, c'est s'interroger sur ce que représente la maîtrise de cette langue. Une définition aussi large, où la fluidité englobe non seulement la complexité et l'exactitude, mais aussi tout ce que l'on peut inclure dans la compétence linguistique, n'est guère opérante. Elle convient évidemment à décrire l'excellence, la compétence du parfait bilingue, mais dès qu'il s'agit d'apporter des nuances, d'apprécier tous les stades intermédiaires qui séparent l'apprenant débutant de ce parfait bilingue, elle nous renvoie au débat sans fin sur l'évaluation de la compétence linguistique: devrait-on accorder plus de poids à la grammaire, au vocabulaire, à la prononciation, ...; se centrer sur le sens ou sur la forme; évaluer selon telle ou telle norme... ?

Dans la perspective communicative de l'enseignement des langues, la notion de fluidité ne recouvre pas la même réalité. L'apprenant de langue étrangère qui s'exprime avec fluidité est celui qui est capable, malgré les lacunes de son système linguistique, d'atteindre son but

communicatif, de se faire comprendre (Chambers, 1998). Dans cette optique, on conçoit bien que les rapports entre la fluidité, la complexité et l'exactitude se trouvent bouleversés: il n'est plus question d'une fluidité qui engloberait, entre autres, la complexité et l'exactitude, mais bien d'une fluidité que l'on met en contraste avec ces deux dernières notions, qui s'oppose à elles. D'un côté, l'accent est davantage placé sur la signification, sur le contenu du message; de l'autre, l'essentiel réside dans la sophistication formelle, la correction du message. Dans ce contexte, on devine que pour juger de la fluidité du discours d'un apprenant de langue étrangère, on se base essentiellement sur une évaluation qualitative fondée sur des critères lexicaux. La fluidité dépend alors de la richesse lexicale (Laufer, 1992) ou de la variation lexicale – en d'autres termes, de la capacité à reformuler son message lorsque l'on s'aperçoit que l'on n'est pas compris. Elle peut aussi être fonction de l'économie lexicale, qui permet au locuteur d'employer la voie la plus « directe » pour exprimer ses idées, ou de la sophistication lexicale qui consiste à utiliser ensemble les cooccurrents (Raddaoui, 2004: 15). Plusieurs chercheurs (Nattinger & DeCarrico, 1992; Towell *et al.*, 1996: 112; Weinert, 1995; Wray & Perkins, 2000) relèvent un autre composant de cette fluidité: l'utilisation de formules lexico-grammaticales, d'expressions lexicales qui jouent avec les frontières tracées entre le lexique et la syntaxe. Il s'agit de segments de discours à demi figés que le locuteur complète selon le contexte. Leur maîtrise serait une condition indispensable pour atteindre un haut degré de fluidité.

Dans une dernière acception, la fluidité est un phénomène essentiellement temporel, rythmique et prosodique (Schmidt, 1992) qui se limite à la capacité à produire un discours oral continu sans interruption ou hésitation intempestives (Raupach, 1980). Cette troisième conception de la fluidité modifie une fois encore ses connexions avec la complexité et l'exactitude: elle est considérée comme un phénomène qui n'est ni concurrent ni dominant par rapport à la complexité et à l'exactitude. Elle se prête aussi plus facilement à une évaluation quantitative qui repose sur des descripteurs syntaxiques ou prosodiques. On calcule ainsi le taux de rapidité du discours – le nombre de mots ou de syllabes prononcés par minute (Nation, 1989) –, le taux de pauses, hésitations et autocorrections par T-Unit¹, par minute, ou le pourcentage de temps consacré à ces pauses, hésitations et autocorrections, le nombre de mots ou le temps de parole entre deux pauses. La nature des pauses – comblées ou vides – leur place – moins dérangeantes entre deux T-Units, deux syntagmes qu'au milieu – sont aussi prises en considération (Lennon, 1990). Ainsi, si l'on manquait de critères pour décrire la fluidité dans son sens le plus large, et si les composants de la fluidité communicative paraissaient un peu imprécis, il semble ici qu'on soit tombé dans l'excès inverse. Cependant les chercheurs s'accordent à dire que les éléments les plus significatifs sont la fréquence des pauses plutôt que leur longueur, la durée du temps de parole entre deux blancs et la place des interruptions dans un énoncé (Chambers, 1998).

