

Le comportement pausal
dans l'oral spontané chez les locuteurs
du français langue étrangère

Anni Nieminen

Mémoire de master

Département de français

Institut de langues et de traduction

Université de Turku

Juin 2019

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

NIEMINEN, ANNI URSULA : Le comportement pausal dans l'oral spontané chez les locuteurs du français langue étrangère

Mémoire de master, p. 71 , (p. 13 en annexes)

Département du français, parcours d'apprentissage et d'enseignement des langues
Juin 2019

Ce mémoire de master se situe dans le champ d'étude de l'aisance en langue étrangère, à l'oral spontané. Plus précisément, nous avons réalisé une étude de cas sur le comportement pausal des locuteurs finnophones du français langue étrangère. Le groupe de participants de notre étude est constitué de 12 étudiants en langue française. Notre intérêt était de savoir si la durée du séjour linguistique dans un pays francophone que les participants de notre étude ont effectué corrèle positivement avec leur niveau d'aisance à l'oral spontané. Nous nous sommes notamment penchée sur la durée totale des pauses non sonores et sonores ainsi que sur leur positionnement syntaxique dans les productions des participants de notre étude. Les pauses sonores, quant à elles, nous ont également intéressée d'un point de vue qualitatif et nous avons voulu savoir si les participants ayant fait un séjour linguistique plus long produisent plus de pauses sonores qui sont vues comme caractéristiques au français que ceux ayant fait un séjour plus court.

Lors de l'enregistrement des productions orales spontanées, nous nous sommes appuyée sur un livre fréquemment utilisé pour collecter des données dans le domaine, un livre qui ne contient que des images : « Frog where are you ? » (Mayer, 2003). Nous avons demandé aux participants de raconter l'histoire de ce livre en se basant sur les images.

À la fin des enregistrements, les participants ont également rempli un questionnaire portant sur leur utilisation du français et sur leur parcours d'apprentissage du français et ont répondu à un test de vocabulaire. Pour ce qui est de l'analyse des productions orales, nous nous sommes servie du logiciel Praat, à l'aide duquel il nous a été possible de segmenter, identifier les différents types de pauses et mesurer leur longueur d'une manière précise.

L'analyse du corpus nous a permis de montrer qu'il existe un lien entre la longueur des séjours effectués dans un pays francophone et le comportement pausal en français L2 spontané, voire le niveau d'aisance à l'oral. Il ressort de l'analyse que les différences se manifestent non seulement au niveau des durées totales des pauses mais également au niveau des positionnements syntaxiques des pauses. Par exemple, il nous semble que plus le séjour dans un pays francophone est long, moins l'apprenant produit de pauses non sonores à l'intérieur d'une phrase et plus les pauses sonores qu'il produit sont caractéristiques à la langue française. Toutefois, l'échantillon très limité de notre étude ne nous permet pas de généraliser les résultats de notre recherche.

Mots-clés : aisance, oral spontané, pauses sonores et non sonores, FLE, séjour linguistique

Table des matières

1. Introduction	1
1.1. Objectifs de l'étude	3
1.2. Aperçu du mémoire	5
2. Modèles et définitions de l'aisance de l'expression orale.....	6
3. Les aspects temporels caractéristiques de la langue française.....	12
3.1. En français L1	12
3.2. En français L2.....	15
4. Les pauses à l'oral	18
4.1. Les pauses d'hésitation	23
4.2. Les pauses non-sonores et les pauses sonores	25
5. L'effet d'un séjour linguistique sur l'aisance de l'expression orale	27
6. Corpus et méthode d'analyse	33
6.1. La collecte des données et le déroulement de l'expérience	33
6.2. Les participants.....	35
6.3. Les méthodes d'analyse	36
6.3.1. L'utilisation du logiciel Praat	36
6.3.2. L'identification des pauses	37
7. Résultats de l'analyse	40
7.1. Le comportement pausal des apprenants de notre étude.....	41
7.1.1. Les pauses non-sonores situées entre les phrases (NS _{SENT}).....	43
7.1.2. Les pauses non-sonores situées à l'intérieur d'une phrase (NS _{SINT}).....	44
7.1.3. Les durées totales des pauses NS _{SENT} et NS _{SINT}	45
7.1.4. Les pauses sonores – les pauses S _{FR} et les pauses S _{NON-FR}	48
7.2. Comparaison entre séjour court vs séjour long	51
7.2.1. L'utilisation des pauses NS _{SENT} et NS _{SINT}	52
7.2.2. L'utilisation de pauses S _{FR} et S _{NON-FR}	57
8. Discussion.....	59
9. Conclusion.....	61
Bibliographie	65
Annexes	72
Annexe 1	
Annexe 2	
Annexe 3	
Annexe 4	
Annexe 5 Résumé en finnois - lyhennelmä.....	

Les figures

Figure 1. La division de l'aisance selon Segalowitz (2010).	8
Figure 2. La division des aspects de l'aisance à l'oral selon Tavakoli et Skehan (2005).	10
Figure 3. Le modèle de Peltonen (2017).	20
Figure 4. Exemples des images du livre « Frog, where are you ? »	34
Figure 5. Capture d'écran du processus de transcription et de segmentation.	37
Figure 6. La durée totale des pauses NS _{ENT} par rapport à la durée du séjour.	43
Figure 7. La durée totale des pauses NS _{INT} par rapport à la durée du séjour.	44
Figure 8. La durée totale des pauses NS entre et à l'intérieur des phrases en pourcentages.	45
Figure 9. Les durées moyennes des pauses NS entre et à l'intérieur des phrases rapportés à la durée du séjour.	46
Figure 10. La durée totale des pauses NS entre et à l'intérieur des phrases à l'égard de la réussite dans le test de vocabulaire.	47
Figure 11. La moyenne de la durée totale des pauses S _{FR} et pauses S _{NON-FR} chez tous les apprenants.	50
Figure 12. La durée totale des pauses S _{FR} et S _{NON-FR} rapportée à la réussite au test de vocabulaire.	51
Figure 13. Les durées totales des pauses NS _{ENT} et les pauses NS _{INT} par groupes (séjour court et long).	52
Figure 14. Séjour court : la durée moyenne des pauses NS entre et à l'intérieur de la phrase.	54
Figure 15. Séjour long : la durée moyenne des pauses NS entre et à l'intérieur de la phrase.	55
Figure 16. Une illustration du livre « Frog, where are you ? »	56
Figure 17. Les moyennes des durées totales des pauses S _{FR} et pauses S _{NON-FR} à l'égard du groupe (séjour court et long).	57

Les tableaux

Tableau 1. La classification des pauses selon Grosjean et Deschamps (1973).	19
Tableau 2. Le profil des apprenants.	35
Tableau 3. Les pauses sonores.	40
Tableau 4. Les moyennes des pourcentages et les moyennes des quantités absolues des pauses NS. .	42
Tableau 5. Les pauses sonores caractéristiques du français présentes dans les productions.	48
Tableau 6. Les pauses sonores non caractéristiques du français présentes dans les productions.	48
Tableau 7. Synthèse des durées moyennes des pauses NS chez les deux groupes.	55
Tableau 8. Résumé des moyennes des durées totales des pauses S dans les productions chez les deux groupes.	58

1. Introduction

Ce mémoire de master se situe dans le domaine d'étude de **l'aisance de l'expression orale en langue étrangère (L2)**, plus précisément de la sous-catégorie des **pauses**. Nous étudierons l'aisance énonciative des locuteurs du français L2 en effectuant une comparaison à la fois quantitative et qualitative entre deux groupes d'apprenants du français qui ont un fait **un séjour dans un pays francophone** : un séjour plus court pour le premier groupe et plus long pour le deuxième. Dans la partie empirique de notre étude, nous nous fondons sur quelques concepts et théories qui sont abordés davantage dans la revue de littérature sur ce sujet.

En ce qui concerne le terme « aisance » en L2, il est important de noter qu'il s'agit plutôt d'un concept parapluie qui englobe plusieurs notions et théories. En abordant l'aisance comme concept très général, on évoque souvent la tripartition « CAF » (*complexity, accuracy, fluency*, c'est-à-dire complexité, efficacité et aisance) de Skehan (1998). Cette tripartition renvoie à l'ensemble des compétences langagières d'un apprenant en L2, dont l'aisance constitue une partie. Selon ce modèle, l'aisance désigne généralement la capacité de parler d'une manière aisée et courante, comme les locuteurs natifs. Pourtant, dans notre étude, nous nous appuyons sur le point de vue plus « étroit » de Lennon (2000), selon lequel l'aisance à l'oral en L2 se compose de différentes sous-parties comme par exemple le débit de parole, les éléments d'auto-interruption et d'auto-réparation. En adoptant ce positionnement il nous sera plus facile d'opérationnaliser le concept de l'aisance à l'oral.

L'intérêt des chercheurs concernant l'aisance à l'oral se porte habituellement sur des questions fondamentales comme : qu'est-ce que c'est que l'aisance à l'oral en L2 ? Quels sont les critères qu'un locuteur en L2 doit remplir afin que sa production orale puisse être considérée comme aisée (par lui-même ou par un interlocuteur quelconque) ? Et quel est l'élément de l'aisance avec le plus grand impact ? (voir entre autres Kormos & Dénes, 2004 ; Segalowitz, 2010 et Préfontaine, 2013). Les positionnements et opinions ont beaucoup varié au cours du temps. Même aujourd'hui, il n'existe pas une seule définition de l'aisance à l'oral en L2 ni de réponses précises avec lesquelles les chercheurs du domaine seraient tous d'accord (Segalowitz, 2010, p. 2). Cependant,

pour mentionner une des définitions dites traditionnelles concernant l'aisance à l'oral L2, selon la position étroite, Lennon (1990, p. 390) résume que parler d'une manière aisée, dans le cas d'un locuteur L2, revient à parler d'une manière courante, au rythme d'un locuteur natif, sans commettre par exemple d'erreurs ou de pauses non-sonores ou sonores.

Dans notre étude, nous nous concentrerons sur une des sous-catégories de l'aisance à l'oral, à savoir les pauses. Nous effectuerons une division entre **les pauses non-sonores** (coupure de la production orale silencieuse) et **sonores** (coupure de la production orale remplie avec un phone) et examinerons ces sous-catégories d'une manière détaillée. Nous nous pencherons sur le comportement pausal d'apprenants finnophones qui étudient le français à l'université en nous intéressant à l'effet que la durée d'un séjour dans un pays francophone peut avoir sur la présence des pauses dans leurs productions orales. Au fil des années, l'effet du séjour linguistique effectué dans un pays où la langue cible est parlée a été un sujet amplement étudié dans le domaine de la langue parlée. En comparant le séjour linguistique dans un pays cible à l'enseignement de la langue ou à l'immersion langagière dans le pays de domicile on peut dire que le premier est souvent considéré comme plus bénéfique pour le développement des compétences langagières en L2. Cela résulte du fait qu'il combine à la fois l'instruction en langue cible et les possibilités authentiques des interactions avec des locuteurs natifs (Guay, 2013, p. 1).

L'effet qu'un séjour dans un pays où on parle la langue cible a sur les compétences langagières et surtout sur les compétences langagières orales est étudié par plusieurs chercheurs du domaine. L'effet de **la durée du séjour linguistique** a également attiré l'attention de ces auteurs. Il a été démontré que la durée du séjour linguistique dans un pays de la langue cible corrèle avec le développement de l'aisance à l'oral (Freed, 1998, 2000 ; Freed, Segalowitz, Dewey 2004 ; Towell, Hawkins, Bazergui 1996). Aussi, plus le séjour est long, plus les bénéfices sur l'aisance des compétences orales des apprenants sont remarquables (Davidson, 2010).

Nous avons choisi de nous pencher sur ce sujet puisque, surtout quant aux pauses remplies, nous les voyons comme un aspect important de la parole. Etant donné que les phénomènes d'hésitation tels les pauses sonores, syllabes allongées, répétitions et

les auto-corrrections se manifestent d'une manière régulière dans la production orale en langue maternelle (L1) et L2 (Möhle, 1984, p. 44), nous sommes d'avis que plus d'attention pourrait être accordée à ces éléments « non verbaux » au sein de l'enseignement des langues étrangères. Nous voulons souligner également le fait que l'aisance ne renvoie pas uniquement à la manière courante de parler une langue étrangère, mais qu'elle peut désigner également par exemple l'organisation temporelle de la parole¹ et les éléments de l'hésitation qui se manifestent dans la limite du temps imposé (Freed, 2000, p. 243). Etant donné que le manque de compétences langagières (surtout la compétence lexicale) est commun en L2 et qu'il mène souvent à des problèmes dans la production orale, il y a des chances, à notre avis, que ces savoirs et savoir-faire s'avèrent être plus importants que les apprenants et professionnels universitaires de l'enseignement des langues ne le pensent.

En Finlande, les étudiants universitaires en langues étrangères ont la possibilité, voire l'obligation de faire un séjour linguistique ou une année d'échange (par exemple au sein des programmes Erasmus) dans un pays où on parle la langue cible étudiée². Ainsi, au département d'études françaises de l'université de Turku, un séjour linguistique (appelé « période d'internationalisation » dans le guide d'études³) d'un mois au minimum dans un pays francophone est requis dans les études du niveau de licence. Les séjours à l'étranger pendant les études universitaires (y compris pour d'autres études que celles des langues étrangères) sont devenus très fréquents en Finlande, comme presque partout en Europe⁴.

1.1. Objectifs de l'étude

L'objectif de notre étude est d'en savoir plus sur le comportement pausal des locuteurs du français langue étrangère et de voir si la durée des séjours qu'ils ont faits y joue un

¹ L'organisation temporelle de la parole désigne les variables temporelles telles que vitesse de parole ou vitesse d'articulation et la longueur et distribution syntaxique des différents types de pauses (voir par exemple Grosjean & François (1972).

² https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/who-can-take-part_fr consulté le 5 mars 2019

³ <https://opas.peppi.utu.fi/en/course/RANS0026/3877> (le guide d'études d'Université de Turku 2018-2019) consulté le 2 avril 2019

⁴ http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf consulté le 5 avril 2019

rôle. Plus précisément, nous tenterons de répondre à notre question de recherche principale et à ses sous-questions qui sont les suivantes :

Quel est l'effet de la durée d'un séjour dans un pays francophone sur l'aisance à l'oral, plus spécifiquement sur le comportement pausal des étudiants finnophones de français ?

- a) En ce qui concerne **les pauses non-sonores à l'intérieur d'une phrase**, comment est-ce que le comportement pausal des étudiants ayant fait un séjour plus long diffère-t-il des étudiants ayant fait un séjour plus court ?
- b) En ce qui concerne **les pauses sonores qui sont caractéristiques du français**, comment est-ce que le comportement pausal des étudiants ayant fait un séjour plus long diffère-t-il des étudiants ayant fait un séjour plus court ?

Nous visons alors à clarifier si la production orale spontanée en français des apprenants ayant fait un séjour plus long est plus *aisée* en ce qui concerne leur comportement pausal que celle d'autres apprenants ayant fait un séjour plus court.

Nous opérationnaliserons les éléments paux de l'aisance à l'oral en analysant leurs positions syntaxiques. De plus, nous nous intéressons au nombre total des pauses sonores comparé au nombre total des pauses non-sonores, et aux choix des remplisseurs dans les pauses sonores (ces pauses sonores, sont-elles caractéristiques du français ou non ?).

En ce qui concerne nos hypothèses, nous supposons que :

- a) La durée d'un séjour fait dans un pays francophone corrèle positivement avec l'aisance à l'oral des apprenants, c'est-à-dire plus la durée du séjour est élevée, moins il y a de pauses non-sonores produites à l'intérieur d'une phrase.
- b) De plus, nous nous attendons à ce que les pauses sonores produites soient d'autant plus caractéristiques du français que la durée du séjour est longue.

Nos hypothèses se fondent sur les études antérieures du domaine que nous présenterons dans le chapitre 5.

Quant aux séjours en général, nous voulons encourager les étudiants en langues étrangères à faire un séjour linguistique ou une année d'échange dans un pays où la langue est parlée car nous sommes assurée de l'effet positif que celui-ci joue dans l'amélioration de l'aisance à l'oral. C'est justement cette conviction qui nous a motivée à entreprendre cette étude (après tout, il n'y a pas de recherche complètement déconnectée des convictions des chercheurs). Reste à savoir quel est le lien entre la durée du séjour et un réel impact sur l'aisance à l'oral de l'apprenant. C'est cette lacune de recherche que notre étude vise à combler.

Nous soutenons fortement le point de vue de Peltonen (2017) selon lequel certains éléments de l'aisance temporelle peuvent plutôt contribuer positivement à l'aisance (par exemple certaines stratégies de communication, mais même les pauses sonores) au lieu de l'interrompre et qu'une analyse qui combine l'approche quantitative et qualitative est nécessaire pour les études qui examinent l'aisance en L2. Plus précisément, l'auteure a étudié les aspects temporels et les stratégies de communication des apprenants d'anglais L2 à deux niveaux différents de scolarisation dans l'interaction. Dans notre étude, nous étendons cette idée pour étudier l'aisance à l'oral spontané des apprenants finnophones de français L2 mais dans un contexte monologue. La recherche de Peltonen (2017) ainsi que le débat général concernant la classification des pauses seront présentés davantage dans les sections à venir.

1.2. Aperçu du mémoire

Le début de notre étude sera consacré à une focalisation sur la complexité qui entoure les modèles et définitions de l'aisance à l'oral. Ensuite, nous nous intéresserons aux pauses d'une manière plus précise, nous approfondirons les éléments de la langue parlée spontanée et présenterons des éléments qui sont caractéristiques à la langue française. Nous couvrirons également l'effet (de la durée) de séjour fait dans un pays cible en en présentant une revue des études existantes.

Ensuite, nous passerons à la présentation de la méthode de collecte des données et éclairerons la partie empirique de notre propre recherche. Enfin, les résultats seront présentés. Nous finirons notre mémoire de master avec une discussion sur les résultats et, en dernier lieu, avec une conclusion.

Notons encore que nous utiliserons des abréviations dans ce mémoire pour faciliter la lecture, surtout à partir de la partie d'analyse (chapitre 7). Pour désigner les pauses non-sonores, nous utiliserons l'abréviation « NS ». En ce qui concerne les pauses sonores, nous utiliserons « S » et, pour les classer, « S_{FR} » pour les pauses sonores qui sont caractéristiques du français et « S_{NON-FR} » pour celles qui ne sont pas caractéristiques du français.

2. Modèles et définitions de l'aisance de l'expression orale

Dans ce chapitre, nous présenterons quelques modèles et définitions concernant l'aisance à l'oral. Il est important de noter que le champ d'étude de l'aisance est très vaste. Conséquemment, au lieu de nous concentrer sur seulement une théorie nous aborderons plusieurs points de vue tout en essayant de préciser notre position.

Un modèle pionnier de l'aisance de l'expression orale est celui de Lennon (1990). Il présente les deux sens possibles de l'aisance, dont un est plus étendu et l'autre plus restreint. En gros, le sens plus étendu renvoie au niveau le plus élevé des compétences à l'oral, c'est-à-dire au « niveau maximum », tandis que selon le sens plus restreint, l'aisance fait référence à un certain élément ou facteur spécifique concernant les compétences orales (p.ex. la vitesse de la parole ou la fréquence des pauses). L'auteur ajoute que, lorsque le sens restreint est employé, il est alors possible qu'un locuteur parle aisément mais qu'il produise par exemple des erreurs grammaticales ou lexicales (p. 390).

Définir une signification précise pour l'aisance de la parole, que cela soit en L1 ou en L2, n'a pas été une tâche facile pour les chercheurs du domaine. Segalowitz (2010, p. 4) aborde ce défi en présentant quelques manières les plus communes de l'appréhender : entre autres, l'aisance de la parole peut être vue comme l'utilisation d'un vocabulaire varié en L2, comme l'absence d'accent quelconque ou encore comme la capacité de parler sans commettre d'erreurs grammaticales. Cependant, Segalowitz (2010) lui-même se concentre sur l'élément d'écoulement dans ses propres définitions. Selon lui, l'aisance peut être définie le mieux comme une partie liée au flux ou à l'écoulement courant de la parole.

En définissant le concept d'aisance, il nous est primordial d'abord de faire la grosse distinction entre l'aisance prononcée et l'aisance perçue. Segalowitz (2010, p. 48) définit la première comme **les caractéristiques réelles** de la production orale, notamment les aspects temporels et l'auto-réparation de la parole. Ces caractéristiques peuvent être opérationnalisées et examinées d'une manière très détaillée. L'aisance perçue, quant à elle, fait référence à l'évaluation de l'aisance du locuteur effectuée par l'interlocuteur. Elle est donc **l'impression de l'interlocuteur** qui se base sur l'aisance prononcée du locuteur.

Le concept d'aisance orale peut être également divisé en trois composants qui, en même temps, sont liés mais également séparés (Segalowitz, 2010, p. 47-52). Selon lui, l'aisance de l'expression orale en L2 peut alors être divisée en l'aisance cognitive, l'aisance d'énoncée et l'aisance perçue. L'aisance cognitive fait référence à toutes les capacités cognitives sous-jacentes qui s'occupent de la production de la parole. L'aisance d'énoncée signifie toutes les caractéristiques temporelles (par exemple la vitesse de la parole et les pauses) qui sont liées à l'aisance. Notons ici que l'aisance d'énoncée peut donc être vue comme synonyme pour l'aisance prononcée que nous venons de mentionner. En outre, l'aisance perçue implique les évaluations que l'interlocuteur fait à propos de l'aisance du locuteur en se basant sur ses perceptions de son aisance d'expression. Par exemple, dans l'étude de Kormos et Dénes (2004), les évaluations concernant l'aisance orale des apprenants non natifs et des locuteurs natifs étaient réalisées par les enseignants de langues natifs et non-natifs. Néanmoins, ce qui est intéressant dans leur recherche, c'est le fait que, selon leurs résultats, le nombre des pauses non-sonores et des pauses sonores n'a pas influencé les perceptions de l'aisance perçue des enseignants.

Ci-dessous (figure 1), nous illustrons la tripartition de l'aisance selon Segalowitz (2010). Dans notre mémoire, nous nous concentrons donc sur l'aisance d'énoncé qui englobe notre sous-catégorie d'intérêt, les variables temporelles de la parole.

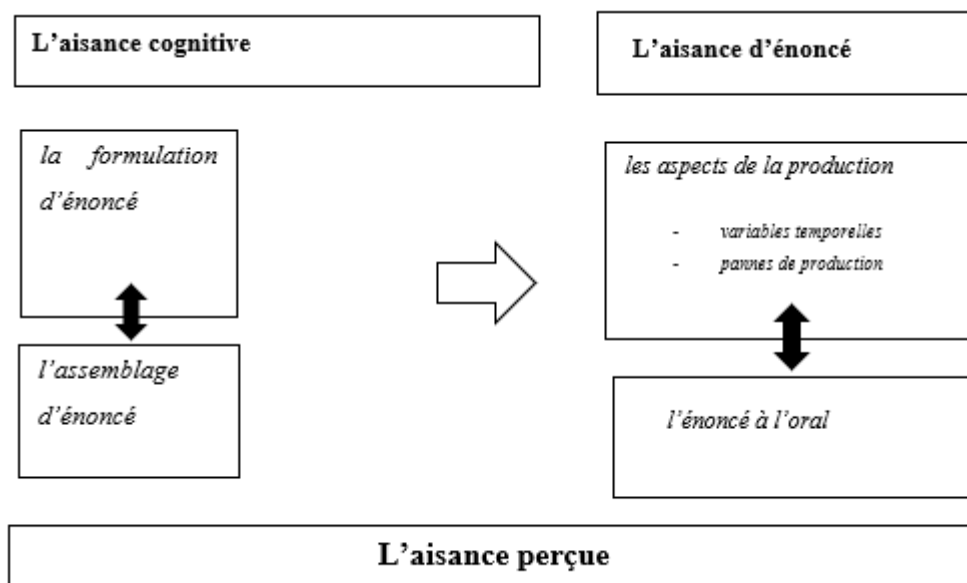


Figure 1. La division de l'aisance selon Segalowitz (2010).

L'aisance d'expression orale est plus qu'une partie de la compétence linguistique, c'est l'activation des compétences du locuteur (Lennon, 1990). Selon l'auteur, elle ne peut guère être considérée comme stockée quelque part dans le cerveau comme le sont par exemple les compétences lexicales et syntaxiques. Ainsi elle est, à la base, définie par l'interlocuteur qui effectue sa propre estimation sur l'élaboration et sur l'exécution de la production à l'oral (p. 391). En d'autres mots, l'auteur récapitule qu'elle peut être considérée comme un phénomène de performance. Pour souligner sa nature complexe, nous pouvons constater qu'il s'agit plutôt d'une interaction dynamique de plusieurs facteurs à la fois cognitifs, motivationnels et sociaux liés à l'usage d'une L2, comme le résume Segalowitz (2010).

Dans notre étude, nous nous appuyons donc sur l'aisance à l'oral **énonciative**, qui représente la conceptualisation physique de l'aisance en langue étrangère (Guay, 2013, p. 7). Les évaluations énonciatives de l'aisance à l'oral diffèrent, étant donné qu'elle peut être mesurée objectivement (sans se focaliser sur les processus cognitifs sous-jacents qui sont difficiles à observer directement) tandis que les évaluations **perçues** sont toujours subjectives (ibid.).

En outre, comme Préfontaine (2013, p. 325) le mentionne, le locuteur se rend rarement compte de l'ensemble d'éléments complexes qui contribuent à l'aisance, à moins qu'il

ne se trouve dans une situation dans laquelle ces éléments sont absents. Selon elle, l'aisance est donc une qualité préminente qui rend le langage naturel, commode et automatique pour le locuteur mais aussi pour l'interlocuteur.

Quant à l'aisance des apprenants d'une L2, elle diffère de l'aisance en L1 de manière que les stratégies de communication sont encore plus primordiales. Selon Tarone (1978), les stratégies de communication sont toutes les stratégies verbales et non-verbales que l'apprenant utilise et dont il aura besoin quand il affronte une situation dans laquelle ses compétences linguistiques ne suffisent pas pour exprimer ses intentions langagières. Ces stratégies peuvent se constituer, par exemple, de l'alternance codique (lorsqu'un mot en L2 est remplacé par un mot en L1), de l'approximation (un terme est remplacé par son hyperonyme), de l'omission (un mot est complètement omis de la production) ou de la paraphrase (on explique un mot ou un terme d'une manière différente, plus longue) (Dörnyei & Kormos, 1998). La définition de Tarone (1978) a été plus tard complétée par Dörnyei (1995), qui classe également les stratégies verbales et non-verbales utilisées afin de gagner du temps (p.ex. les pauses sonores) parmi les autres stratégies de communication. Ainsi, il s'agit donc de stratégies temporelles qui aident le locuteur à gagner du temps au cours du processus de verbalisation. Néanmoins, les classifications des stratégies de communication ont mené à des désaccords parmi les chercheurs surtout quant au débat si les éléments temporels (comme les pauses sonores) de la production devraient être classifiés dans cette catégorie ou non. Certains chercheurs limitent leurs définitions des stratégies de communication seulement aux aspects liés au sens ou au contenu du message de l'apprenant, tandis que d'autres décrivent toutes les manières utilisées pour résoudre les problèmes possibles qui concernent la communication (Dörnyei & Scott, 1997 p. 177-179).

L'importance des stratégies de communication pour les apprenants d'une L2 est abordée entre autres par Dörnyei et Scott (1997). Les chercheurs soulignent l'importance incontournable de ces stratégies dans la production orale. Le déséquilibre entre les compétences linguistiques et leurs intentions de production mènent souvent à une situation dans laquelle l'apprenant sera forcé de les employer. Cela résulte du fait que les locuteurs L2 doivent faire plus attention à l'encodage à la fois grammatical

et phonologique, donc la production à l'orale se fait d'une manière plus séquentielle comparé à la formulation et à l'articulation automatisé en L1. En plus de cet aspect, les compétences lexicales ainsi que le transfert ou l'alternance codique jouent un rôle dans les différences entre la production orale en L1 et en L2 (Dörnyei et Kormos, 1998, p. 354).

Quant aux études qui se concentrent sur l'aisance à l'oral, la plupart d'entre elles s'appuient sur la catégorisation proposée par Tavakoli et Skehan (2005). Les auteurs divisent les dimensions de l'aisance en trois sous-catégories : **l'aisance de pannes de production**, **l'aisance de vitesse** et **l'aisance de réparation** (figure 2).



Figure 2. La division des aspects de l'aisance à l'oral selon Tavakoli et Skehan (2005).

La première sous-catégorie réfère à la longueur et au nombre des pauses non-sonores et sonores et également à la quantité totale du silence. Elle est donc proche de la définition de Segalowitz (2010) concernant les aspects temporels de la production orale que nous venons de présenter. La deuxième sous-catégorie proposée par les deux auteurs, quant à elle, renvoie à la vitesse de parole, à la vitesse d'articulation, à la quantité de parole rapportée au temps et à la longueur moyenne des séquences. La troisième sous-catégorie indique tous les éléments de réparation, tels que la reformulation, le remplacement, les faux-départs et les réparations des mots ou des phrases. Selon cette division, l'objet de notre étude se situe alors dans la première catégorie.

Dans notre étude, nous traiterons les pauses comme des éléments temporels qui sont naturels et essentiels à la production orale spontanée en français L2. En d'autres mots, nous ne les voyons pas comme des pannes dans la production orale. En effet, ces dernières années, une sorte de transition est en train de se produire. Ainsi, le point de vue de Götz (2013) et Rühlemann (2006), entre autres, défend une vision divergente : au lieu de traiter les pauses sonores et les répétitions et autres éléments liés à l'aisance temporelle de la production orale spontanée en L2 comme des pannes ou problèmes à éviter, ces auteurs les traitent comme des éléments qui peuvent en fait contribuer à l'aisance et soutenir l'idée selon laquelle ils résolvent des problèmes (surtout temporels) qui peuvent émerger au cours d'une production orale en L2. « Bien qu'ils soient vus comme des disfluences par certains auteurs, nous les considérons comme une partie essentielle quand on discute de l'aisance à l'oral de l'apprenant, étant donné qu'ils jouent un rôle important dans le traitement des différentes phases de planification et dans la pression qui va avec ». (Götz, 2013, pp. 41- 42, notre trad.).

La définition de Raupach (1983) récapitule bien ce que nous entendons par l'aisance : « L'aisance n'est guère une manière idéale de s'exprimer sans les interruptions causées par l'hésitation. Elle désigne plutôt toutes les mesures relatives à l'aide desquelles le locuteur peut éviter de produire *plusieurs pauses particulièrement longues*. » (Raupach, 1983, p. 268, la traduction et les italiques nous appartiennent). Son point de vue a apporté, déjà à l'époque, une nouvelle vision sur les discussions du domaine.

Dans notre étude, nous nous concentrons sur le sens plus restreint de l'aisance de l'expression orale, c'est-à-dire sur les éléments variés qui en font partie, à savoir les éléments qui sont généralement classifiés comme des pannes de production, mais qui seront abordés d'un point de vue différent (comme éléments temporels) dans notre étude. Nous lions donc les pauses au concept parapluie d'aisance, étant donné qu'elles font partie du même phénomène (Perez-Bettan 2015, p. 108) En d'autres mots, nous nous concentrons sur une des sous-catégories de l'aisance temporelle, les pauses de production. Ces pauses seront donc traitées comme des éléments temporels tout à fait essentiels et naturels à la production orale spontanée en langue étrangère.

3. Les aspects temporels caractéristiques de la langue française

Dans ce chapitre, nous aborderons la variété des aspects temporels qui sont caractéristiques à la langue française. Même si les sous-sections se superposeront forcément, nous visons à offrir une vue d'ensemble des caractéristiques du français L1 et français L2. Le sous-chapitre 3.1 est réservé à une revue littéraire des éléments temporels liés à l'aisance en français L1. Même si les participants de notre étude sont des locuteurs du français L2, il nous semble pourtant important de traiter le cas du français L1, ce qui nous permettra de mieux voir comment le comportement pausal de nos participants diffère de ceux qui sont des locuteurs natifs. Puis, nous passons à examiner ceux du français L2.

3.1. En français L1

Parmi les études qui traitent les aspects et les variables temporels spécifiques à la langue française, celle de Grosjean et Deschamps (1972) est une des premières. Les deux chercheurs ont étudié plusieurs variables temporelles comme la vitesse de parole, le temps total de locution, le rapport commun entre le temps d'articulation (TA) et le temps de locution (TL) (donc le rapport TA-TL) et le temps de pause en comparant ces aspects entre le français spontané et l'anglais spontané. Effectivement, leurs résultats ont montré que le débit de parole en français L1 spontané (c'est-à-dire le nombre de mots ou de syllabes articulés par seconde ou minute) est plus élevé qu'en anglais, et avec moins de pauses (la moyenne de la vitesse de parole en français spontané étant 153,05 syllabes/min). Cependant, même si la fréquence des pauses est moins notable en français, qui pour sa part joue un rôle essentiel concernant le débit de parole, la durée moyenne des pauses en français a été la même qu'en anglais (94,51% des pauses en français étant inférieures à une seconde). Ils constatent que la vitesse de parole en français spontané ne résulte pas de la vitesse d'articulation ni de la longueur des pauses mais surtout du fait qu'il n'y a pas tant de pauses. En d'autres mots, quant au français spontané, les sujets ne produisent de pauses que pendant 15% du temps total. De plus, Grosjean et Deschamps trouvent que les pauses non-sonores se situent habituellement à la fin d'une phrase (dont la durée médiane est 0,5 secondes) et que celles qui se trouvent au milieu d'une phrase sont habituellement plus courtes

(en médiane, 0,4 secondes). Les auteurs ont également mis en valeur l'importance **des pauses sonores, des syllabes allongées et des répétitions** dans le français oral spontané surtout pour les mots grammaticaux monosyllabiques (p.ex. *et, que, de, à...*).

En outre, en français L1 spontané, les pauses non-sonores et les pauses sonores représentent plus de 80% des occurrences des pauses d'hésitation (Grosjean et Deschamps, 1972, p. 150). Ils ajoutent alors que les autres éléments comme les répétitions et les faux départs doivent être considérés comme secondaires. En ce qui concerne les pauses non-sonores en français L1, elles sont plutôt situées au début ou entre les énoncés qu'à l'intérieur (Hilton, 2008, 2011a, p. 150). En juxtaposant cette remarque avec celle de Grosjean et Deschamps (1972) présentée au début de ce chapitre, nous pouvons donc conclure qu'en français L1, les pauses se situent habituellement entre les phrases ou énoncés au lieu de se situer à l'intérieur des phrases.

De plus, concernant la distribution syntaxique des pauses non-sonores du français L1 spontané, d'après Grosjean et Deschamps (1972, p. 152), **60%** des pauses non-sonores se situent en fin de phrase, tandis que **40%** d'entre elles se situent au milieu d'une phrase. Pour ce qui concerne la langue française, Candea (2000, p. 7) récapitule les procédures les plus répandues qui se produisent en cas de panne de la production orale spontanée. Elle explique que le locuteur peut, bien entendu, à l'aide de périphrases, essayer de contourner la panne de production orale en question ou produire des marques vocaliques qui sont à peine classifiées typologiquement et linguistiquement. L'auteure précise : « [...] en français on peut surtout produire *un euh* (une voyelle de timbre [ə, ø, œ]), allonger la dernière syllabe du dernier mot qu'on vient de prononcer, ou encore répéter — à l'identique ou en en modifiant un trait — le premier mot grammatical pour amorcer ce que l'on voudrait dire, en attendant que la suite devienne disponible » (Candea, 2000, p. 7).

En ce qui concerne la longueur moyenne des pauses non-sonores en français L1 spontané, selon Grosjean et Deschamps (1975, p. 152), elle s'avère être de 0,52 secondes tandis que la médiane est 0,48 secondes. Leur base de données est constituée d'interviews radiophoniques. En comparant leurs résultats en anglais, ils ont de nouveau trouvé que le débit de parole est plus élevé en anglais mais que les participants

se sont également auto-arrêtés plus en anglais qu'en français. De plus, les auteurs montrent que le pourcentage plus bas des pauses sonores utilisées en français (**39,14%**) comparé à celui de l'anglais (**53,08%**) résulte le plus probablement du fait que l'anglais est une langue aux syllabes fermées, ce qui veut dire que les locuteurs d'anglais ne peuvent pas s'appuyer sur l'utilisation des syllabes allongées à la même échelle (**18,12%**) que les locuteurs de français (**29,89%**).

Une autre comparaison entre les phénomènes d'hésitation du français et de l'allemand en se focalisant sur la production orale spontanée est réalisée par Faure (1980). Son corpus consistait en émissions de radio et de télévision. Ses résultats ont démontré que le français L1 parlé spontané contient plus de phénomènes d'hésitation que l'allemand L1 (en français, 1 élément d'hésitation par 6,29 syllabes, tandis qu'en allemand, 1 élément d'hésitation par 7,19 syllabes). Ces phénomènes d'hésitation contiennent notamment les pauses non-sonores et les pauses sonores, les répétitions et les syllabes allongées. L'auteur a montré également que ces phénomènes n'affectent pas seulement les mots lexicaux mais aussi les mots grammaticaux. De plus, dans la production du français parlé spontané, ce sont surtout les éléments déictiques qui sont affectés par les pauses sonores.

Faure (1980) se penche sur les différences entre les phénomènes d'hésitation en français et en allemand en se demandant si la situation d'expression orale spontanée peut y jouer un rôle. Ces situations d'expression orale étaient les suivantes : une narration, une discussion et une conversation. Or, aucune relation significative n'est trouvée entre la situation et les éléments d'hésitation. Nous pouvons donc supposer que l'hésitation est tout aussi naturelle et commune dans chaque type ou situation de production orale. Néanmoins, ses autres résultats nous paraissent pertinents : son étude montre que la fréquence des éléments d'hésitation est plus élevée en français (un élément d'hésitation par 6,29 syllabes) qu'en allemand (un élément d'hésitation par 7,19 syllabes). En outre, il remarque une corrélation entre l'état émotionnel et les éléments d'hésitation du locuteur (dans un état détendu, il est plus probable que le locuteur produit plus de pauses sonores). Toutefois, Faure (1980) mentionne que l'utilisation des éléments d'hésitation est souvent idiosyncratique (liée à la manière personnelle de l'individu de parler, indépendamment de la langue).

Comme nous l'avons vu, les caractéristiques de l'oral spontané en français L1 sont souvent présentées en les comparant aux autres langues. Cela permet de mieux voir les différences et de mieux mettre en relief ce qui est typique au français.

3.2. En français L2

Comme en L1, toute hésitation et donc toute pause en L2 est une indication forte du niveau d'aisance du locuteur étant ainsi liée également au niveau d'automatisation du traitement verbal (Perez-Bettan, 2015, p. 108).

Une des premières études à traiter les variables temporelles en L2 est celle de Raupach (1980). Il a étudié l'aisance chez les étudiants français de l'allemand L2 et chez les étudiants allemands du français L2. Il a été demandé aux étudiants de décrire une bande dessinée qui leur avait été présentée sans texte quelconque. L'auteur visait à comparer la performance des étudiants en leur langue maternelle et en L2, à voir quel est l'effet des compétences linguistique limitées sur la production. En plus, grâce à un tel cadre, il a pu comparer les productions orales de L2 en français et en allemand à celles des natifs. En ce qui concerne la production orale des étudiants français en leur L1, l'auteur a constaté que les pauses qu'ils font (y compris les deux types de pauses, c'est-à-dire les pauses non-sonores et les pauses sonores) sont plus longues comparées aux pauses réalisées par les étudiants allemands en leur langue maternelle. En plus, les pauses sont susceptibles de se retrouver à la fin des phrases. Cela confirme les découvertes de Grosjean et Deschamps (1972) et Hilton (2008a). Deuxièmement, l'auteur souligne l'omniprésence notable (**15,4%** comparé à leur pourcentage **5,6%** dans la production en allemand par les étudiants allemands) des syllabes allongées dans la production L1 des étudiants français. Donc, il a pu en tirer la conclusion que les syllabes allongées sont une caractéristique incontournable de la langue française. Cette remarque est reconnue par plusieurs autres chercheurs du domaine, par exemple par Grosjean et Deschamps (1972).