¹ Le T-Unit désigne une proposition principale avec tous ses éléments subordonnés, propositionnels ou non. (Hunt, 1970)

2.2 L'exactitude: un problème de traduction?

Le terme anglais « accuracy » désigne à la fois la correction et la précision. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de le traduire en français par le mot « exactitude » qui connaît sensiblement la même ambiguïté. Plus qu'un simple problème de traduction, cette équivoque nous informe sur la nature de l'exactitude. Si l'on choisit d'y voir plutôt la précision, on s'oriente alors vers une notion tributaire du lexique. A l'inverse, si l'on décide de lui donner le sens de « correction », on la subordonne plutôt à la syntaxe. Il semble que les chercheurs, eux, ont tranché: ils l'évaluent notamment en fonction du pourcentage de propositions qui ne contiennent aucune erreur formelle ou du pourcentage de verbes utilisés correctement en termes de temps, d'aspect, de modalité, ... (Yuan & Ellis, 2003).

2.3 Mesures de complexité

La complexité, quant à elle, se mesure en termes de taux de proposition(s) par T-Unit, le nombre total de formes verbales grammaticales utilisées – ce qui signifie le nombre de combinaisons différentes de temps, modes et voix que le locuteur emploie –, le rapport entre le nombre total de mots utilisés et le nombre de mots différents utilisés (Yuan & Ellis, 2003). Ceci montre encore une fois la préférence accordée aux critères formels et à un type d'évaluation quantitative.

2.4 Le CECR et la fluidité, la complexité, l'exactitude

On voit que la fluidité, la complexité et l'exactitude soulèvent bon nombre de questions pour quiconque s'intéresse à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'acquisition des langues étrangères. Pourtant, ces notions restent largement ignorées dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ainsi, ce Cadre ne cite-t-il le mot « fluidité » qu'une seule fois, sans le définir. Le terme « complexité » est employé le plus souvent dans son sens commun dans des contextes qui n'ont rien à voir avec l'évaluation d'une performance linguistique. « Exactitude » connaît le même sort.

Deux termes intéressants apparaissent tout de même dans la grille pour l'auto-évaluation des niveaux communs de compétence: le mot « correction » qui, s'il n'est pas davantage défini que les précédents, a été préféré à « exactitude », et le terme « aisance » qui recouvre manifestement la notion de fluidité dans son sens communicatif. Il est effectivement précisé que l'apprenant qui a atteint le plus haut degré de correction dans la langue étrangère est capable de s'exprimer « dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte » (CECR, 2001: 28).

3. L'ENQUETE

Pour découvrir quelles conceptions de la fluidité, de la complexité et de l'exactitude prévalent chez des évaluateurs qui se basent sur le CECR, et quel poids ils accordent à la prononciation, au vocabulaire et à la grammaire dans leur évaluation de la fluidité, de la complexité et de l'exactitude, nous avons réalisé une enquête à laquelle ont contribué des apprenants de français langue étrangère et des évaluateurs spécialisés.

Dix-sept étudiants de français langue étrangère, suivant des cours à l'Institut Supérieur des Langues vivantes de l'Université de Liège en 2007 ont été enregistrés quelques minutes, sans interruption ni encouragement, après qu'on leur a posé les trois questions suivantes à propos d'une photographie qu'on leur présentait: « Que voyez-vous sur la photo ? Que s'est-il passé avant, que se passera-t-il après? Que ressentez-vous en voyant cette photo ? » Les enregistrements de deux de ces étudiants ont été scindés et mêlés aux autres comme s'il s'agissait de ceux d'étudiants différents, pour donner un total de 19 enregistrements, d'une minute trente chacun, qui ne portent aucune indication sur l'identité de l'apprenant.

Ces productions orales ont été soumises à 11 professeurs-évaluateurs de français langue étrangère, tous expérimentés et formés à l'utilisation du *CECR*, qui ont été invités à leur attribuer une note comprise entre 1 et 5 pour chacun des critères que nous avons introduits dans trois grilles de corrections parallèles: la première portait sur le vocabulaire, la grammaire et la prononciation; la deuxième concernait la fluidité, la complexité et l'exactitude; sur la troisième ils devaient classer chacun de ces monologues à un niveau du *CECR*.

Tableau 1: Critères analytiques et synthétiques.

PREMIERE GRILLE DE CRITERE: ANALYTIQUES SECONDE GRILLE DE CRITÈRES ANALYTIQUES CRITÈRE SYNTHÉTIQUE

	Prononciation	Vocabulaire	Grammaire		Complexité	Fluidité	Exactitude		Niveau du <i>CECR</i>
1	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1	A1 A2 B1 B2 C1 C2
2	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	2	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	2	A1 A2 B1 B2 C1 C2
3	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	3	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	3	A1 A2 B1 B2 C1 C2
4	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	4	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	4	A1 A2 B1 B2 C1 C2
5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	5	A1 A2 B1 B2 C1 C2
6	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	6	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	6	A1 A2 B1 B2 C1 C2
7	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	7	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	7	A1 A2 B1 B2 C1 C2
8	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	8	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	8	A1 A2 B1 B2 C1 C2
9	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	9	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	9	A1 A2 B1 B2 C1 C2
10	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	10	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	10	A1 A2 B1 B2 C1 C2
11	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	11	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	11	A1 A2 B1 B2 C1 C2
12	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	12	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	12	A1 A2 B1 B2 C1 C2
13	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	13	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	13	A1 A2 B1 B2 C1 C2
14	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	14	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	14	A1 A2 B1 B2 C1 C2
15	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	15	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	15	A1 A2 B1 B2 C1 C2
16	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	16	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	16	A1 A2 B1 B2 C1 C2
17	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	17	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	17	A1 A2 B1 B2 C1 C2
18	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	18	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	18	A1 A2 B1 B2 C1 C2
19	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	19	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	19	A1 A2 B1 B2 C1 C2

Nous espérons découvrir de cette manière si les professeurs établissaient un lien entre les notes qu'ils attribuaient pour les critères de la première, de la deuxième et/ou de la troisième grille. Ainsi, si leurs évaluations pour la fluidité et pour le niveau du *CECR* avaient tendance à augmenter de concert, cela indiquerait qu'ils sont plutôt sensibles à la première définition de la fluidité (fluidité-maîtrise de la langue). S'ils liaient les notes de vocabulaire et de fluidité, ils optaient plutôt pour la seconde définition (fluidité communicative). Enfin, bien entendu, s'ils subordonnaient les résultats de la fluidité à ceux de la grammaire et de la prononciation, on pourrait en conclure qu'ils sont en faveur de la troisième définition (fluidité prosodique).

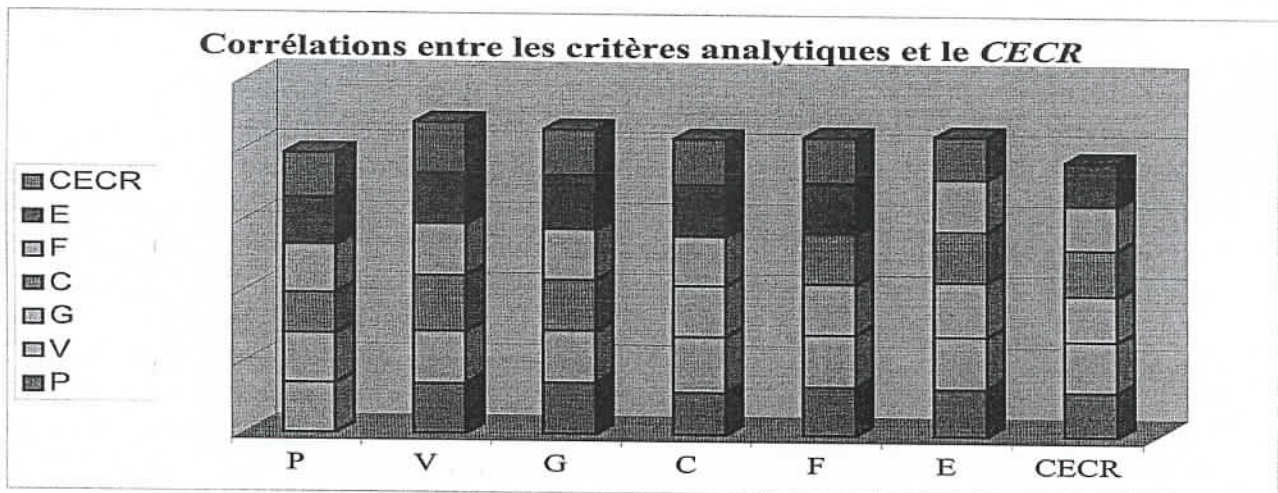
4. RESULTATS

4.1 Corrélations entre les critères

Le tableau ci-dessous présente les corrélations entre les notes attribuées selon les différents critères analytiques (« prononciation », « vocabulaire », « grammaire »; « complexité », « fluidité », « exactitude ») et pour le niveau du *CECR*. Ces résultats ont été établis en prenant en compte les notations des 19 enregistrements par les 11 évaluateurs. Le graphique, quant à lui, représente les mêmes résultats sous une autre forme: chaque colonne symbolise la somme des corrélations que chaque critère entretient avec les autres.