En ce qui concerne la production orale des apprenants allemands en français L2, elle est étudiée par Raupach (1983). Ces apprenants étudiaient le français depuis plusieurs années et en plus, ils avaient passé quelques mois en France. Sa méthode de collecte de données était double, c'est-à-dire les apprenants ont été interviewés par une

personne ayant le français comme L1 et ont également reconstitué une histoire qui leur avait été présentée sous forme écrite. Les résultats ont montré que ce n'est pas seulement la distribution des phénomènes d'hésitation et des stratégies de communication en L2 qui diffère de celle en L1, mais aussi la quantité et l'utilisation qualitative de ces phénomènes. Par exemple, le pourcentage des pauses non-sonores produites par des apprenants allemands en français L2 s'est élevé de **6,5%** comparé à l'allemand L1, et le débit de parole s'est ralenti notablement, de 154,4 syllabe/min en allemand L1 jusqu'à 99,7 syllabes/min en français L2. En d'autres mots, quant à l'utilisation des éléments spécifiques à la langue française, à savoir les syllabes allongées, les pauses sonores et les répétitions, la performance des apprenants en L2 français ne correspond pas à celle des locuteurs natifs du français. C'est-à-dire que, quant à l'utilisation procentage de ces éléments mentionnés caractéristiques à la langue française (en autres mots les variables secondaires telles les répétitions, les syllabes allongées et les faux départs) celle qu'en font les Allemands en français L2 s'est avéré notablement réduite comparé aux locuteurs natifs du français (par exemple l'utilisation des syllabes allongées des apprenants allemands en français L2 n'occupe que **4,2%** de l'utilisation de toutes les variables secondaires, tandis que le pourcentage est **15,4%** pour les locuteurs natifs du français).

Ce qui est également très pertinent pour notre étude (et sur quoi nous reviendrons plus tard), ce sont les résultats concernant les positions syntaxiques des pauses non-sonores (ibid.). L'auteur observe que, en fait, le pourcentage des pauses non-sonores en fin de phrase qui sont produites par les étudiants allemands de français L2 est considérablement plus bas en français L2 (**48,5%**) qu'en leur L1, l'allemand (**61,2%**). Bref, nous pouvons constater que l'écart procentuel monte jusqu'à **12,7%**. De plus, les résultats vont dans un sens logique aussi pour les pauses NS situées en milieu de phrase : leur quantité procentuelle en français L2 monte à **51,5%**, comparé à l'allemand L1 (**38,8%**). Ces résultats suggèrent qu'en français L2 le pourcentage des pauses NS qui se trouvent à l'intérieur des phrases est plus élevé que celui des pauses NS qui se trouvent entre les phrases.

De plus, en examinant les résultats et les comparaisons entre les locuteurs L1 et L2 dans son étude, Raupach (1980) a pu constater que les locuteurs ont une tendance forte

à transmettre ou plutôt à copier les variables temporelles qui leur sont propres en leur L1 dans leur L2 aussi. Ainsi, l'utilisation (voire la fréquence) des syllabes allongées dans la production L2 (l'allemand) des étudiants français était beaucoup plus élevée (11,3%) que leur utilisation par les étudiants allemands en leur L1 (l'allemand) (5,6%). Le cas était le même dans l'autre sens aussi : les étudiants allemands ne se sont pas servis de syllabes allongées dans leur L2 (le français), le pourcentage d'usage étant seulement 4,2%. Toutes ces remarques peuvent être expliquées par l'information sur les caractéristiques de la langue allemande à propos des variables temporelles : les syllabes allongées ne sont guère utilisées tandis qu'en français, elles sont très communes.

Deux éléments communs à la production en français L2 et en allemand L2 sont prouvés par les découvertes de Raupach (1980). Premièrement, la fréquence des pauses est plus élevée quand les apprenants parlent en leur L2, même si ces pauses ne durent pas aussi longtemps qu'en leur L1. Deuxièmement, ces pauses en L2 se trouvent à l'intérieur des phrases ou des syntagmes, relevant d'hésitations au niveau syntaxique ou lexical.

En outre, Deschamps (1980) a continué la série d'études sur les caractéristiques des variables temporelles de la langue française et anglaise lancée par lui-même et Grosjean en 1972. Il s'intéressait à voir quelles sont les variations syntaxiques des variables temporelles et surtout des pauses en anglais L2 produites par ses participants, 20 apprenants ayant le français comme L1. Ses résultats montrent que lorsque les apprenants français décrivent une bande dessinée en anglais L2, la longueur moyenne des pauses n'augmente pas, tandis que leur fréquence augmente considérablement comparé aux mêmes résultats en leur L1, le français. En plus, la fréquence des pauses non-sonores en L2 anglais était plus élevée que celle des pauses sonores. Enfin, bien que les apprenants aient produit plus de pauses au milieu des phrases, ils ont par exemple su diminuer l'utilisation des syllabes allongées, caractéristique à la langue française, de 13,9% en L1 français à seulement 9,4% en L2 anglais. Les apprenants étaient donc familiarisés avec le fait que la langue anglaise est caractérisée par ses syllabes fermées et alors que l'utilisation des syllabes allongées n'est pas commune. En outre, Deschamps (1980) explique que la répartition de ces 9,4% des syllabes

allongées par les locuteurs L2 en anglais était en plus presque identique à la répartition des locuteurs natifs d'anglais.

Dans le chapitre suivant, nous traiterons les variables temporelles d'une manière plus approfondie. Nous présenterons ce que sont les pauses d'hésitation et en quoi elles diffèrent d'autres types de pauses à l'oral spontané. En plus, nous nous pencherons davantage sur la différence entre les pauses non-sonores et sonores.

4. Les pauses à l'oral

Dans notre étude, nous classifions les pauses non-sonores (pauses NS) ainsi que les pauses sonores (pauses S) dans la catégorie des variables temporelles, comme l'ont fait Faerch et Kasper (1983). Quant à ces variables, la façon dont les chercheurs du domaine les classifient varie : *variables temporelles*, *pannes de production orale* ou *stratégies de communication*. En plus, par exemple Grosjean et Deschamps (1972) ont classifié tous ces procédés dans la catégorie des pauses. La classification de ces variables ne joue pas un grand rôle dans notre étude mais, en revanche, il nous est important de séparer les pauses NS et les pauses S utilisées pour gagner du temps d'autres procédés utilisés dans ce but, comme les syllabes allongées et les répétitions.

En définitive, les phénomènes auxquels nous nous intéressons dans notre étude sont donc des variables temporelles d'oral spontané qui appartiennent, selon la classification de Grosjean et Deschamps (1972), aux éléments primaires (« les pauses non-sonores ») et aux éléments secondaires (« les pauses sonores »). Les éléments primaires désignent des aspects qui sont complètement naturels de la parole tandis que les éléments secondaires ne le sont pas. Les syllabes allongées, les répétitions ainsi que les faux-départs appartiennent également à cette dernière catégorie mais ne seront pas abordés dans la partie empirique de cette étude. La classification pionnière de Grosjean et Deschamps, que nous présentons dans le tableau ci-dessous, nous servira comme un bon modèle de base.

Tableau 1. La classification des pauses selon Grosjean et Deschamps (1973)⁵.

Les différentes pauses	
Primaires	<i>Pauses non-sonores</i>
	pauses de respiration
	pauses de non-respiration
Secondaires	<i>Pauses sonores</i>
	pauses sonores
	syllabes allongées
	répétitions
	faux-départs

Comme nous le constatons, tous les types de pauses sonores sont classifiés sous les pauses secondaires. Cela indique que ces types de pauses ne sont pas nécessaires pour l'activité langagière orale (ibid.). Dans ce chapitre, nous traiterons les pauses primaires. Sous la catégorie « pauses secondaires », nous nous penchons sur les pauses sonores. Les syllabes allongées, répétitions et faux-départs sont des aspects très importants de la langue française, comme nous l'avons déjà constaté. Cependant, nous ne nous y concentrons pas d'une manière détaillée dans le cadre de cette étude.

Ci-dessous, nous présentons une autre figure importante pour notre étude. Il s'agit du modèle des ressources de l'aisance présenté par Peltonen (2017) qui a été modifié pour servir nos besoins. Ces ressources de l'aisance renvoient à la variété des stratégies et des mécanismes qui peuvent servir à la résolution des problèmes qui se manifestent dans le processus de la planification d'un énoncé en L2 (ibid, p. 2). La figure représente la superposition des éléments d'aisance temporelle et des ressources d'aisance. Dans notre étude, comme déjà mentionné, nous classifions les pauses sonores sous la catégorie de l'aisance temporelle.

⁵ Tableau inspiré de la page <https://www.verbotonale-phonetique.com/pauses-importance-production-parole/>

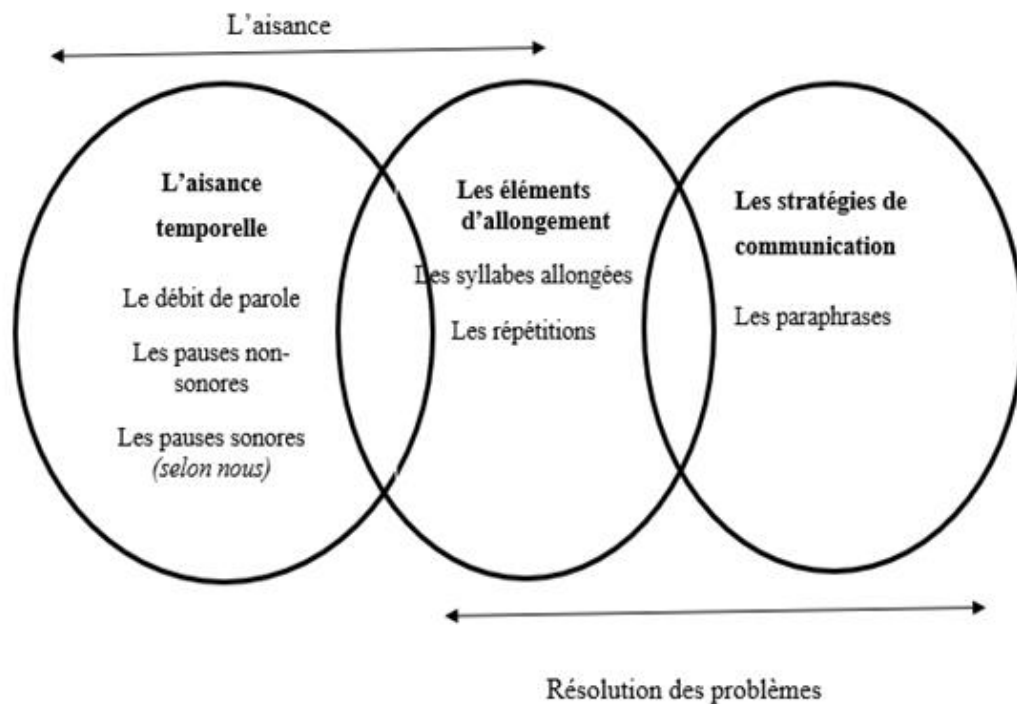


Figure 3. Le modèle de Peltonen (2017).

L'hypothèse connue des plans langagiers concourant (*The Competing Plans Hypothesis*) est développée par Baars (1980). Cette hypothèse traite et présente « les erreurs » qui se manifestent dans le processus et dans la production du langage non pas comme quelque chose à éviter mais comme des éléments nécessaires et inévitables à ce processus. En d'autres mots, la variété de ces différents éléments considérés comme erreurs ou ruptures de production peut être expliquée par ce concours de plans langagiers sous-jacents (qui réfère à la sélection des mots par laquelle le locuteur choisit les éléments les plus convenables pour sa production orale). En outre, ces erreurs et hésitations ne peuvent guère être évitées dans la production orale, qu'il s'agisse de la production en L1 ou en L2, comme le précise Dechert (1983).

Une comparaison des types de pauses NS produites en lisant un texte à haute voix entre des locuteurs débutants, avancés et natifs est effectuée par Fauth et Trouvain (2018). Leurs résultats démontrent que les apprenants débutants produisent plus de pauses non sonores à l'intérieur de la phrase comparés aux locuteurs natifs. En plus, les auteurs montrent que les locuteurs avancés ont produit moins de pauses NS comparé aux locuteurs débutants.

Les facteurs de l'aisance chez les étudiants adultes de français aux différents niveaux dans une immersion universitaire sont étudiés par Préfontaine, Kormos et Johnson (2016). La disposition de l'étude a alors consisté des locuteurs non natifs du français et des locuteurs natifs du français qui ont travaillé comme évaluateurs. Leur objectif était de savoir s'il existe une corrélation entre l'aisance à l'oral perçue et les différents éléments de l'aisance temporelle. Ces auteurs ont voulu investiguer les facteurs de l'aisance qui ont l'effet le plus dominant sur les perceptions et commentaires de l'aisance des évaluateurs, tout en faisant référence à la distinction entre les différents aspects de l'aisance. Leurs résultats ont démontré que la vitesse de production (le nombre total de syllabes énoncées divisé par le temps total de la production) ainsi que la longueur moyenne des énoncés (le nombre total de syllabes énoncés divisé par le nombre des énoncés entourés d'une pause de 0.25 secondes ou plus) sont les facteurs ayant l'impact le plus notable sur les jugements de l'aisance des évaluateurs. Néanmoins, également la longueur moyenne des pauses a eu une corrélation avec l'aisance perçue. Les chercheurs ont été surpris du fait qu'il n'y avait pas de corrélation entre la fréquence des pauses et l'aisance perçue. En plus, la corrélation entre la longueur moyenne des pauses et l'évaluation positive de l'aisance était l'autre découverte qui a surpris les chercheurs, étant donné qu'auparavant, ce facteur a été la cause d'évaluations négatives de l'aisance. En essayant d'expliquer cela, les chercheurs comptent sur les différences interlinguales, c'est-à-dire sur les découvertes de Grosjean et Deschamps (1975), qui ont prouvé que les pauses que font les locuteurs natifs du français ne sont pas aussi fréquentes que celles des locuteurs natifs de l'anglais. Les évaluateurs ont donc peut-être considéré les pauses plus longues comme plus proches de la L2 que les pauses plus fréquentes.

L'aisance de l'expression orale des apprenants qui parlent le néerlandais comme L2 est examinée par Bosker, Pinget, Quené, Sanders et de Jong (2012). Ils se sont intéressés surtout aux perceptions des interlocuteurs natifs du néerlandais en se demandant si le facteur le plus influent sur leur perception de l'aisance serait la vitesse, les pauses (sonores et non-sonores) ou la réparation de la parole, tout en faisant référence à la distinction de Tavakoli et Skehan (2005) abordée au chapitre précédent. En plus, ils voulaient savoir si les jugements des locuteurs natifs du néerlandais sur l'aisance de l'expression orale des non-natifs résultent du fait qu'ils sont simplement

plus sensibles à certains facteurs de l'aisance de la parole, par exemple plus sensibles aux pannes qu'à la réparation de la parole. Cela a été étudié en créant quatre groupes différents ayant des facteurs de focalisation différents (le premier comprenait tous les facteurs de l'aisance, le second seulement les pannes, le troisième seulement la vitesse et dans le quatrième seulement la réparation de la parole). En outre, les chercheurs ont voulu limiter la présence des facteurs de l'aisance à un facteur par une partie de la parole du locuteur, afin de pouvoir limiter l'interférence des facteurs. En ce qui concerne les résultats, le facteur de l'aisance de l'expression orale ayant l'influence la plus considérable sur les évaluations des interlocuteurs est le nombre et la durée moyenne des pauses (ibid.). Plus particulièrement, après avoir effectué le test des auteurs, le premier groupe de participants a informé les chercheurs que les effets les plus notables sur leurs évaluations ont été la vitesse de la parole ainsi que la durée moyenne et la quantité des pauses non-sonores en particulier. Les chercheurs ont trouvé également une corrélation entre la sensibilisation aux facteurs des pannes (les pauses) de la parole et les évaluations sur l'aisance d'expression orale des locuteurs non-natifs, c'est-à-dire sur l'aisance perçue. En plus, ils ont constaté que dans la perception des ruptures de la parole, surtout les pauses NS corrélaient négativement sur l'évaluation de l'aisance de la parole. Par contre, ils ont trouvé aussi que la sensibilisation à certains facteurs de l'aisance de la parole n'indique pas que l'aisance perçue de la parole d'un non-natif serait basée seulement sur ce facteur-là. En revanche, elle se base plutôt sur une perception personnelle plus vaste, qui prend en compte tous les facteurs que l'observateur de la parole trouve importants pour l'évaluation de l'aisance de l'expression orale.

Comme nous l'avons déjà constaté, le comportement pausal des apprenants d'une L2 diffère de celui des locuteurs de L1. Par exemple, les résultats de Tavakoli (2011) démontrent que les locuteurs non-natifs de l'anglais produisent plus de pauses non-sonores qui sont aussi plus longues. Ce qui est particulièrement pertinent dans cette étude pour notre recherche, c'est que ces apprenants narrent une histoire en se basant sur des images, ce qui est le cas également pour notre étude. L'auteur trouve donc des différences entre les deux groupes pas seulement dans la fréquence mais aussi dans la longueur des pauses non-sonores. Néanmoins, le facteur qui s'avère être la différence la plus notable entre les deux groupes est le fait que les locuteurs non-natifs produisent

fréquemment des pauses non-sonores à l'intérieur d'un énoncé, tandis que celles produites par les locuteurs natifs d'anglais se situent plutôt à la fin d'une phrase/un énoncé. Selon l'auteur, ce phénomène indique la planification sous-jacente et la reformulation des locuteurs non-natifs.

Quant aux classifications des différents types des éléments temporels, nous nous appuyons sur la position prise par Peltonen (2017). Dans sa recherche, elle adopte une position dans laquelle les pauses sonores (ainsi que les éléments secondaires tels que les syllabes allongées et les répétitions) sont considérées comme des éléments contribuant à l'aisance à l'oral et plus précisément comme des mécanismes utiles et d'appui qui se manifestent surtout dans des situations où le temps restreint pose un problème (p.ex. si le locuteur ne se souvient pas d'un mot quelconque).

4.1. Les pauses d'hésitation

Dans ce sous-chapitre nous aborderons d'une manière exhaustive ce que sont les pauses d'hésitation. Les études et découvertes présentées concernent principalement les locuteurs natifs des langues.

Les pauses d'hésitation renvoient à des difficultés qu'un locuteur rencontre dans les opérations mentales de « recherche et d'encodage » qui sont intégrées à la production orale et à sa planification (Véronis & Campione, 2005). En outre, Candea (2000, p. 12) réussit à bien résumer ce qu'on peut dire par le terme d'hésitation. Selon elle, le terme d'hésitation peut renvoyer à deux éléments : soit à toutes les marques extérieures d'hésitation, soit au processus cognitif auquel ces marques extérieures sont censées renvoyer. Dans notre recherche, nous ne nous concentrons que sur ces marques extérieures d'hésitation.

Généralement, il est important de séparer les pauses d'hésitation d'autres types de pauses qui ne résultent pas d'un problème de compétences linguistiques ou d'un problème temporel. Par exemple Grosjean et Deschamps (1972) ont divisé les pauses d'hésitation séparément des pauses de respiration et des pauses stylistiques. Il faut mentionner qu'ils ont également pris en compte les combinaisons possibles de ces pauses (une combinaison de pauses d'hésitation et de respiration, de pauses de

respiration et d'hésitation, ou encore de pauses stylistiques et de respiration) et proposent des précautions en classifiant les pauses non-sonores.

D'autres chercheurs ont également offert des classifications différentes de pauses. Entre autres, Faerch et Kasper (1983) ont divisé les différents types de pauses en quatre : pauses d'articulation, pauses de respiration, pauses conventionnelles et pauses d'hésitation. Il faut donc reconnaître l'existence de plusieurs classifications variées, bien que les chercheurs soient d'accord sur le fait que les pauses d'hésitation forment leur propre classe.

Ce qui distingue les pauses d'hésitation des autres types de pauses est le fait qu'elles sont le seul type de pause qui peut être considéré comme dévoilant quelque chose sur les processus cognitifs sous-jacents qui planifient la parole et sa production (Faerch & Kasper, 1983). Faerch et Kasper (1983) expliquent que c'est la présupposition fondamentale qui est utilisée dans toute recherche psycholinguistique : les pauses et les éléments d'hésitation (par exemple les répétitions et les syllabes allongées) fournissent de l'information sur la planification et sur l'exécution de la parole.

La distinction entre les pauses d'hésitation et les pauses démarcatives (pauses non-sonores qui n'indiquent pas une hésitation mais par exemple l'accentuation d'un message verbal) est aussi traitée par Campione et Véronis (2005). Pourtant, de faire la distinction entre ces deux types de pauses NS et leurs fonctions n'est pas simple. Ils concluent qu'à la différence des pauses d'hésitation, les pauses NS démarcatives sont un facteur important surtout dans la structuration de la production interactionnelle. D'un autre côté, selon les auteurs, les pauses sonores semblent être exclusivement liées à la fonction d'hésitation.

Notons également que, généralement, les locuteurs ne prennent pas de pauses respiratoires à l'intérieur d'un mot, même quand celui-ci est particulièrement long. (Candea, 2000, p. 21) Cet aspect physiologique, comme l'appelle l'auteure, ne dérange alors pas les locuteurs d'une manière dominante.

Par manque d'espace, nous n'allons pas nous pencher sur cette classification plus profondément. Le sous-chapitre qui suit introduira les différentes définitions des pauses non-sonores et sonores.

4.2. Les pauses non-sonores et les pauses sonores

Ce sous-chapitre présentera ce qui est le cœur de notre étude : les pauses non-sonores et sonores. Nous élaborons d'abord les pauses NS en nous penchant par exemple sur la discussion concernant le seuil temporel qu'on doit avoir pour pouvoir parler de pause non-sonore selon les chercheurs du domaine. Nous abordons également ce que l'emplacement des pauses dans la phrase peut révéler des locuteurs. Ensuite, nous passons à traiter les pauses qui sont sonores : la phonétique qui leur est spécifique et quelques classifications importantes.

Les **pauses non-sonores** désignent des interruptions dites significatives de toute émission sonore qui se trouvent à l'intérieur d'une prise de parole (Candea, 2000, p. 21). La longueur qu'une pause non-sonore doit avoir afin d'être considérée comme une vraie pause NS est difficile à établir (Raupach 1983). Conséquemment, les opinions des chercheurs du domaine ont beaucoup varié au cours du temps et dépendent toujours de la langue en question.

Il est important de noter que chaque pause d'hésitation qui se retrouve dans la production orale spontanée peut être considérée comme indiquant quelque chose du niveau d'aisance du locuteur (plus précisément du niveau d'automatisation de la planification du processus de la production orale). En effet, la plupart des pauses produites (soit en L1, soit en L2) fait partie de la production orale normale des locuteurs. Les pauses qui se trouvent entre les phrases sont généralement liées à la planification de la phrase suivante tandis que celles qui se trouvent à l'intérieur d'une phrase renvoient plutôt à la recherche lexicale (Kircher, Brammer, Levelt, Bartel & McGuire, 2004). Les pauses de ce dernier type sont plus fréquentes chez les locuteurs d'une L2 et témoignent donc de leur niveau d'automatisation dans la recherche lexicale (ibid.) En outre, la longueur des pauses non-sonores dans l'aisance des locuteurs qui étudient le français comme L2 est comparée par Freed (2000). Elle constate que les pauses non-sonores qui durent moins de 0,4 secondes sont en fait caractéristiques à la production orale des locuteurs du français L1 et par conséquent seules les pauses non-sonores durant plus de 0.4 secondes devraient être considérées comme des pauses NS qui indiquent un problème possible d'aisance. La proposition de Freed (2000) concernant la longueur minimale des pauses NS a servi comme modèle aussi dans

l'étude de Tavakoli et Skehan (2005) (abordée dans le chapitre 2 *supra*) et servira comme modèle également dans la nôtre.

La position des pauses non-sonores peut influencer l'aisance perçue de l'expression orale en L2 (Kahng, 2014). L'auteur démontre une corrélation significative entre la position des pauses NS et l'aisance perçue de l'expression orale en L2. Son étude se concentre sur les effets possibles de la fréquence, la longueur et la distribution des pauses NS. En résumant ses découvertes, surtout les pauses non-sonores à l'intérieur de la phrase corrélaient négativement avec les évaluations de l'aisance à l'oral des apprenants. L'auteur souligne que ces pauses NS qui se trouvent au sein de la phrase dévoilent généralement des problèmes dans le processus de la production d'orale (p. 809).

En ce qui concerne **les pauses sonores**, elles peuvent être définies comme des pauses qui se constituent « d'un item quasi-lexical, *euh* en français et *er* ou *erm* en anglais » (Campionne & Véronis, 2005, p. 1).

Selon Séguin (2008), les pauses sonores en français signifient des particules vocaliques, manifestées à l'oral comme par exemple « euh » ou « heu » (ces graphes désignent souvent le même phone). Grosjean et Deschamps (1972) les définissent comme « tout procédé d'hésitation intervenant dans le langage, par exemple les sons tels que /ə, œ, ø, et əm/, /ə/ étant de beaucoup la plus fréquente [...] » (p. 150). En outre, Duez (2001) les décrit comme « étant liées aux difficultés de l'encodage, à la recherche lexicale et à la planification de l'énoncé » (p. 32).

Les pauses sonores peuvent être divisées en « euh » d'appui et « euh » d'hésitation (Candea, 2000). Candea considère qu'elles ne posent problème que dans les situations où les « euh » sont situés à la fin d'un mot quelconque. Cela veut dire que les « euh » qui se trouvent au début d'un énoncé ou bien sont précédés d'une pause non-sonore sont toujours des « euh » d'hésitation. Les *euh* dits d'hésitation sont définis (ibid. p. 24) comme une voyelle prononcée /ə, œ, ø, voire ɛ̃ ou əm/ insérée en épenthèse d'un mot, c'est-à-dire en position finale d'un mot qui en même temps forme une syllabe supplémentaire, ou prononcée indépendamment d'autres mots au début ou à la fin d'un mot. Elle ajoute qu'il s'agit bien de la convention la plus connue utilisée dans la langue

française pour marquer la recherche de formulation en français oral spontané. (ibid. p. 24) « Le euh, qui est dit “d’hésitation” non seulement en langage courante mais aussi dans une grande partie de la littérature spécialisée dans le domaine des sciences du langage, est sans aucun doute la marque de TdF (Travail de Formulation) la plus connue en français. » (ibid. p. 203)

Les « euh » d’appui, sont alors des « euh » dont la hauteur et l’intensité sont toujours plus basses comparées aux syllabes sur lesquelles ils s’appuient. Elle conclut que dans sa base de données, le nombre des « euh » d’hésitation est largement plus notable que celui des « euh » d’appui. Cependant, dans notre étude, nous ne nous intéressons pas à cette division mais uniquement aux « euh » d’hésitation.

Grosjean et Deschamps (1972, p. 151) trouvent la longueur moyenne des pauses sonores produites par les locuteurs natifs du français approximativement identique à celle des pauses non-sonores, la durée moyenne des pauses sonores étant de 0,52 secondes et celle des pauses NS de 0,5 secondes. Pour récapituler, voici comment nous définissons les pauses NS et les pauses S dans notre étude : les pauses sonores seront toutes les pauses, en d’autres mots les coupures de la production orale qui sont remplies avec un phone quelconque tandis que les pauses non-sonores seront toutes les pauses qui ne sont pas remplies avec un phone.

Dans le chapitre suivant, nous passons aux études antérieures réalisées sur l’effet qu’un séjour effectué dans un pays où la langue cible est parlée a sur l’aisance à oral.

5. L’effet d’un séjour linguistique sur l’aisance de l’expression orale

Lorsqu’il s’agit des compétences à l’oral des apprenants qui ont fait un séjour linguistique à l’étranger et des bénéfices gagnés par l’apprenant, le terme « aisance » est un des termes abordés le plus fréquemment (Freed, 1998, p. 44). Mais plus précisément, quels sont les effets d’un séjour linguistique à l’étranger sur les compétences orales d’un apprenant ? Ce chapitre sera consacré à une revue des études portant sur cette question. A la fin de ce chapitre, nous tentons de résumer brièvement les découvertes et les concepts les plus importants.

Avant d'aborder les études antérieures concernant l'effet d'un séjour linguistique sur les compétences linguistiques orales (et plus précisément sur l'aisance à l'oral) il nous semble important de définir ce que nous entendons par « un séjour linguistique ». Nous reprenons la définition de Guay (2013) qui s'appuie notamment sur Freed et al. (2004), Segalowitz et al. (2004), Towell et al., (1996) : « une relocation de courte durée d'un groupe d'étudiants dans un nouvel environnement géographique afin d'apprendre, de communiquer et de vivre dans une langue qu'ils veulent maîtriser ». Etant donné que les participants de notre étude sont des étudiants en français L2, nous pouvons supposer que la raison pour laquelle ils font le séjour est bien d'améliorer leur niveau de la langue.

Les compétences langagières des locuteurs L2 du français sont également étudiées par Raupach (1983). L'auteur a comparé la production orale des apprenants allemands étudiant le français comme L2 au début et à la fin de leur séjour linguistique en France durant un an. Ses résultats ont été intéressants en ce que même si leur production orale ne montre pas de progrès au niveau grammatical, leur utilisation des stratégies communicatives se sont développées pendant le séjour en France. Quant à ces stratégies acquises et développées, l'auteur présente notamment le développement des stratégies utilisées afin de gagner du temps au milieu d'une discussion. Les pauses non-sonores qui avaient été utilisées avant le séjour étaient remplacées par des remplisseurs plus caractéristiques de la L2. L'acquisition de ces remplisseurs, plus précisément des pauses sonores, est exactement ce qui nous intéresse et c'est pourquoi cette étude est pertinente pour la nôtre.

Les compétences à l'oral des étudiants universitaires du russe sont abordées par Brecht, Davidson et Ginsberg (1995). Les auteurs expriment leurs soucis concernant le niveau de compétences étonnamment bas et veulent voir l'effet qu'un séjour en Russie peut avoir sur les compétences à l'oral de leurs étudiants. Leurs résultats démontrent que 40% des apprenants ayant passé un semestre en Russie rentrent en ayant amélioré leurs compétences orales jusqu'au niveau avancé. Les auteurs concluent qu'il semble qu'au moins un semestre passé en Russie est nécessaire pour que les compétences orales atteignent le niveau avancé qui est souvent considéré comme le niveau minimum pour les compétences orales fonctionnelles (p. 55).

Les rôles qu'un séjour linguistique peut jouer concernant les compétences linguistiques sont abordés par Freed (1998). Celle-ci conclut que, effectivement, un séjour fait dans un pays où la langue cible est parlée a un effet positif sur les compétences orales des apprenants – les productions orales post-séjour sont généralement plus aisées et plus confiantes. De surcroît, le débit de parole de ceux qui ont fait un séjour est plus élevé et la parole contient également moins de pauses paraissant révéler une disfluence sous-jacente (p. 50). Nous pouvons présumer que ces « pauses de disfluence » renvoient spécifiquement aux pauses NS se trouvant au sein d'un énoncé. Cette découverte est très pertinente pour notre recherche et s'aligne également avec nos hypothèses que nous avons présentées dans l'introduction.

En outre, l'influence positive de 6 mois passés dans un pays francophone sur l'aisance à l'oral des apprenants du français est abordée et confirmée par Towell, Hawkins et Bazergui (1996). Les auteurs ont investigué l'aisance des apprenants à l'aide d'une tâche narrative, où les apprenants ont dû reraconter l'histoire du film qu'ils avaient vu auparavant. Les auteurs ont trouvé que la longueur moyenne des suites sonores en particulier est élevée après le séjour fait dans un pays francophone et que la longueur moyenne des pauses NS a diminué après le séjour. Towell et al. (1996) ont donc pu confirmer l'effet positif d'un séjour linguistique sur l'aisance à l'oral des apprenants de français L2.

Les découvertes de la série d'études réalisées par Möhle (1984) et Raupach (1984) s'alignent avec l'idée qu'un séjour linguistique est d'une utilité considérable et améliore les compétences linguistiques d'un apprenant. La quantité des éléments d'hésitation a diminué notablement après un séjour fait dans le pays où on parle la L2 étudiée (Möhle, 1984, p. 44). Les découvertes de l'auteur démontrent également que les productions post-séjour contiennent moins d'éléments « vides », p. ex. des pauses NS. Le développement des variables temporelles de l'expression orale des apprenants de français L2 est étudié d'avantage par Raupach (1984). L'auteur constate que les différences qualitatives et quantitatives pré- et post-séjour sont assez remarquables. Entre autres éléments d'aisance étudiés, l'auteur démontre que la moyenne de la durée des énoncés a augmenté et qu'en plus des pauses sonores monosyllabiques comme

« euh », les apprenants ont acquis d'autres façons de gagner du temps et d'autres stratégies de communication qui sont caractéristiques à la L2 (p. 131).

Les changements et le développement éventuel des différentes variables temporelles relevant de l'aisance à l'oral des apprenants anglophones en français L2 est également abordée par Freed (2000). Les participants de son étude ont fait un séjour linguistique en France dont la durée a été un semestre. De plus, les compétences langagières orales ont été testées avec un test OPI (Oral Proficiency Interview) par des apprenants natifs du français (donc, dans ce cas-là il s'agit de l'aisance perçue). Les résultats ont été comparés à ceux des apprenants de français L2 qui sont restés aux Etats-Unis. Les résultats des auteurs démontrent que la production orale du groupe ayant fait le séjour a été considérée comme plus aisée que celle du groupe dans lequel aucun séjour n'avait été fait (entre autres éléments, le débit de parole était plus élevé, il y avait moins de pauses non-sonores et sonores).

La recherche de Freed, Segalowitz et Dewey (2004) sur l'effet du contexte d'apprentissage démontre une corrélation significative entre les différentes composantes de l'aisance temporelle et un séjour fait dans un pays où la langue cible est parlée. Les auteurs mentionnent que, parmi d'autres éléments contribuant à l'aisance temporelle, la production orale des apprenants ayant fait un séjour se caractérise par moins de pauses non-sonores (p. 294). Néanmoins, ce qui est surprenant, c'est le fait que les apprenants ayant fait un séjour linguistique plus court mais « intensif » (le séjour intensif renvoie à un séjour qui ne se constitue que d'un enseignement de la langue en séances intensives de FLE) se sont avérés plus améliorés que ceux qui ont fait un séjour académique plus long. Les auteurs abordent le fait qu'il s'agit potentiellement de l'effet du niveau d'utilisation de la langue cible, qui peut être plus élevé parmi le groupe « intensif ». Pourtant, étant donné que notre étude ne porte pas sur les séjours intensifs d'apprentissage de la L2, mais sur le séjour d'échange, nous soutenons l'idée que la durée de séjour joue un rôle dans le développement de l'aisance à l'oral.

En outre, l'effet de la durée du séjour Erasmus est traité par Baró et Serrano (2011). Les auteurs ont étudié la différence éventuelle dans les productions écrites et orales des apprenants espagnols qui sont partis en Angleterre dans le cadre d'un programme

d'échange. La comparaison a été réalisée entre deux groupes, l'un ayant fait un séjour de 2 mois et l'autre de 3 mois et leurs résultats ont démontré peu de bénéfices significatifs dans l'aisance orale et écrite des apprenants selon que leur séjour a été de 3 mois ou de 2 mois. Selon les auteurs, cela indique qu'un seul mois supplémentaire n'est pas suffisant pour le développement de l'aisance à oral et à l'écrit et donc que plus de temps est requis.

Un effet positif d'un séjour court en France (5 semaines) sur l'aisance à l'oral des apprenants en français L2 est démontré par Guay (2013). L'auteur prouve qu'un tel séjour est bénéfique sur l'aisance à l'oral en français L2 et influence surtout les apprenants les moins aisés étant donné qu'ils ont fait le plus de progrès. Ce qui est pertinent pour notre étude, c'est que même si la longueur moyenne des pauses non-sonores et des pauses sonores a diminué d'une manière considérable, leur fréquence n'a pas baissé dans les productions enregistrées après les séjours (p.54). En d'autres mots, l'auteur constate que les apprenants ont donc changé leur manière d'hésiter en diminuant la durée moyenne des pauses S et NS, mais pas la fréquence d'utilisation. Même si peu d'études comparables (d'un séjour de 5 semaines) sont réalisées, l'auteur conclut qu'un séjour de 5 semaines n'est donc pas assez pour que les apprenants diminuent la fréquence des pauses non-sonores et sonores.

L'effet d'un séjour linguistique d'un semestre sur les compétences orales des étudiants américains ayant l'espagnol comme matière principale ou secondaire est abordé par Jochum (2014). Le groupe d'apprenants de l'auteur se constituait de 18 étudiants dont les compétences langagières étaient au même niveau, selon un test de compétences linguistiques à l'oral (il s'agissait d'un *Oral Competences Interview (OPIc)* du *American Council on the Teaching Foreign Languages*). En outre, les apprenants étaient divisés en deux groupes de neuf personnes : un groupe restait dans son université tandis que l'autre passait un semestre au Pérou, au sein d'un programme d'échange. Les compétences étaient testées avec un test OPI et les résultats prouvent que même si les compétences orales du groupe qui est resté aux États-Unis se sont améliorées un peu, l'amélioration des compétences orales du groupe ayant fait un échange était considérablement plus substantielle. Au total, **78%** des apprenants partis en échange avaient atteint un niveau des compétences orales plus haut comparé à leur

niveau pré-séjour. C'est pourquoi à la fin de son étude, Jochum (2014) souligne l'effet positif notable d'un échange dans un pays où la langue cible est parlée, surtout pour les étudiants en langues étrangères.

En s'appuyant sur le même test de compétences à l'oral (OPI), Davidson (2010) étudie l'influence de la durée du séjour sur les compétences linguistiques à l'oral. L'auteur démontre que plus le séjour est long, plus les compétences orales sont améliorées. L'auteur explique que 85% des apprenants qui sont partis dans le pays cible pour faire le programme d'échange étaient au niveau intermédiaire ou inférieur et que 58% d'entre eux sont revenus en ayant un niveau avancé, voire très avancé. (p. 14)

Pour conclure ce chapitre, nous notons qu'en général, ces études semblent démontrer que les compétences ainsi que l'aisance à l'oral des apprenants ayant fait un séjour dans un pays de langue cible s'améliorent comparé à celles de leurs camarades n'ayant pas fait de séjour à l'étranger. En plus, elles prouvent que la quantité des pauses relevant de la disfluence diminue grâce à ces séjours. Pour ce qui est de la durée des séjours et son effet sur cette élaboration, nous avons vu que par exemple selon Brecht et al. (1995), au moins un semestre est nécessaire pour que l'aisance se développe.

Nous avons vu également que les résultats ont été un peu contradictoires. En ce qui concerne la fréquence des pauses NS avant et après le séjour dans le pays de la langue cible, Freed (1998) et Raupach (1983) ont démontré qu'elle a diminué notamment ou que ces pauses NS ont été remplacés par différents éléments tandis que les découvertes de Guay (2013) ont prouvé que ce n'est pas la fréquence des pauses NS qui a diminué mais plutôt la moyenne de leur durée. Il sera intéressant de voir comment ces facteurs se manifestent dans notre corpus.

Pourtant, il faut prendre en compte que les durées des séjours présentées dans ces études varient nettement et que dans quelques études que nous venons de présenter la durée exacte du séjour n'a pas été indiquée (par exemple dans Jochum, 2014). En conséquence, en nous basant sur ces recherches, nous ne sommes guère capable de tirer des conclusions fiables concernant la durée minimale exacte qui est nécessaires pour que l'aisance à l'oral en L2 se développe d'une manière suffisante.

Nous passerons maintenant à la partie empirique de notre étude. Le chapitre qui suit présentera le corpus et la méthode d'analyse de notre recherche.

6. Corpus et méthode d'analyse

Nous commençons ce chapitre en présentant une vue d'ensemble de la collecte des données et du déroulement de notre expérience. Puis, nous aborderons les participants de notre étude. Nous terminons ce chapitre en jetant un coup-d'œil sur la méthode d'analyse.

6.1. La collecte des données et le déroulement de l'expérience

La collecte des données a eu lieu dans une pièce insonorisée, à l'aide d'un ordinateur et d'un microphone. En ce qui concerne la réalisation des enregistrements, nous avons utilisé le logiciel libre Audacity. Après avoir effectué l'enregistrement, les apprenants ont rempli un questionnaire (annexe 3) et un test de vocabulaire dans une autre pièce (voir l'annexe 4). Le questionnaire et le test de vocabulaire ont été remplis par les participants après la réalisation des enregistrements car nous voulions éviter leur effet d'amorçage possible sur leur performance.