Tableau 2: Corrélations entre les critères analytiques et le *CECR*.

	P	V	G	C	F	E	CECR
P	1,000	0,685	0,703	0,577	0,681	0,651	0,622
V		1,000	0,734	0,791	0,724	0,729	0,704
G			1,000	0,714	0,723	0,771	0,643
C				1,000	0,698	0,724	0,645
F					1,000	0,725	0,634
E						1,000	0,608
CECR							1,000



Graphique 1: Corrélations entre les critères analytiques et le *CECR*.

On remarque qu'aucun des critères analytiques n'est prédominant. Toutes les corrélations sont en effet comprises entre 0,577 (prononciation/complexité) et 0,791 (vocabulaire/complexité). Les enseignants semblent donc, au cours de leurs évaluations, avoir été attentifs à accorder sensiblement la même autonomie à chaque critère, et n'ont pas été influencés par l'un d'entre eux en particulier.

Ces résultats infirment aussi l'une des hypothèses énoncées *supra*, relative au caractère synthétique de la fluidité qui refléterait la maîtrise générale de la langue. Ce critère n'est, en fait,

que faiblement corrélé à celui du *CECR* qui, pour sa part, devrait être synthétique. Or, il n'est pas davantage influencé par les autres critères.

La seconde définition de la fluidité ne semble pas non plus avoir cours chez les professeurs qui se sont prêtés à notre enquête. D'abord, la fluidité, pour eux, n'est pas liée à la maîtrise du vocabulaire, puisque la corrélation entre ces deux critères n'excède pas 0,724. Ensuite, la fluidité ne s'oppose pas à la complexité et à l'exactitude: si cela était le cas, on devrait découvrir, sinon des corrélations négatives entre ce premier critère et les derniers, du moins des corrélations significativement moins élevées que celles que l'on constate entre les autres critères. Cependant, les valeurs que nous obtenons ne semblent pas significativement faibles (respectivement 0,698 et 0,725).

Les évaluateurs n'établissent pas non plus de lien entre la fluidité, d'une part, et la grammaire et la prononciation, d'autre part. Les corrélations de 0,723 et de 0,681 restent autour de la moyenne des résultats que nous avons obtenus. La dernière définition de la fluidité, qui l'assimile à un phénomène pour l'essentiel rythmique et prosodique, ne reflète donc pas la perception des professeurs que nous avons soumis à notre enquête.

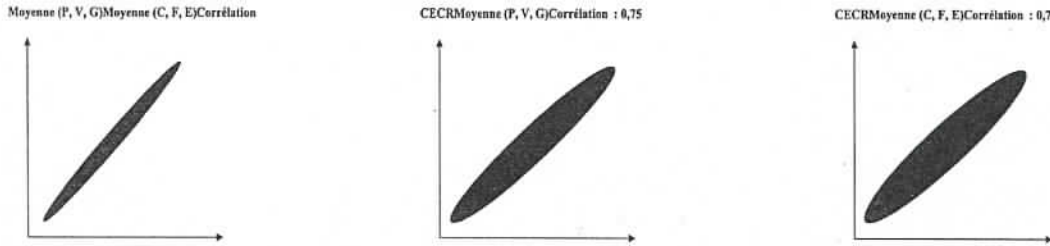
En fait, ce sont le vocabulaire et la grammaire qui sont les critères les plus marquants dans la mesure où ils sont fortement corrélés aux autres critères. Ces deux critères sont les plus influents (ou les plus influencés) tant sur les critères de leur propre grille que sur ceux de la deuxième grille. Dans nos résultats, le vocabulaire est étroitement lié à la complexité; la grammaire, quant à elle, dépend fortement de l'exactitude. Globalement, les évaluateurs qualifient de « complexe » une production comportant un vocabulaire riche et varié, et d'« exacte » une production syntaxiquement bien construite. Ils partagent donc la conception qu'ont de l'exactitude la majorité des chercheurs en enseignement, apprentissage et acquisition des langues étrangères, mais se distinguent d'eux pour ce qui touche à la complexité.

Les résultats montrent aussi que les corrélations entre le niveau du *CECR* et les autres critères sont comprises entre 0,608 et 0,704. Ce constat est étonnant dans la mesure où – nous l'avons déjà remarqué – le critère « *CECR* » devrait être synthétique et donc, fortement influencé par les autres critères. Cette apparente incohérence pourrait s'expliquer de trois façons. D'abord, les évaluateurs peuvent considérer que les autres éléments de la compétence de communication, qui ne sont pas inclus parmi les critères « prononciation », « vocabulaire », « grammaire », « complexité », « fluidité » et « exactitude », sont beaucoup plus importants pour définir le niveau du *CECR*. Ces critères analytiques que nous avons retenus auraient alors peu d'influence sur le résultat au critère « *CECR* ». Ensuite, il est possible que les évaluateurs, qui ont pourtant été formés et/ou forment d'autres (futurs) enseignants à la maîtrise du *CECR*, ne parviennent pas à l'utiliser efficacement. Se pose alors sérieusement la question de la pertinence et de la clarté des descripteurs qui y sont présentés. Enfin, il faut envisager que les professeurs aient été inattentifs ou négligents, se soient fatigués après quelques enregistrements ... et que les résultats que nous avons obtenus aient été biaisés.

Cependant, cette dernière explication est démentie par certaines de nos données. Ainsi, on peut remarquer que le critère le moins corrélé aux autres est le critère « prononciation »: ses corrélations avec les autres critères sont comprises entre 0,577 et 0,703. Selon les évaluateurs,

il n'est donc pas exclu qu'un « bon » étudiant obtienne une « mauvaise » note en prononciation, et *vice versa*. Or l'on sait que la prononciation est, en matière d'évaluation en langue étrangère, un des facteurs majeurs d'effets de halo. L'absence de corrélation forte avec la prononciation montre que les enseignants n'ont pas été abusés par ce phénomène et sont restés perspicaces pendant l'exercice que nous leur demandions. Vont dans ce sens d'autres résultats que nous présentons dans la suite, comme la cohérence des évaluateurs lorsqu'ils jugent deux productions différentes réalisées par le même étudiant.

4.2 Corrélations entre les grilles



Graphique 2, 3 et 4: Représentations schématiques des corrélations entre grilles.

L'examen des corrélations entre grilles vient d'abord renforcer l'un des constats que nous permettait l'analyse critère par critère: la grille du *CECR* ne représente pas, dans l'esprit des évaluateurs, la somme des autres critères, puisque c'est la grille la moins fortement corrélée aux autres.

Les deux premières grilles sont, quant à elles, fortement corrélées entre elles. Ainsi, si, comme on l'a vu plus haut, les résultats ne permettent pas de dire quelle place occupent exactement la grammaire, le vocabulaire et la prononciation dans la conception que les évaluateurs ont de la fluidité, les compétences phonétiques, lexicales et syntaxiques s'intègrent bien, selon eux, aux notions de fluidité, de complexité et d'exactitude.

4.3 Cohérence des évaluateurs

Si l'on considère les notes attribuées par l'évaluateur le plus sévère et l'évaluateur le moins sévère, on constate que les écarts les plus faibles entre le pourcentage de supériorité à la moyenne et le pourcentage d'infériorité à la moyenne concernent le critère « vocabulaire » (28 % d'écart) et le critère « complexité » (31% d'écart). C'est donc sur ces deux critères (par ailleurs fortement corrélés entre eux), et sans doute sur leurs définitions, que les évaluateurs sont les plus unanimes.

Les écarts les plus élevés entre le pourcentage de supériorité à la moyenne et le pourcentage d'infériorité à la moyenne concernent le critère « *CECR* » (65 % d'écart), suivi de près par le critère « grammaire » (60 % d'écart). L'analyse des corrélations entre les évaluateurs montre donc, une nouvelle fois, à quel point les apprenants obtiennent des notes très diverses lorsqu'ils sont évalués selon le critère « *CECR* ». Sur les 19 enregistrements constituant l'échantillon de l'expérience, 4 sont classés dans deux niveaux du *CECR*, 9 sont classés dans

trois niveaux, 6 sont classés dans quatre niveaux. Plus étonnant encore: l'une de ces productions orales s'est vu attribuer 5 niveaux différents...

Notons que les évaluateurs ne sont pas plus ou moins sévères sur un critère analytique en particulier.