Pour éliciter du français parlé par les participants, nous avons utilisé une tâche de narration basée sur un livre d'images. Ce livre a été utilisé en tant que facilitateur dans la situation de collecte des données. Ce livre, « Frog where are you? » (« Grenouille, où es-tu ? » notre traduction), de Mayer (2003), est utilisé dans les études similaires comme méthode d'élicitation de la parole (surtout dans celles se concentrant sur la langue parlée spontanée) depuis déjà longtemps⁶. Ce livre ne contient que des images et l'idée est que les apprenants reconstituent l'histoire oralement aussi bien que possible. Le livre contient plusieurs images et événements que nous avons supposés problématiques pour les apprenants.

La tâche des participants était de raconter l'histoire du livre en regardant les images, que nous illustrons ci-dessous. Avant de commencer l'enregistrement, les apprenants ont eu quelques minutes pour feuilleter le livre.

⁶ <https://childes.talkbank.org/browser/index.php?url=Frogs/> consulté le 5 mars 2019



Figure 4. Exemples des images du livre « Frog, where are you ? »

Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de passer un test de vocabulaire. Le test de vocabulaire utilisé s'appelle LextaleFR⁷ et a été validé dans des études antérieures (Brysbart et al. 2013) (voir l'annexe 4). Les tests ont été corrigés selon le modèle et selon les clés mises à disposition sur le site d'internet. La méthode de correction et de notation a alors été la suivante : 1 point attribué pour chaque mot correct coché, 0 points attribués pour chaque mot correct pas coché et 1 point enlevé pour chaque mot faux coché.

⁷ <http://crr.ugent.be/archives/921> consulté le 20 mars 2019

6.2. Les participants

Notre groupe de participants consiste de 12 apprenants. L'information des apprenants est donnée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2. Le profil des apprenants.

	Âge de l'apprenant	Nombre d'années des études du français	Durée du séjour linguistique dans un pays francophone en mois	Année(s) où les séjours ont eu lieu	Points obtenus sur le test de vocabulaire sur max. 56
Dispersion	21-50 ans	5-37 ans	0-16 mois	1987-2018	7-33 p
Médiane	22 ans	10 ans	10 mois	2017-2018	17 p
Moyenne	24,8 ans	11 ans	8,75 mois	-	17,25 p

Nous pouvons donc constater que l'âge moyen des apprenants est d'environ 25 ans (plus précisément 24,83), et que la moyenne du nombre d'années des études du français est d'environ 11 ans. De plus, bien que la variation concernant les années où les séjours ont eu lieu soit assez dispersée, nous observons que la médiane concerne les années 2017-2018.

De plus, nous observons que la moyenne des durées des séjours est 8,75 mois. Toutefois, nous remarquons également, quant à cette variable une dispersion assez étendue entre les apprenants. Cette dispersion rendra possible une comparaison entre ceux qui ont fait un séjour plus court et ceux qui en ont fait un plus long. Autrement dit, pour l'analyse de notre étude, nous créons deux groupes sur la base de la durée des séjours. La moyenne de la durée dans le groupe où le séjour a été plus court est de 6,3 mois et dans le groupe où le séjour a été plus long, 11,2 mois.

Notons, tout d'abord, que la division en groupes ne se fait pas sans problèmes. Etant donné que le nombre de nos apprenants est pair, la médiane de la durée du séjour est la moyenne des chiffres 10 et 10 qui fait 10. Par conséquence, nous sommes obligée de placer un des apprenants ayant fait un séjour de 10 mois dans le premier groupe.

Nous l'avons accompli en nous basant sur le fait que son séjour datait déjà de plusieurs années.

Le sous-chapitre qui suit élaborera les méthodes d'analyse que nous utilisons dans notre étude.

6.3. Les méthodes d'analyse

Notre recherche est à la fois quantitative et qualitative. En autres mots, nous ne nous intéressons pas seulement à la quantité des pauses non-sonores et sonores, mais également à la variété qualitative des pauses sonores. Nous considérons comme pauses sonores toutes les pauses, c'est-à-dire les coupures de la production orale qui sont remplies avec un phone quelconque. Les pauses non-sonores, quant à elles, seront toutes les pauses qui ne sont pas remplies avec un phone. Nous analyserons également la position de ces deux types de pauses (p.ex. les pauses NS, sont-elles plus nombreuses entre deux phrases ou à l'intérieur de la phrase ?). En outre, nous nous intéressons au nombre total des pauses sonores comparé au nombre total des pauses non-sonores, et au choix des phones dans les pauses sonores (ces phones sont-ils caractéristiques à la langue française ou non ?).

6.3.1. L'utilisation du logiciel Praat

En ce qui concerne le processus de transcription, nous l'avons effectué à l'aide du logiciel Praat (Boersmal & Weenink, 2018). Il est important de noter que, au cours de notre travail de transcription et segmentation, nous ne séparons pas les pauses non-sonores selon qu'elles sont respiratoires ou la combinaison d'hésitation-respiratoire (voir par exemple les classifications de Grosjean & Deschamps, 1972 et Faerch & Kasper, 1983). Néanmoins, nous excluons les toux, les rires et toutes les parties où nous sommes intervenue dans l'enregistrement (par exemple nos mots d'encouragement).

Le logiciel Praat nous permet également d'effectuer une analyse détaillée de nos données. Cette partie de notre travail se base alors sur une transcription intégrale détaillée, dans laquelle chaque élément prononcé et non prononcé (les pauses non-sonores) est transcrit et sa durée exacte est notée. Notre analyse des données se

constitue donc d'un processus détaillé de segmentation dans lequel nous segmentons chaque mot et pause, les transcrivons et marquons également leurs durées. La capture d'écran ci-dessous (Figure 5) illustre ce processus.

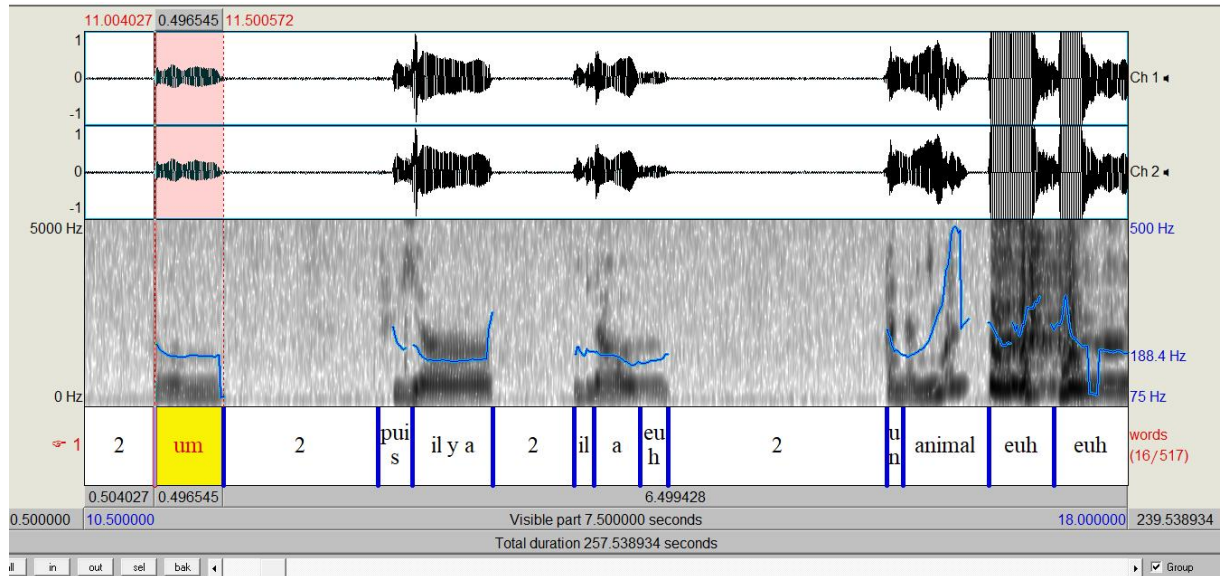


Figure 5. Capture d'écran du processus de transcription et de segmentation.

Dans ce qui suit, nous passons à traiter l'analyse de notre étude d'une manière plus détaillée.

6.3.2. L'identification des pauses

Ce chapitre continue la présentation de la méthode d'analyse de notre étude. Nous présenterons d'abord, d'une manière plus générale, le déroulement de cette analyse. Ensuite, nous présenterons les différentes classifications des pauses (sonores et non-sonores, caractéristiques de la langue française ou non caractéristiques, etc.) et quelques autres facteurs dont nous nous servons au moment de l'analyse et de la comparaison de nos résultats (comment une phrase est définie dans notre étude et quel est le seuil que nous utilisons pour les pauses NS).

L'analyse des pauses NS de notre corpus s'est faite d'une manière non-automatisée, à l'aide du logiciel Praat, comme nous l'avons déjà mentionné. Le seuil que nous avons choisi pour les pauses NS est 0,4 secondes, donc 400 millisecondes (en nous basant sur Freed, 2000). Nous avons identifié d'abord chaque pause NS durant plus de 0,4 secondes, puis nous nous sommes penchée sur sa position et l'avons classifiée selon

deux catégories : celle des pauses NS entre des phrases et celle des pauses NS à l'intérieur d'une phrase.

Les pauses sonores ont également été identifiées manuellement. De plus, leurs durées ont été calculées. Après avoir segmenté ces éléments et leur durée et en nous appuyant sur des règles uniformes, nous nous sommes servies des fonctions automatisées (les codes) de Praat qui nous offrent des durées totales ainsi que la quantité de chaque élément segmenté.

Dans le processus de classification des pauses sonores, nous nous appuyons sur l'utilisation de l'API (alphabet phonétique international). Nous classifions les pauses sonores dans deux groupes selon le critère si elles sont caractéristiques à la langue française ou non. Les pauses sonores que nous considérons comme caractéristiques à la langue française sont les sons qui peuvent être transcrits phonétiquement en /ə, œ, ø, əm/. Il faut donc noter qu'il existe deux types de pauses sonores caractéristiques à la langue française, celles qui sont ouvertes et celles qui sont fermées. Dans notre étude, nous nous appuyons sur la classification de Grosjean et Deschamps (1972, p. 150) que nous venons de présenter *supra*.

En outre, nous ne nous intéressons pas à la nature exacte de chaque pause NS et, ainsi, les combinaisons de pauses d'hésitation et de respiration sont tout simplement classifiées comme pauses d'hésitation, étant donné qu'un appareil plus minutieux aurait été nécessaire pour effectuer une analyse plus détaillée. En outre, nous ne distinguons pas les « euh » dits d'appui (Candea, 2000, présenté dans le cadre théorique) des « euh » d'hésitation, donc toutes les pauses sonores « euh » sont vues et classifiées comme pauses d'hésitation.

Comme nous l'avons déjà dit, le seuil de segmentation des pauses NS de notre étude est bien 0,4 secondes. Cette délimitation se base sur les études de Freed (2000), Freed et al. (2004), Segalowitz et al. (2004) et Guay (2013) dans lesquelles les auteurs désignent les pauses NS qui durent moins de 0,4 secondes comme des micro-pauses caractéristiques du français parlé.

Il faut noter que, dans notre étude, une suite sonore, autrement dit « [...] la chaîne des syllabes émises entre deux pauses non-sonores » (Grosjean & Deschamps, 1975, p.

148) désigne, au fond, une phrase (au lieu d'une proposition simple, par exemple). Dans notre étude, nous nous appuyons sur la définition du CRTL selon laquelle une phrase est un « [a]ssemblage de mots, grammaticalement cohérent, marqué par une intonation ou une mélodie spécifique [...] que le locuteur considère comme produisant un sens complet [...] »⁸. Pourtant, dans notre étude ce sera nous, l'interlocuteur, qui déciderons s'il s'agit d'une phrase complète ou non. Ainsi, une pause non-sonore peut se retrouver soit entre deux suites sonores qui sont des phrases, soit à l'intérieur de la suite sonore qui forme une phrase.

Nous classifions les pauses sonores en deux groupes : **en pauses sonores caractéristiques à la langue française** (S_{FR}) et en **pauses sonores qui n'y sont pas caractéristiques** (S_{NON-FR}). Quant au dernier groupe, il englobe toutes les pauses sonores qui ne sont pas mentionnées dans les études que nous avons consultées traitant les pauses sonores les plus caractéristiques et les plus essentielles à la langue française (c'est-à-dire les pauses sonores qui sont caractéristiques par exemple à la langue anglaise ou à la langue finnoise). Dans ce qui suit, nous nous pencherons plus sur cette classification.

En nous basant sur plusieurs recherches sur les pauses sonores en français spontané parlé (entre autres : Grosjean & Deschamps (1972) et Campione et Veronis (2005) et Séguin (2008)), nous présentons ci-dessous la classification des pauses sonores que nous utilisons dans notre analyse. Au cours du procès de transcription et de la classification des pauses sonores, nous nous sommes servie d'un site internet interactif où il est possible d'écouter et identifier les différents phonèmes : <http://www.ipachart.com/>.

⁸ <http://www.cnrtl.fr/definition/phrase>, acception B. Consulté le 19 mars 2019.

Tableau 3. Les pauses sonores.

La pause sonore	Sa transcription phonétique possible
« euh »	/ə, œ, ø/
« euhm »	/əm, œm, øm/
autres pauses sonores possibles	?

Comme nous le représente le tableau 3, les pauses sonores de cette sous-catégorie (S_{FR}) sont de deux types : celles qui sont ouvertes, c'est-à-dire les « euh », et celles qui sont fermées, c'est-à-dire les « euhm ». Cette division est présentée dans Grosjean et Deschamps (1972, p. 150) parmi d'autres. En ce qui concerne toutes les autres pauses sonores qui ne sont pas caractéristiques au français, pour le moment nous nous contentons de les désigner par le terme « autres pauses sonores possibles ». Ces autres pauses sonores possibles sont donc présentées dans le chapitre suivant, où nous aborderons les résultats de notre analyse.

7. Résultats de l'analyse

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre analyse. Nous nous focaliserons sur les différents aspects temporels liés aux productions orales des apprenants, que nous traiterons dans des sous-chapitres séparés. Nous nous intéressons ainsi à la quantité, à la durée moyenne et totale ainsi qu'à la distribution syntaxique des pauses non-sonores : celles qui se trouvent entre les phrases (désormais appelées également **pauses NS_{ENT}**) et celles qui se trouvent à l'intérieur d'une phrase (désormais appelées également **pauses NS_{INT}**). En outre, nous nous penchons sur la qualité des pauses sonores, c'est-à-dire le fait qu'elles font partie ou non des éléments caractéristiques à la langue française. Nous présenterons donc les résultats en nous focalisant sur la comparaison à la fois qualitative et quantitative entre les deux groupes d'étudiants.

En ce qui concerne les données de notre étude, nous avons obtenu 12 enregistrements au total, dont la durée moyenne est d'environ 4 minutes.

Nous ouvrons ce chapitre d'analyse en présentant les résultats que nous avons obtenus pour l'ensemble des participants à notre étude, en examinant les relations entre les durées des séjours et le comportement pausal. Ensuite, nous passerons à une comparaison plus détaillée entre les participants ayant fait un séjour plus long et ceux qui en ont fait un plus court. Après cela, nous abordons également les corrélations éventuelles entre les résultats du test de vocabulaire et le comportement pausal des apprenants.

7.1. Le comportement pausal des apprenants de notre étude

Avant de nous concentrer sur les différences entre les deux groupes, nous présenterons les résultats pour l'ensemble des participants. Nous réalisons cela en abordant chaque type de pause dans sa propre sous-section. Ces résultats sont aussi présentés pour que nous puissions réaliser une comparaison éventuelle des deux groupes dans les sous-sections à venir. Nous présenterons les résultats en tant que valeurs absolues aussi bien qu'en tant que valeurs relatives. Les valeurs relatives renvoient aux pourcentages qui sont rapportés aux durées totales des productions orales. Les résultats absolus sont présentés en chiffres et les résultats relatifs en pourcentages, qui indiquent la présence des pauses dans l'ensemble des productions.

Nous nous intéressons tout d'abord aux quantités absolues et aux pourcentages totaux des **pauses non-sonores**. La moyenne calculée pour le temps total occupé par les pauses NS_{ENT} est **18,97%** de toute la production orale, alors que la moyenne calculée pour le temps total occupé par les pauses NS_{INT} est **29,25%** de toute la production orale. Ces pourcentages indiquent, sans doute, que les participants s'arrêtent plus (ou au moins pour une durée totale plus longue) au sein de la phrase qu'ils sont en train de produire. Ce phénomène peut renvoyer à plusieurs raisons cognitives se manifestant dans le processus de planification d'un message (cf. Tavakoli 2011). De plus, ces pourcentages indiquent éventuellement que le niveau d'automatisation de la planification verbal des apprenants de notre étude n'est pas très haut (Perez-Bettan, 2013, p. 108).

En ce qui concerne les quantités totales des pauses NS_{ENT} et NS_{INT} , nous attestons que la moyenne calculée de la quantité totale des pauses NS_{ENT} est **30,8 pauses**, alors que celle des pauses NS_{INT} est **54,6 pauses**, ce qui est notablement plus élevée.

Le tableau 4 ci-dessous résume les pourcentages et chiffres absolus.

Tableau 4. Les moyennes des pourcentages et les moyennes des quantités absolues des pauses NS.

	Pourcentage relativisé à la durée totale de locution	Quantité absolue
Pauses non-sonores <i>entre des phrases</i>	18,97%	30,8 pauses
Pauses non-sonores <i>à l'intérieur de la phrase</i>	29,25%	54,6 pauses

Il nous semblerait intéressant d'effectuer une comparaison succincte avec les pourcentages correspondants des locuteurs natifs du français, mais cela n'est malheureusement pas possible dans le cadre de notre étude. Néanmoins, il faut noter que le seuil dont nous nous sommes servie pour segmenter les pauses non-sonores a bien été 0,4 secondes. Ces pourcentages ne sont alors pas comparables par exemple à l'étude pionnière de Grosjean et Deschamps (1972), étant donné que le seuil que les auteurs ont utilisé était 0,25 secondes. Par contre, notre seuil a été identique à celui de Freed (2000), mais la méthode de collecte des données a été différente (l'auteur n'a pas utilisé de livre pour l'élicitation de la parole). Par conséquent, il nous aurait plutôt fallu un groupe de contrôle de locuteurs natifs du français pour effectuer une comparaison fiable.

7.1.1. Les pauses non-sonores situées entre les phrases (NS_{ENT})

Dans ce sous-chapitre, nous passons au traitement des différents types de pauses. Nous commençons par les pauses NS_{ENT}.

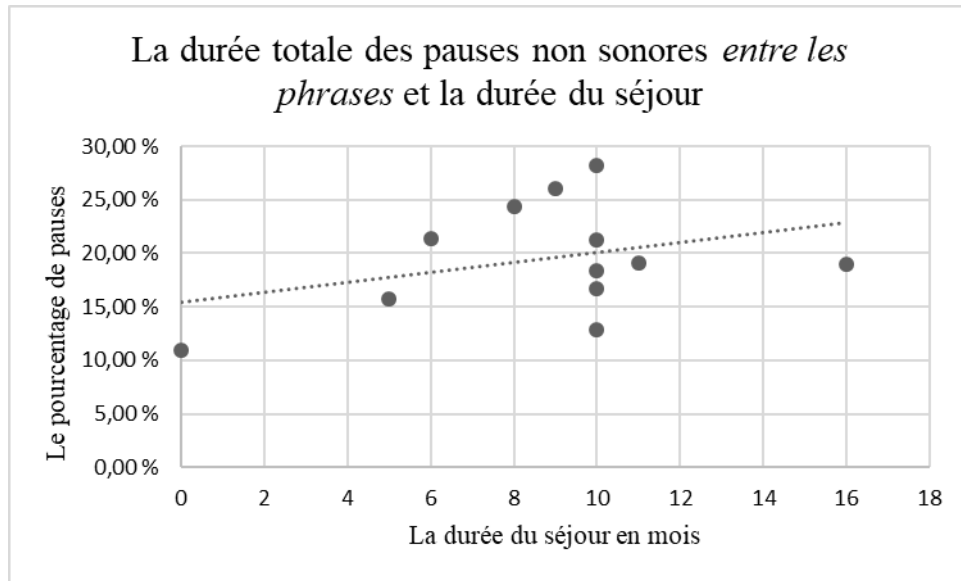


Figure 6. La durée totale des pauses NS_{ENT} par rapport à la durée du séjour.