4.4 Cohérence entre les notations des deux enregistrements des deux mêmes étudiants

Les évaluateurs sont cohérents avec eux-mêmes dans le niveau du CECR qu'ils attribuent aux étudiants. La majorité d'entre eux évaluent exactement de la même façon les productions de ces deux étudiants. Ils s'accordent davantage sur le niveau à attribuer à l'apprenant élève « faible » que sur celui à attribuer à l'apprenant « fort ». Ceci s'explique peut-être par le fait que ces enseignants sont plus souvent exposés à des étudiants de niveaux débutant (A) et intermédiaire (B) qu'à des étudiants de niveau avancé (C), dont ils cerneraient le profil avec moins d'aisance.

Les évaluateurs sont plus unanimes entre eux lorsqu'ils notent ces deux monologues sur la fluidité, complexité, l'exactitude (deuxième grille) et le niveau du CECR, que lorsqu'ils recourent aux critères de la première grille (« vocabulaire », « prononciation », « grammaire »).

5. CONCLUSIONS ET PISTES

Manifestement, la fluidité n'est considérée par les évaluateurs ni comme étant la maîtrise générale de la langue, ni comme étant un phénomène purement phonétique et prosodique. A leurs yeux, elle ne s'oppose ni à la complexité, ni à l'exactitude, et ne dépend ni de la prononciation, ni de la syntaxe, ni du vocabulaire. L'expérience ne valide donc clairement aucune des trois acceptions de la notion de fluidité exposées plus haut. Ceci ne signifie pas pour autant que les évaluateurs voient ce phénomène comme une notion indéfinie et nébuleuse. En effet, on ne remarque aucun résultat saillant du critère « fluidité » lorsque l'on examine la cohérence des évaluateurs entre eux et leur cohérence avec eux-mêmes quand ils jugent deux productions différentes réalisées par le même étudiant. Cette constance nous indique que les évaluateurs se font une idée précise de la fluidité, même si ce n'est pas celles invoquées par les chercheurs en enseignement, apprentissage et acquisition des langues étrangères.

A l'inverse, cette enquête nous amène à nous interroger sur le caractère *commun* du *Cadre européen commun de référence*. Lorsque l'on constate que les professeurs de notre enquête, pourtant expérimentés et formés à l'utilisation du *CECR*, et dont la plupart appartiennent à la même équipe d'enseignants, sont si peu unanimes quand il s'agit d'attribuer un niveau de référence à une production orale, et ne confirment pas le caractère synthétique de cet outil d'évaluation, on peut se poser des questions sur la validité de la démarche que propose le *Cadre*.

Cependant, pour obtenir des résultats encore plus fiables et plus parlants, il conviendrait, lors d'une prochaine recherche, d'une part, d'augmenter le nombre d'apprenants et d'évaluateurs participant à l'expérience et, d'autre part, de répéter l'expérience en proposant aux évaluateurs une grille comprenant une échelle plus nuancée (des notes sur 20 plutôt que des notes sur 5).

Par ailleurs, il serait intéressant de vérifier que le vocabulaire et la grammaire sont des critères marquants, d'évaluer des apprenants de même niveau en neutralisant l'une des variables. Il conviendrait également d'examiner des apprenants à différents stades de leur apprentissage. Nous pourrions en outre croiser les évaluations des professeurs avec une analyse quantitative des transcriptions des productions orales. Enfin, les résultats de cette expérience pourraient, en outre, être croisés avec ceux d'une enquête sur les représentations des évaluateurs sur les notions de complexité, fluidité et exactitude.

BIBLIOGRAPHIE

Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Conseil de l'Europe/Didier.

Chambers, F. (1998). What do we mean by fluency? *System* 25(4), 535-544.

Hunt, K.W. (1970). *Syntactic maturity in school children and adults*. Chicago: University of Chicago Press.

Laufer, B (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. J. L Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*, (pp.126-132). London: Macmillan.

Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning* 40(3), 387-417.

Mizera, G. J. (2006). *Working memory and L2 oral fluency*. University of Pittsburgh.

Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System* 17(3), 377-384.

Nattinger, J.R. & DeCarrico, J.S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Raddaoui, A. H (2004). Fluency: a quantitative and qualitative account. *The Reading Matrix* 4(1).

Raupach, M. (1980). Temporal variables in first and second language speech production. In H.W Dechert & M. Raupach (Eds.), *Temporal variables in speech*, (pp. 263-270). Den Hague, Mouton.

Schmidt, R., (1992). Psycholinguistic mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 357-385.

Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119.

Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics* 16(2), 180-205.

Wood, D. (2001). In search of fluency: What is it and how can we teach it? *The Canadian modern language review* 57(4).

Wray, A., & Perkins, M.R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language and Communication* 20, 1-28.

Yuan, F. & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production *Applied linguistics* 24(1), 1-27.