Ci-dessus, dans la figure 6, nous présentons la relation entre la durée du séjour dans un pays francophone et la durée totale proportionnelle des pauses. L'axe X représente la durée du séjour en mois tandis que l'axe Y renvoie au pourcentage que les pauses NS_{ENT} occupent dans les productions.

Nous observons que la ligne de mode s'élève un peu, ce qui voudrait dire que plus le séjour fait par les apprenants est long, plus on a un pourcentage élevé pour la durée totale des pauses NS situées entre les phrases comparées à la durée totale de production. Pourtant, il est important de noter que cette figure ne permet malheureusement pas d'en tirer de conclusions qui vont loin.

La moyenne calculée des pourcentages de la durée totale des pauses NS_{ENT} est **18,97%**, ce qui indique que, en moyenne, presque un cinquième des productions orales des apprenants se caractérise par des pauses non-sonores situées entre des phrases.

7.1.2. Les pauses non-sonores situées à l'intérieur d'une phrase (NS_{INT})

Les durées totales des pauses NS_{INT} comparées aux durées totales des productions sont présentées sous la forme de la figure ci-dessous. La moyenne calculée des pourcentages de la durée totale des pauses NS_{INT} est **29,25%**, ce qui veut dire qu'en moyenne, **29,25%** des productions totales se constitue de ce type de pause NS.

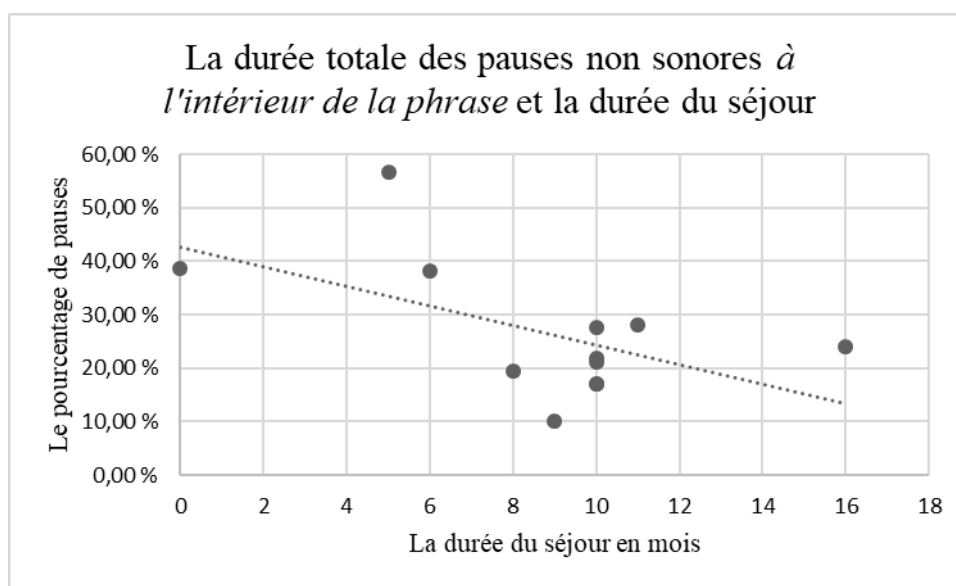


Figure 7. La durée totale des pauses NS_{INT} par rapport à la durée du séjour.

La figure 7 ci-dessus nous illustre les durées totales des pauses NS_{INT} en pourcentages, en d'autres mots, relativisées aux durées totales des productions. Comme dans la figure 6 que nous venons de présenter dans le sous-chapitre précédent, dans ce cas également l'axe X désigne la durée du séjour tandis que l'axe Y renvoie au pourcentage des durées totales des pauses. Même si cette figure ne nous permet pas de tirer de conclusions très fiables, nous pouvons constater qu'il semble que la durée du séjour joue un rôle dans l'utilisation de ce type de pause. Il nous semble que plus la durée du séjour est élevée, moins grand est le pourcentage des pauses NS_{INT} dans les productions.

Nous observons que, par exemple les durées totales que les pauses NS_{INT} occupent dans les productions des apprenants ayant fait un séjour de 0 à 6 mois varient entre

38,26% et 56,62%, qui nous semblent des pourcentages très hauts. En revanche, en ce qui concerne les apprenants ayant fait un séjour de par exemple 10 mois, les pourcentages correspondants sont remarquablement plus bas : ils fluctuent entre 17,03% et 27,67%. C'est ainsi que nous pouvons constater que, effectivement, la durée totale de ces pauses non sonores semble diminuer considérablement vis-à-vis de la durée de séjour dans un pays francophone. Néanmoins, il est important de noter que cette constatation se base purement sur l'analyse visuelle des figures qui dépistent la relation entre ces deux facteurs et non pas sur des corrélations calculées.

7.1.3. Les durées totales des pauses NS_{ENT} et NS_{INT}

Comme nous l'avons vu dans les deux sous-chapitres précédents, en pourcentages relativisés, les durées totales des pauses non-sonores dans les deux positions (entre et à l'intérieur de la phrase) se différencient largement. Cet écart est également présenté dans la figure 8 ci-dessous.

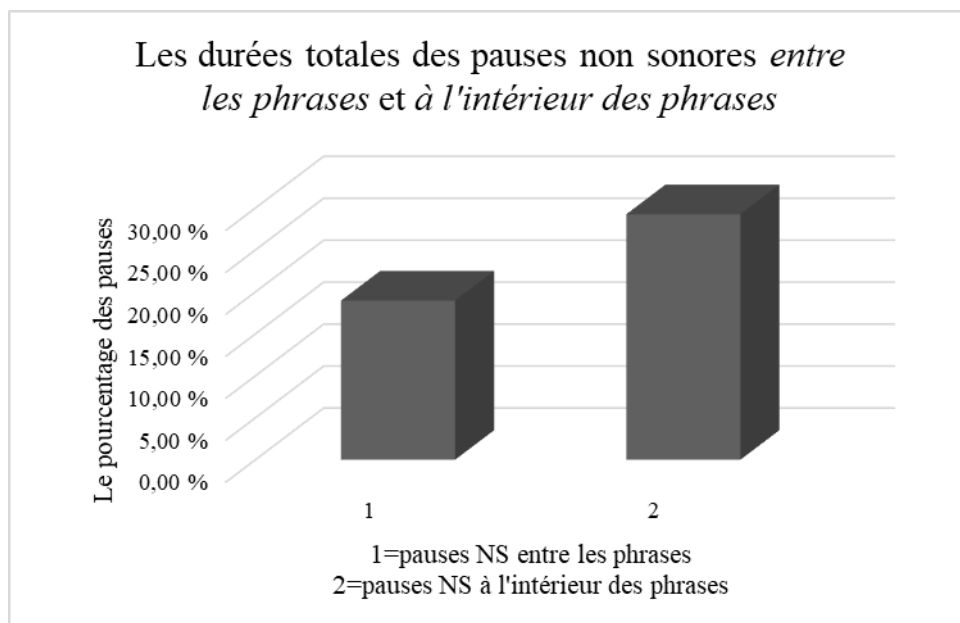


Figure 8. La durée totale des pauses NS entre et à l'intérieur des phrases en pourcentages. Nous observons que la moyenne calculée de la durée totale des pauses NS_{ENT} est 18,97% et pour les pauses NS_{INT} 29,25%. Nous constatons donc que les pauses non-sonores situées à l'intérieur de la phrase occupent une partie notablement plus grande dans les productions orales de tous les apprenants. Comme nous l'avons déjà constaté,

ce phénomène est éventuellement lié au niveau d'automatisation au traitement verbal des locuteurs (Perez-Bettan, 2013).

Les durées *moyennes* des deux types de pauses non-sonores à l'égard des durées des séjours sont présentées sous la forme d'une figure qui se trouve ci-dessous.

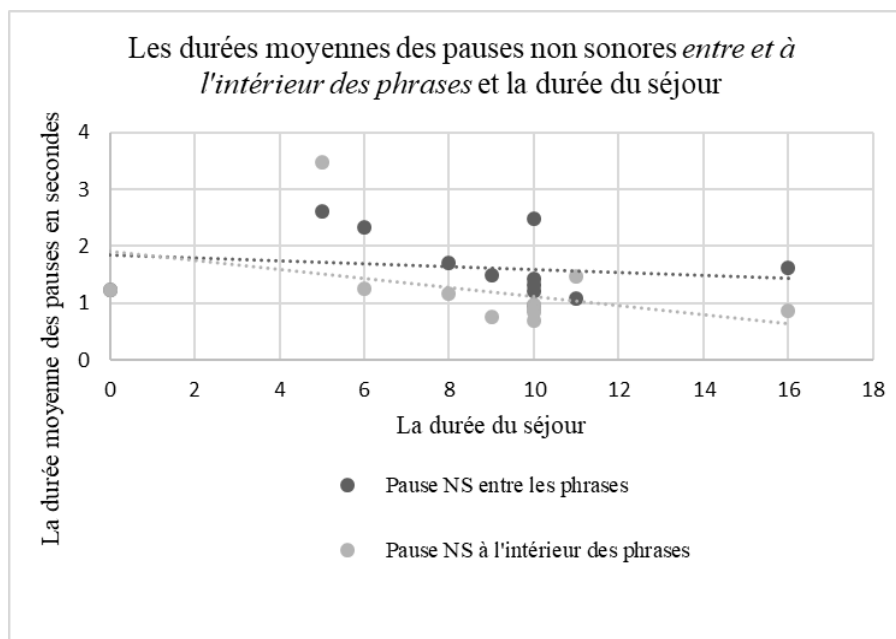


Figure 9. Les durées moyennes des pauses NS entre et à l'intérieur des phrases rapportés à la durée du séjour.

Cette figure démontre que la durée moyenne des pauses NS_{INT} dépend éventuellement de la durée du séjour mais que cette corrélation est assez faible. Effectivement, il nous semble que plus le séjour dans un pays francophone est long, moins la durée moyenne des pauses NS_{INT} est élevée.

Cependant, il faut noter qu'il n'existe guère de corrélation entre les durées moyennes des pauses non-sonores entre des phrases et les durées des séjours. En d'autres mots, quant aux corrélations entre les durées moyennes de ces pauses non-sonores et les durées des séjours de nos apprenants, nous ne sommes pas capable de tirer de conclusions très fiables.

Il nous semble assez important ainsi qu'intéressant d'aborder également **les résultats que les apprenants ont obtenus pour le test de vocabulaire en les comparant à leur comportement pausal**. Comme nous venons déjà de le mentionner

antérieurement, ce test de vocabulaire nous sert en tant qu'indicateur général des compétences langagières des apprenants. Nous traiterons donc aussi la corrélation éventuelle entre la note obtenue pour le test et les quatre aspects sur lesquels nous nous sommes déjà penchée.

La figure 10 ci-dessous illustre le lien entre **les notes obtenues dans le test de vocabulaire et les durées totales relativisées des pauses non sonores entre et à l'intérieur des phrases.**

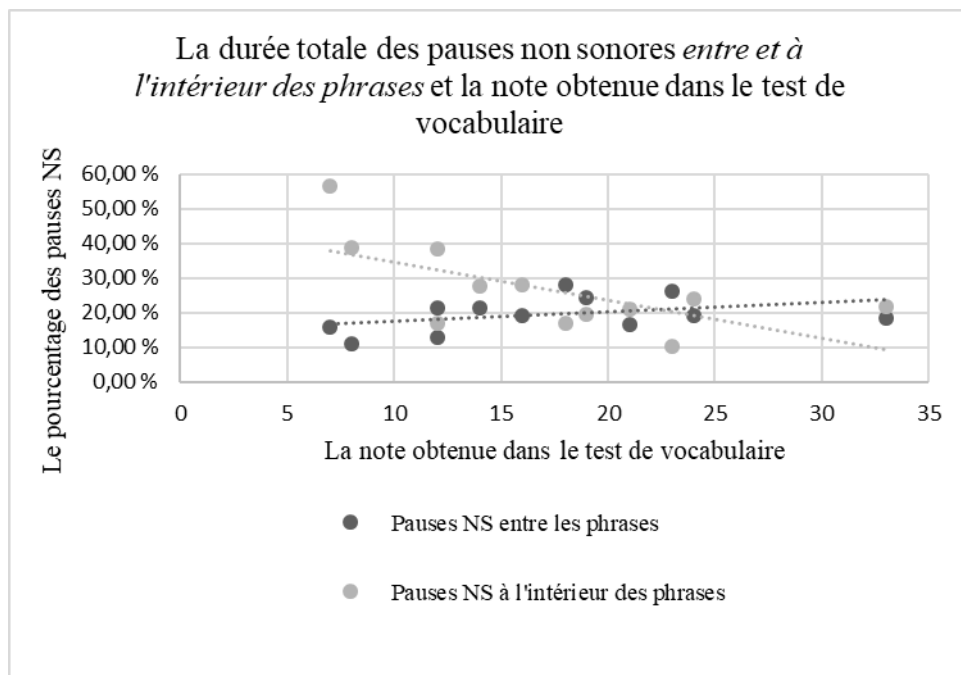


Figure 10. La durée totale des pauses NS entre et à l'intérieur des phrases à l'égard de la réussite dans le test de vocabulaire.

Premièrement, nous pouvons constater que les durées totales (toujours rapportées aux durées totales des productions) des pauses NS_{INT} semblent être liées aux notes obtenues dans le test de vocabulaire. En d'autres mots, plus la note obtenue est élevée, plus la durée totale des pauses NS_{INT} est basse. Pourtant, cette remarque se base uniquement sur l'analyse visuelle de la corrélation entre ces deux facteurs.

En deuxième lieu, nous n'observons pas de corrélation entre les notes et les durées totales des pauses NS_{ENT}.

7.1.4. Les pauses sonores – les pauses S_{FR} et les pauses S_{NON-FR}

Ce chapitre traitera les résultats tirés de notre base de données concernant les pauses sonores. Tout d'abord, nous présenterons la variété des pauses sonores trouvées dans les productions. Ensuite, nous passerons à une comparaison succincte entre les durées totales des deux types de pauses sonores tirées des productions. Les tableaux 5 et 6 ci-dessous illustrent les pauses sonores qui se sont manifestées dans les productions des apprenants de notre étude.

Tableau 5. Les pauses sonores caractéristiques du français présentes dans les productions.

La pause sonore FR	Sa transcription phonétique possible
« euh »	/ə, œ, ø/
« euhm »	/əm, œm, øm/

Tableau 6. Les pauses sonores non caractéristiques du français présentes dans les productions.

La pause sonore NON-FR	Sa transcription phonétique possible
« um »	/ʌm/
« uh »	/ʌ/
« mm »	/m:/
« em »	/e:m/

Comme déjà vu dans le chapitre précédent, également les pauses S_{FR} présentes dans les productions orales des apprenants peuvent être classifiées en deux groupes : des pauses sonores sous forme de syllabe ouverte (les « euh ») et des pauses sonores sous forme de syllabe fermée (les « euhm »). Pour ce qui est des pauses sonores trouvées dans notre base de données qui ne correspondent pas à celles qui sont caractéristiques au français, nous observons celles qui sont vues comme caractéristiques à la langue anglaise (ce sont donc les « um » et les « uh »). Cette classification se base sur l'étude

de Clark et Fox Tree (2002). Les deux derniers types de pauses sonores (les « mm » et les « em ») sont également caractéristiques à l'anglais, mais peut-être également plus générales (c'est-à-dire caractéristiques à plusieurs langues) et ne peuvent pas être classifiées sous une seule langue.

Ci-dessous, nous présentons un exemple tiré de notre base de données pour illustrer encore nos classifications. Les pauses sonores sont marquées en gras et en italique. De plus, les pauses non-sonores sont marquées entre parenthèses où les types (NS_{ENT} ou NS_{INT}) et les durées des pauses sont également précisées en secondes. Les effets qui ont été supprimés de l'analyse et de la durée totale d'enregistrement sont barrés. Cela veut dire que ces segments n'ont pas été pris en compte quand nous avons calculé le temps total de locution.

Exemple 1. « *eu~~hm~~*, bon, il y a beaucoup de des animaux ~~*rire*~~ dans l'histoire (NS_{ENT} 1.00 s.) *eu~~h~~* il voit beaucoup (NS_{INT} 1.16s.) des d'animaux différents (NS_{ENT} 2.40 s.) *mm* (NS_{ENT} 3.41 s.) ... »

Cet exemple illustre bien les quatre types de ruptures dans le flux de parole qui nous intéressent : les pauses non-sonores entre (NS_{ENT}) et à l'intérieur des phrases (marquées NS_{INT}), les pauses sonores caractéristiques et non caractéristiques au français ainsi que les éléments que nous n'avons pas pris en compte (les rires) dans la durée totale des productions. En ce qui concerne les durées totales que les deux types de pauses sonores prennent de toute la production, le taux d'écart est assez notable. Le tableau 11 ci-dessous montre les durées totales des pauses sonores, aussi bien de celles caractéristiques au français que de celles non caractéristiques au français, toujours relatives aux durées totales des productions orales de tous les apprenants.

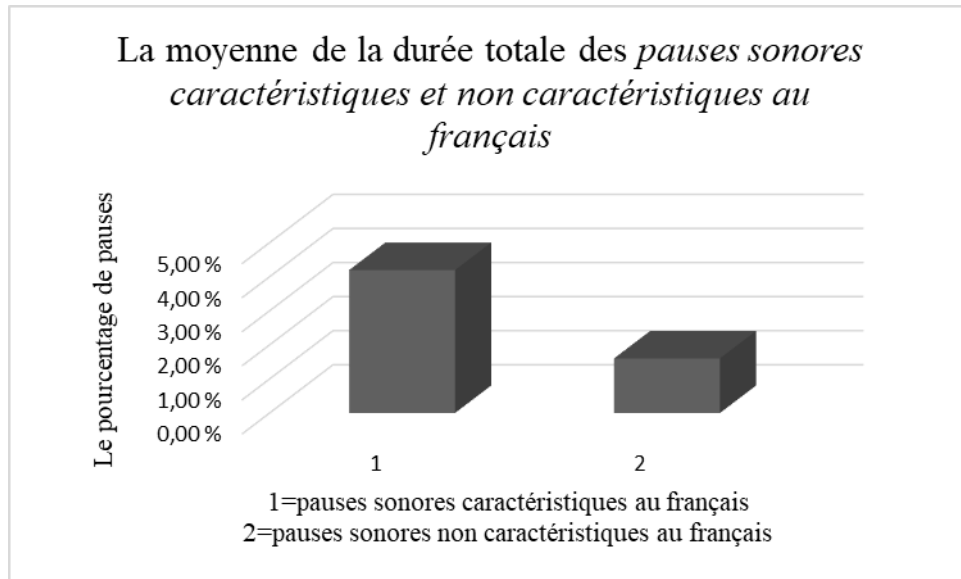


Figure 11. La moyenne de la durée totale des pauses S_{FR} et pauses S_{NON-FR} chez tous les apprenants.

Nous témoignons un écart notable entre les deux types de pauses sonores, la durée totale des pauses S_{FR} étant **4,19%** de la totalité des productions tandis que celle des pauses S_{NON-FR} étant seulement **1,60 %**. Bref, la durée totale des pauses sonores qui sont caractéristiques au français est considérablement plus élevée (le taux d'écart étant **2,59%**).

Comme dans le chapitre précédent, nous voulons encore nous pencher sur l'effet que la réussite au test de vocabulaire peut avoir sur le comportement pausal de nos apprenants. Conséquemment, dans ce qui suit, nous présenterons le lien éventuel entre les notes obtenues au test de vocabulaire et les durées totales des pauses S_{FR} et S_{NON-FR} .

La figure 12 ci-dessous présente le lien éventuel entre **les notes obtenues dans le test de vocabulaire et les durées totales relativisées des pauses S_{FR} ainsi que des pauses S_{NON-FR} .**

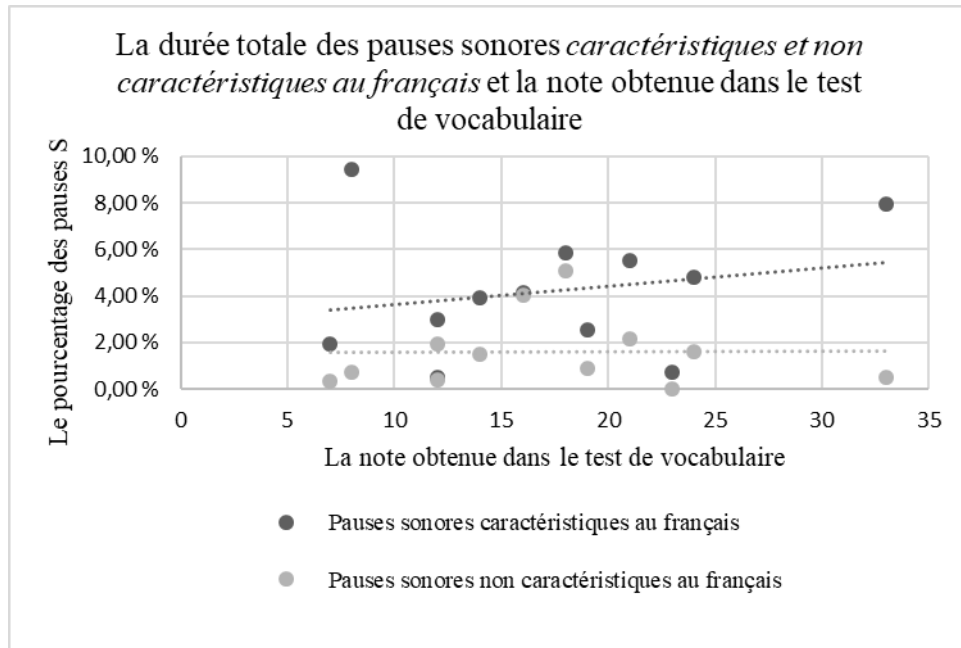


Figure 12. La durée totale des pauses S_{FR} et S_{NON-FR} rapportée à la réussite au test de vocabulaire.

Nous constatons, éventuellement, une corrélation légère entre la durée totale des pauses S_{FR} (à savoir les « euh » et les « euhm ») et la note obtenue dans le test de vocabulaire. Ceci désigne donc que plus la note obtenue dans le test de vocabulaire (que nous supposons renvoyer plus précisément aux compétences langagières) est élevée, plus la durée totale des pauses S_{FR} est importante.

En revanche, nous ne constatons pas de lien entre les durées totales des pauses S_{NON-FR} et les notes obtenues dans le test de vocabulaire.

Dans ce qui suit, nous passons à voir comment le comportement pausal diffère entre les apprenants ayant fait un séjour plus long et ceux qui en ont fait un plus court.

7.2. Comparaison entre séjour court vs séjour long

Dans cette partie de traitement de nos résultats, nous allons nous pencher plus profondément sur les différences éventuelles inter-groupales, c'est-à-dire que nous comparerons à la fois d'une manière qualitative et quantitative les résultats des deux groupes concernant les quatre éléments auxquels nous nous intéressons : les pauses NS_{ENT} et les pauses NS_{INT} ainsi que les pauses S_{FR} et les pauses S_{NON-FR} .

A partir d'ici, à part les titres « groupe ayant fait un séjour plus long/court » nous utilisons également des abréviations pour renvoyer à ces groupes. **Le groupe 1** désigne le groupe d'apprenants ayant fait un séjour plus court, tandis que **le groupe 2** désigne le groupe dans lequel le séjour fait a été plus long.

7.2.1. L'utilisation des pauses NS_{ENT} et NS_{INT}

La figure 13 ci-dessous représente les durées totales des pauses non-sonores entre et à l'intérieur des phrases des deux groupes en pourcentages.

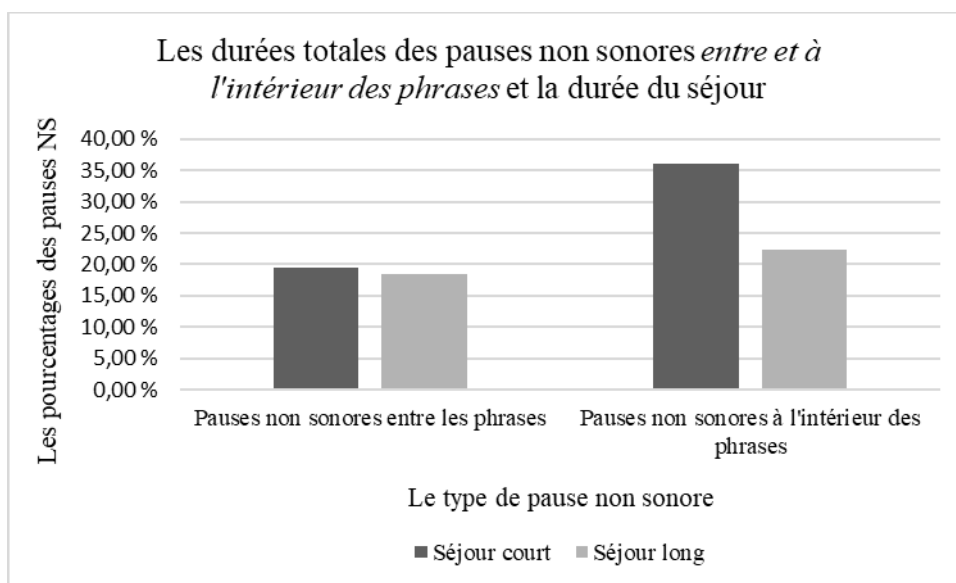


Figure 13. Les durées totales des pauses NS_{ENT} et les pauses NS_{INT} par groupes (séjour court et long).

La figure 13 représente donc les durées totales des pauses NS_{ENT} et NS_{INT} rapportées aux durées totales des productions chez les deux groupes d'apprenants en nous permettant de réaliser donc une comparaison intéressante.

En ce qui concerne les pauses NS_{INT} , nous constatons que le pourcentage est notamment plus élevé chez les apprenants du groupe 1 comparé à la durée totale du groupe 2. Plus précisément, chez le groupe 1, il monte jusqu'à **36,1%**, ce qui nous semble un pourcentage très élevé. En revanche, quant au groupe 2, la durée totale des pauses NS_{INT} occupe **22,4%** de la durée totale de l'ensemble des productions.

Le taux procentuel élevé chez le groupe 1 peut bien suggérer une disfluence liée au niveau des compétences langagières des apprenants.

Bref, bien que l'écart dans les taux de pourcentage entre les deux groupes soit remarquable (**13,7%**), il faut que nous prenions en compte également le fait que les pourcentages de tous les deux groupes sont assez élevés. Chez le groupe 1 elles occupent près d'un tiers de la production totale et chez le groupe 2 elles en occupent plus d'un cinquième.

Les pauses NS_{ENT}, quant à elles, nous surprennent également par les pourcentages élevés dans les deux groupes d'apprenants : **19,52%** de toute la production des apprenants du groupe 1 consiste en des pauses non-sonores entre les phrases, alors que le pourcentage est **18,42%** pour le groupe 2. Cependant, comme nous pouvons le constater, il existe une différence entre les deux groupes, bien que la différence procentuelle entre les deux groupes ne soit pas très significative (seulement **1,1%**). La durée totale des pauses NS_{ENT} est donc un peu plus élevée chez les apprenants qui ont fait un séjour plus court. Pourtant, à cause du nombre réduit des apprenants de notre étude, nous ne sommes malheureusement pas capable de calculer s'il s'agit d'une différence significative.

En récapitulant, nous constatons que, quant à la durée totale des pauses NS_{ENT}, les différences entre les deux groupes se manifestent assez peu (la durée totale du groupe 1 **19,52%** et du groupe 2 **18,42%** - l'écart procentuel entre les groupes n'est que **1,1%**). En revanche, la différence procentuelle dans les durées totales des pauses non-sonores *à l'intérieur de la phrase* nous a plus frappée – elle est de **13,7%** (celui du groupe 1 étant **36,10%** tandis que celui du groupe 2 étant **22,4%**). Nous pouvons donc conclure que la durée totale des pauses NS chez les étudiants qui ont fait un séjour plus long est plus basse comparé à ceux ayant fait un séjour plus court et que les différences se manifestent surtout dans l'utilisation des pauses NS_{INT}. Cette découverte semble soutenir notre hypothèse a) avancée dans l'introduction.

En ce qui concerne **les durées moyennes** de ces deux types de pauses non-sonores du premier groupe (séjour court) et du deuxième groupe (séjour long), nous présentons deux figures. La première, figure 14 ci-dessous, illustre la durée des pauses du groupe 1.

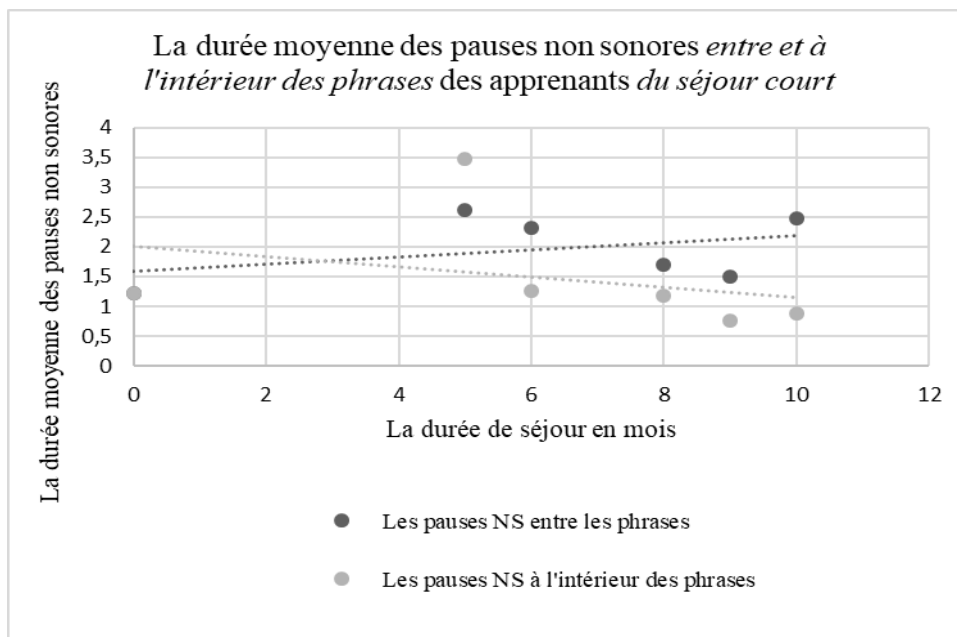


Figure 14. Séjour court : la durée moyenne des pauses NS entre et à l'intérieur de la phrase. L'axe X illustre la durée du séjour en mois tandis que l'axe Y indique la durée moyenne des pauses NS. Malheureusement, cette figure est peu parlante et conséquemment des conclusions fiables ne peuvent guère en être tirées, bien que la durée moyenne des pauses NS_{ENT} semble diminuer, à l'exception d'un apprenant. Ainsi, la variation des durées moyennes des pauses NS_{INT} est dispersée, mais semble diminuer également un peu par rapport à la durée de séjour. Les durées moyennes des pauses NS_{INT} varient entre **0,75** secondes et **3,48** secondes. La durée moyenne calculée d'une pause NS_{INT} chez ce groupe du séjour court est **1,46** secondes.

Pour ce qui est des durées moyennes des pauses NS_{ENT} du premier groupe, nous observons une variation entre **1,22** et **2,61** secondes. Par conséquent, la moyenne totale est **1,97** secondes.

Le figure 15 ci-dessous illustre les durées moyennes des pauses NS du groupe des apprenants ayant fait un séjour plus long.

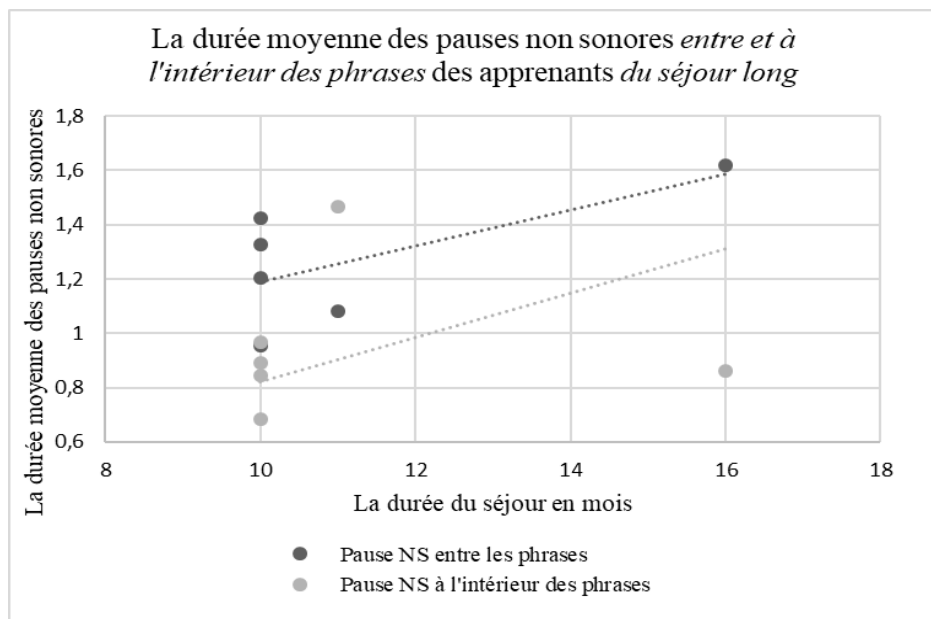


Figure 15. Séjour long : la durée moyenne des pauses NS entre et à l'intérieur de la phrase.

Comme dans la figure précédente, l'axe X renvoie à la durée du séjour en mois tandis que l'axe Y désigne les durées moyennes des pauses NS. En ce qui concerne le deuxième groupe (séjour plus long), nous constatons que les moyennes des durées des pauses NS_{INT} varient entre **0,68** et **1,46** secondes. La durée moyenne d'une pause NS_{INT} chez ce groupe est donc **0,95** secondes. Pour ce qui est des pauses NS_{ENT}, leur durées moyennes chez le groupe du séjour long fluctuent entre **0,95** et **1,61** secondes. La moyenne de ces durées est ainsi **1,26** secondes.

Nous pouvons donc conclure que les durées moyennes des pauses non-sonores dans les deux groupes diffèrent assez notablement. Les moyennes calculées pour chaque groupe démontrent que les pauses NS_{ENT} et les pauses NS_{INT} des phrases produites par le groupe 2 (séjour plus long) sont plus courtes que celles produites par le groupe 1 (séjour court). Les différences sont résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7. Synthèse des durées moyennes des pauses NS chez les deux groupes.

	Groupe 1- séjour court	Groupe 2- séjour long	La différence procentuelle
La durée moyenne des pauses NS _{ENT}	1,97 secondes	1,26 secondes	54 %
La durée moyenne des pauses NS _{INT}	1,46 secondes	0,95 secondes	35 %

Il nous semble intéressant d'examiner quelques exemples concernant les pauses NS tirés des enregistrements. Dans ces exemples, les apprenants sont en train de décrire le début de l'histoire du livre, où le garçon se rend compte que sa grenouille est disparue de son bocal. Ces exemples sont présentés ci-dessous. Les pauses non-sonores sont marquées entre parenthèses où les types et les durées des pauses en secondes sont également précisés.

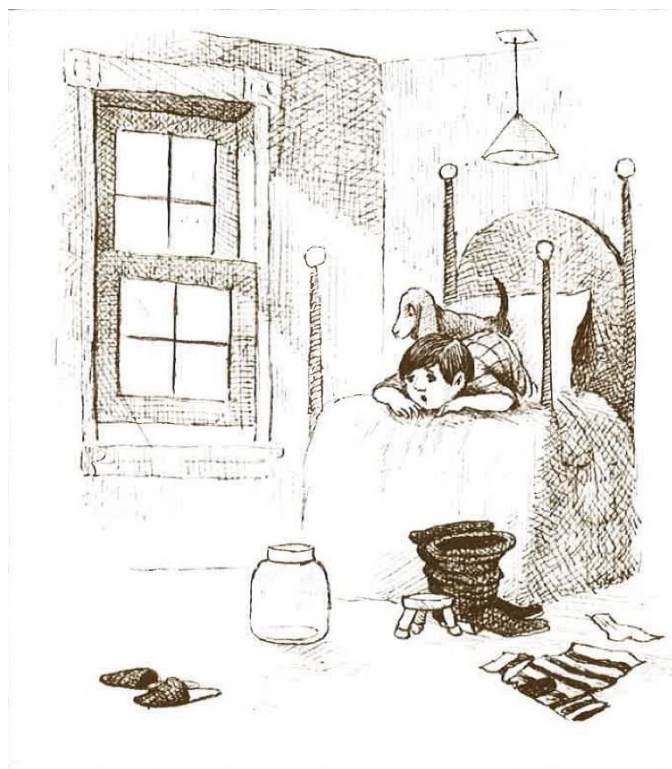


Figure 16. Une illustration du livre « Frog, where are you ? ».

Exemple 2. **Apprenant A (séjour court)** : « et (NS_{INT} 15,03 sec.) et quand il est matin (NS_{INT} 0,57 sec.) euh le garçon et le chien (NS_{INT} 1,30 sec.) euh (NS_{INT} 2,30 sec.) pensent (NS_{INT} 0,97 sec.) euhm (NS_{INT} 22,75 sec.) que le (NS_{INT} 0,88 sec.) les animaux vert c'est pas là »

Exemple 3. **Apprenant B (séjour long)** : « et (NS_{INT} 1,62 sec.) quand le petit garçon est réveillé le matin ma- le matin après (NS_{INT} 0,66 sec.) il n'a pas trouvé (NS_{INT} 0,49 sec.) euh son nou- nouvel ami »

Même si les longueurs de ces phrases entre les deux apprenants ne sont pas identiques, nous observons que les pauses non-sonores à l'intérieur de la phrase produites par l'apprenant A sont beaucoup plus nombreuses et avant tout considérablement plus longues que celles de l'apprenant B. Nous constatons qu'en reracontant cette situation du livre, la pause NS_{INT} la plus longue produite par l'apprenant A s'avère être **22,7** secondes, tandis que celle de l'apprenant B n'est que 1,6 secondes.

7.2.2. L'utilisation de pauses S_{FR} et S_{NON-FR}

Les durées totales des pauses S_{FR} et des pauses S_{NON-FR} sont représentées en pourcentages dans la figure 17 ci-dessous.

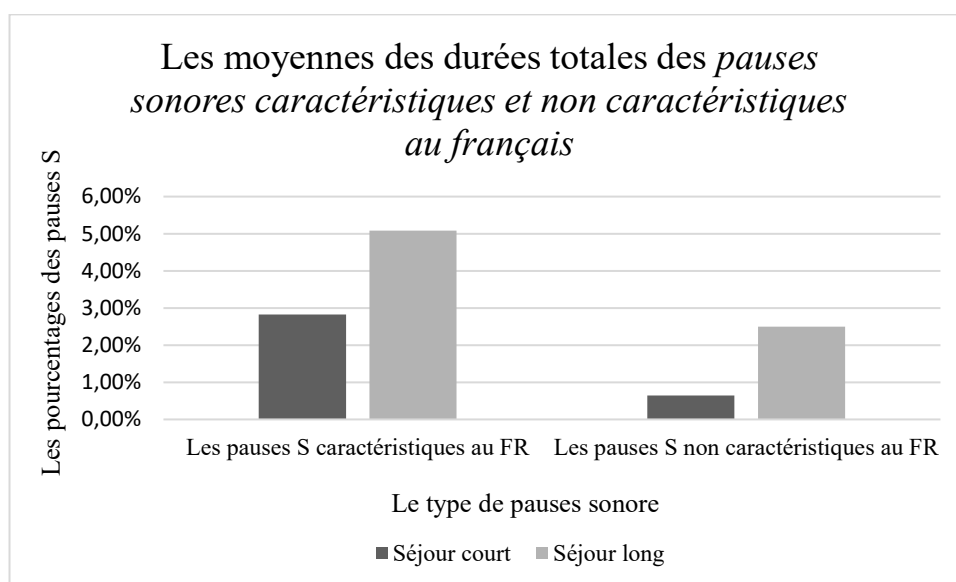


Figure 17. Les moyennes des durées totales des pauses S_{FR} et pauses S_{NON-FR} à l'égard du groupe (séjour court et long).

La figure 17 montre donc les pourcentages rapportés concernant les durées totales des pauses sonores caractéristiques à la langue française (c'est-à-dire les « euh » et les « euhm ») ainsi que des pauses sonores non caractéristiques à la langue française (c'est-à-dire les « um », les « uh », les « mm » et les « em ») en les comparant à la durée totale de production entre les deux groupes. Ainsi, nous pouvons constater que le pourcentage de la durée totale des pauses S_{FR} ainsi que des celles des pauses S_{NON-FR} des apprenants qui font partie du groupe ayant fait un séjour plus long est notamment plus élevée que celle d'autre groupe. En chiffres, en nous focalisant sur les apprenants ayant fait un séjour plus long, nous voyons que, quant à la durée totale de ces deux

types de pauses sonores, **5,08%** de la totalité de production se constitue des pauses sonores qui sont, en fait, *caractéristiques* de la langue française. Ce qui est intéressant, c'est que également la durée totale relative des pauses sonores *non caractéristiques* à la langue française est plus élevée chez ces apprenants (en total **2,5 %** de l'enregistrement).

Ensuite, en nous concentrant sur les résultats du groupe des apprenants ayant fait un séjour plus court nous constatons que les pourcentages sont moins élevés dans les deux cas : seulement **2,83%** de la totalité des productions se constitue de pauses caractéristiques au français, tandis que le pourcentage des pauses S_{NON-FR} n'est que **0,64%**. Ces pourcentages sont résumés dans le tableau qui se trouve ci-dessous.

Tableau 8. Résumé des moyennes des durées totales des pauses S dans les productions chez les deux groupes.

	Le groupe 1, séjour court	Le groupe 2, séjour long
La moyenne de la durée totale des pauses S_{FR}	2,83 %	5,08 %
La moyenne de la durée totale des pauses S_{NON-FR}	0,64 %	2,5 %

En somme, les conclusions que nous pouvons tirer de ces résultats sont que malgré le fait que les deux groupes produisent plus de pauses sonores qui sont caractéristiques à la langue française (comparé à celles qui ne sont pas caractéristiques au français), les pourcentages concernant les durées totales de ces deux types de pauses S du groupe dans lequel les participants ont fait un séjour plus long sont considérablement plus élevés que les pourcentages des durées totales de l'autre groupe. En d'autres mots, ceux qui ont fait un séjour plus long produisent plus de pauses sonores caractéristiques au français, tandis que ceux qui ont fait un séjour plus court recourent éventuellement plus aux pauses NS qu'aux pauses S en général.

8. Discussion

Ce chapitre sera consacré à une discussion plus profonde des résultats et aux autres aspects que nous trouvons pertinents et qui méritent d'être étudiés ultérieurement. Nous ouvrons notre discussion tout d'abord en récapitulant les découvertes que nous avons pu tirer des résultats. De plus, nous le faisons d'une manière qui permet d'effectuer une comparaison éventuellement fructueuse avec les études antérieures que nous venons de présenter dans le cadre théorique.

La durée moyenne des pauses non-sonores (les deux types : celles qui se situent entre des phrases et celles qui se trouvent à l'intérieur de la phrase) s'est avérée plus basse pour les apprenants qui ont fait un séjour plus long. En respectant une certaine précaution, nous pouvons aligner nos résultats avec ceux de Guay (2013), étant donné qu'il démontre une diminution dans la durée moyenne des pauses non-sonores et sonores chez les apprenants du français L2 ayant fait un séjour dans un pays francophone. En plus, même si nous ne nous sommes pas servi du test OPI (Oral Proficiency Interview) lors de notre collecte de données, nous pouvons, au moins d'une manière préalable, comparer nos résultats à ceux de Davidson (2010). Les résultats de l'auteur ont démontré une corrélation positive entre la longueur de la durée de séjour (ceux qui ont passé un échange de 9 mois étant les plus avancés) et l'amélioration des compétences orales en général (la note eue lors de l'OPI).

Comme nous l'avons constaté au chapitre 7.2.1 en comparant les résultats entre nos deux groupes d'apprenants, ceux ayant fait un séjour plus court produisent plus de pauses non-sonores à l'intérieur de la phrase. Cette découverte concorde avec celle de Raupach (1980), qui a montré qu'en L2 les pauses NS se trouvent plutôt à l'intérieur des syntagmes. Ce résultat s'aligne également avec celui de Tavakoli (2011), où les pauses NS produites par les locuteurs non-natifs se sont trouvées plutôt à l'intérieur des phrases.

En outre, les pauses non-sonores qui se trouvent à l'intérieur de la phrase désignent souvent de l'hésitation soit au niveau syntaxique ou lexical (*ibid.*), soit dans le processus de la production orale (Kahng, 2014, p. 809). Conséquemment, nous

pouvons supposer que cette hésitation est moindre chez les apprenants ayant fait un séjour plus long.

De plus, comme nous l'avons constaté au début du chapitre 3.2, toute hésitation à l'oral est liée au niveau d'automatisation au traitement verbal (Perez-Bettan, 2013, p. 108). Ainsi, leur diminution peut signaler qu'un procès d'automatisation a eu lieu (ibid.). La durée totale relativisée des pauses NS_{ENT} n'a guère différencié entre les deux groupes de notre étude. Néanmoins, l'écart s'est trouvé dans la durée totale relativisée des pauses non sonores à l'intérieur des phrases – le groupe du séjour plus long en produisant beaucoup moins (**22,4%**) comparé au groupe 1 (**36,1%**). Vu qu'en français L1 ainsi que chez les apprenants avancés du français L2 les pauses NS longues sont généralement situées entre les énoncés (Hilton 2008a, 2011a), ceci pourrait indiquer que, en ce qui concerne les pauses NS, le groupe 1 se rapproche plus des locuteurs du français L1.

Pour ce qui est des pauses sonores et du comportement pausal de nos deux groupes d'apprenants, nous avons constaté que les apprenants du groupe 2 (séjour long) en ont produit beaucoup plus comparé aux apprenants du groupe 1. Pourtant, nous avons estimé que la moyenne des durées totales des pauses S_{NON-FR} serait potentiellement plus élevée chez le groupe 1. Les résultats ont démontré que l'utilisation de ces deux types de pauses S est plus basse chez le groupe 1 et que même si les apprenants du groupe 2 recourent plus aux pauses S_{FR} que le groupe 1, ils le font également plus pour les pauses S_{NON-FR} que le groupe 1.

Ces résultats nous semblent intéressants et nous inciteraient à proclamer des conclusions plus définitives que les limites de la taille de notre mémoire nous permet. Effectivement, il est important de reconnaître qu'il nous reste toujours beaucoup de marches à gravir. Ce qui nous reste surtout à approfondir et à prendre en considération dans les études à venir, ce sont les répétitions et les syllabes allongées, des éléments qui jouent un rôle remarquable dans le français parlé spontané. Selon Grosjean & Deschamps (1972), en français L1 parlé spontané, syllabes allongées ont quasiment la même importance que les pauses sonores (p. 152). Il serait également intéressant d'effectuer une comparaison plus étendue entre les locuteurs natifs du français et les locuteurs non-natifs. De plus, il pourrait être utile et intéressant d'effectuer une

comparaison entre la/les langue(s) maternelles parlée(s) spontanée et le français L2. De cette façon, il serait possible de prendre en compte les façons de parler des individus et voir si le comportement pausal est idiosyncratique entre les deux langues. Sur une échelle plus grande, ayant plus d'apprenants, nous pourrions également analyser les corrélations d'une manière plus fiable.

Ce que nous intéresse également est le positionnement des pauses sonores à l'égard d'autres éléments comme par exemple les répétitions. Ceci est étudié parmi d'autres par Henry, Campione et Véronis (2005) qui démontrent que, en français parlé spontané, les répétitions sont fortement liées surtout aux pauses sonores. De plus, l'étude de Pallaud, Rauzy et Blache (2013), nous inspire à étudier les combinaisons d'auto-irruptions possibles dans l'avenir. En outre, l'aspect de l'aisance perçue (par exemple par les locuteurs natifs ou par les enseignants de FLE) pourrait être lié à tous ces objets d'études fascinants.

Le chapitre qui suit – en même temps le dernier chapitre de notre étude – offre une conclusion des résultats de notre recherche.

9. Conclusion

Dans ce mémoire de master, nous avons examiné l'aisance à l'oral, plus précisément le comportement pausal des locuteurs du français langue étrangère, des étudiants finnophones du français au niveau universitaire. Nous nous sommes intéressée à l'effet de la durée du séjour dans un pays francophone sur le comportement pausal de nos apprenants, en nous demandant si le comportement des apprenants ayant fait un séjour plus long s'avère plus aisé que celui des apprenants qui en ont fait un plus court.

Dans l'introduction, nous avons présenté nos hypothèses. Nous avons supposé a) que l'aisance à l'oral spontané des apprenants du groupe 2 (séjour plus long) est plus grande – en d'autres mots notre hypothèse a été qu'ils produisent moins de pauses non-sonores à l'intérieur des phrases et b) que les pauses sonores produites par eux sont plus caractéristiques au français comparé au groupe 1 (séjour plus court).

Dans le cadre théorique, nous avons traité l'aisance à l'oral du point de vue du français L1 et également du français L2 et présenté quelques théories pionnières. Néanmoins,

à l'échelle de notre mémoire, la revue littéraire que nous avons présentée n'est qu'une goutte dans l'océan. Après tout, l'aisance à l'oral en L2 est un domaine d'étude très large.

Au sein de notre revue littéraire, nous avons abordé également des éléments temporels caractéristiques au français L1. Nous avons présenté par exemple l'étude pionnière de Grosjean & Dechamps (1972) qui nous a beaucoup inspirée au stade initial de notre mémoire. De plus, nous nous sommes penchée sur quelques recherches qui traitent de l'effet d'un séjour fait dans un pays où la langue cible est parlée sur l'aisance à l'oral des apprenants. Nous avons vu que, généralement, plus le séjour est long, plus les bénéfices sur l'aisance à l'oral sont notables. Pourtant, ce domaine est également très large et requiert des études ultérieures afin que nous puissions en tirer des conclusions ou argumentations plus fiables.

En ce qui concerne nos résultats, nous avons vu que, malgré le petit échantillon d'apprenants de notre étude, l'aisance de la production orale spontanée en français de nos participants finnophones semble corrélée avec la durée de séjour dans un pays francophone. Nous nous sommes penchée sur les deux types de pauses, celles qui sont non-sonores et celles qui sont sonores, en nous intéressant surtout à leurs durées totales relativisées aux durées totales des productions orales.

La question de recherche principale de notre travail à laquelle nous avons tenté de répondre a été la suivante :

Quel est l'effet de la durée d'un séjour dans un pays francophone sur l'aisance à l'oral, plus spécifiquement sur le comportement pausal des étudiants finnophones de français ?

- a) En ce qui concerne **les pauses non sonores à l'intérieur d'une phrase**, comment est-ce que le comportement pausal des étudiants ayant fait un séjour plus long diffère-t-il des étudiants ayant fait un séjour plus court ?
- b) En ce qui concerne **les pauses sonores qui sont caractéristiques du français**, comment est-ce que le comportement pausal des étudiants ayant fait un séjour plus long diffère-t-il des étudiants ayant fait un séjour plus court ?

Pour ce qui est des pauses NS_{ENT}, notre analyse a prouvé un écart faible entre les deux groupes des participants. L'écart procentuel des durées totales entre les deux groupes reste à **1,1 %**. En revanche, lorsqu'on a examiné les différences entre les durées totales des pauses non sonores au sein d'une phrase, l'écart procentuel constaté est **13,7%**, ce qui nous semble significatif. Avec ces chiffres, nous pouvons affirmer que les apprenants ayant fait un séjour plus long produisent beaucoup moins de pauses non sonores à l'intérieur d'une phrase.

Nous avons aussi constaté que la durée moyenne des deux types de pauses NS est moins longue chez le groupe des apprenants ayant fait un séjour plus long. En autres mots, les apprenants du groupe 2 ont produit non seulement moins de pauses NS mais, comparé au groupe 1, ces pauses ont également été plus courtes en moyenne.

Pour ce qui est des pauses sonores en général, les résultats de notre analyse ont démontré que les apprenants ayant fait un séjour plus long en produisent plus comparé aux apprenants ayant fait un séjour plus court. En plus, la durée totale des pauses sonores caractéristiques du français utilisées est également plus élevée chez les apprenants ayant fait un séjour plus long.

Comme déjà vu auparavant, les limites de notre travail sont notables. Premièrement, quant aux corrélations entre les facteurs, le nombre de participants s'avère insuffisant. Deuxièmement, nous sommes d'avis que l'effet des compétences linguistiques en général joue un rôle plus grand que nous n'avions estimé, et par conséquent nous défendons l'idée que peut-être plusieurs sous-facteurs devraient être pris en compte.

Nous sommes d'avis qu'une comparaison plus détaillée entre les apprenants du français L2 avec les locuteurs natifs du français serait bien utile est intéressante. De plus, comme nous venons déjà de le mentionner, une comparaison plus détaillée qui prenne en compte également les manières idiosyncratiques des apprenants (dans leur L1 ainsi qu'en L2) serait intéressante.

En abordant et en étudiant l'effet du séjour passé dans un pays cible sur l'aisance à l'oral en L2, il faudrait éventuellement prendre en compte également le degré d'utilisation de la langue (le type d'hébergement, les cercles sociaux...) et les contextes d'apprentissage d'une manière plus précise. Les aspects individuels comme

la motivation peuvent également avoir un impact sur le développement de l'aisance orale en L2 (Guay, 2013, p. 62). Cela pourrait alors être un aspect intéressant à inclure dans nos recherches à venir.

Nous serions également très intéressée par les études ultérieures sur l'aisance perçue, notamment parce que, à l'aide de la revue littéraire, nous nous sommes rendu compte de sa position forte dans les études du domaine. Il serait intéressant d'effectuer par exemple une comparaison entre les évaluations réalisées par les locuteurs natifs du français et une analyse qui se base purement sur analyse quantitative des variables temporelles de l'aisance à l'oral spontané. En outre, les combinaisons entre les pauses NS et S en français comme marqueurs d'hésitation à l'oral nous intéresserait également, étant donné le lien entre l'utilisation de ces deux éléments est démontré par exemple par Campione (2004). Nous attendons donc impatiemment les études du domaine à venir.

Bibliographie

- Boersma, P. & Weenink, D. (2019). *Praat: doing phonetics by computer* [logiciel informatique]. Version 6.0.48, accédé le 8 septembre 2018. Disponible sur <http://www.praat.org/>
- Bosker, H. R., Pinget, A., Quené, H., Sanders, T., & de Jong, N. H. (2013). What makes speech sound fluent? the contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing*, 30(2), 159-175. doi:10.1177/0265532212455394
- Brecht, R., Davidson, D., & Ginsberg, R. (1995). Predictors of foreign language gain during study abroad. Dans B. Freed (Éd.), *Second language acquisition in a study abroad context* (p. 37-67). Amsterdam: John Benjamins.
- Brybaert, M. (2013). LexTALE_FR: A fast, free, and efficient test to measure language proficiency in French. *Psychologica Belgica*, 53(1), 23-37.
- Campione E. (2004). Étude des interactions entre pauses silencieuses et pauses remplies en français parlé. *Recherches sur le français parlé*. 18, 185-200.
- Campione, E., & Véronis J. (2005, septembre). *Pauses et hésitations en Français spontané*. Communication présentée à The 4th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech. Université de Provence; Aix-en-Provence, France.
- Candea, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits "d'hésitation" en français oral spontané*. (Thèse de Doctorat Nouveau Régime) Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- Childes Browsable Database, Frogs* (le 5 mars 2019). Disponible sur <https://childes.talkbank.org/browser/index.php?url=Frogs/>
- Clark, H. H., & Fox Tree, J. E. (2002). Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, 84(1), 73-111. doi:10.1016/S0010-0277(02)00017-3
- Davidson, D. E. (2010). Study abroad: When, how long, and with what results? New data from the Russian front. *Foreign Language Annals*, 43(1), 6-26. doi:10.1111/j.1944-9720.2010.01057.x

- De Jong, N. & Bosker, H. (2013). Choosing a threshold for silent pauses to measure second language fluency. *TMH-QPSR* 54(1). 17-20. Disponible sur https://www.researchgate.net/publication/290440831_Choosing_a_threshold_for_silent_pauses_to_measure_second_language_fluency
- Dechert, H. (1983). How a story is done in a second language. Dans C. Faerch, & G. Kasper (Éds.), *Strategies in interlanguage communication* (p. 175-195). London: Longman.
- Deschamps, A. (1980). The syntactical distribution of pauses in English spoken as a second language by French students. Dans H. Dechert, & M. Raupach (Éd.), *Temporal variables in speech. Studies in honour of Frieda Goldmann-Eiseler* (p. 255-262). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85. doi:10.2307/3587805
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349-385. Disponible sur http://journals.cambridge.org/abstract_S0272263198003039
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210.
- Duez, D. (2001). Caractéristiques acoustiques et phonétiques des pauses remplies dans la conversation en français. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, 20, 31-48. Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00285404>
- Erasmus + : facts, figures (2019, le 5 avril). Disponible sur http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf
- Erasmus + : who can take part (2019, le 5 mars). Disponible sur https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/who-can-take-part_fr

- Færch, C., & Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34(1), 45-63. doi:10.1111/j.1467-1770.1984.tb00995.x
- Færch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. Dans C. Faersch & G. Kasper (Éd.), *Strategies in interlanguage communication* (20-61). R.U : Longman
- Faure, M. (1980). Results of a contrastive study of hesitation phenomena in French and German. Dans H. Dechert, & M. Raupach (Éd.), *Temporal variables in speech, studies in honour of F. Goldman-Eisler* (p. 287-290). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Fauth, C. & Trouvain, J. (2018). Détails phonétiques dans la réalisation des pauses en Français : étude de parole lue en langue maternelle vs en langue étrangère. *Langages*, 211(3), 81-95.
- Freed, B. F. (2000). Is fluency in the eyes (and ears) of the beholder? Dans H. Riggenbach (Éd.), *Perspectives on fluency*. (p. 243-265). Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Freed, B. F. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4, (31). Disponible sur http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.882003&xri:pqil:res_ver=0.2&res_id=xri:ilcs-us&rft_id=xri:ilcs:rec:abell:R05070232
- Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275-301. doi:10.1017/S0272263104262064
- Grosjean, F., & Deschamps, A. (1972). Analyse des variables temporelles du français spontané. *Phonetica*, 26, 129-156.
- Grosjean, F., & Deschamps, A. (1973). Analyse des variables temporelles du français spontané. *Phonetica*, 28, 191-226.

- Grosjean, F., & Deschamps, A. (1975). Analyse contrastive des variables temporels de l'anglais et du français. *Phonetica*, 31(3-4), 144-148.
- Guay, J. (2013). *Le développement de l'aisance à l'oral en français langue seconde au cours d'un programme d'immersion à l'étranger de courte durée de 5 semaines*. Mémoire de Master (inédit.) Université de Laval.
- Götz, S. (2013). *Fluency in native and nonnative English speech*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hilton, H. E. (2008a) Connaissances, Procédures et Production orale en L2. *Aile*, 27, 63-89.
- Hilton, H. E.(2011a). What is implicit and what is explicit in L2 speech ? Findings from an oral corpus. Dans C. Sanz et R. P. Leow (Éd.). *Implicit and Explicit Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism* (p. 145-157). Washington DC : Georgetown University Press.
- Interactive IPA chart* (2019, le 5 janvier). Disponible sur <http://www.ipachart.com>.
- Jochum, C. J. (2014). Measuring the effects of a semester abroad on students' oral proficiency gains: A comparison of at home and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24(93). Disponible sur http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.88-2003&xri:pqil:res_ver=0.2&res_id=xri:ilcs-us&rft_id=xri:ilcs:rec:abell:R05132347
- Kahng, J. (2014). Exploring utterance and cognitive fluency of L1 and L2 English speakers: Temporal measures and stimulated recall. *Language Learning*, 64(4), 809-854. doi:10.1111/lang.12084
- Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145-164. doi:10.1016/j.system.2004.01.001

- Lennon, P. (1990). Investigating Fluency in EFL. A Quantitative Approach. *Language Learning*, 40 (3). Disponible sur <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Lennon, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. Dans H. Riggensbach (Éd.), *Perspectives on fluency*. (p. 22-42). Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Lextale-Fr: A fast, free vocabulary test for French* (2019, le 5 mars). Disponible sur <http://crr.ugent.be/archives/921>
- Llanes Baró, A., & Serrano, R. (2011). Length of stay and study abroad: Language gains in two versus three months abroad. *Revista Española De Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 24(24), 95-100. Disponible sur http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.882003&xri:pqil:res_ver=0.2&res_id=xri:ilcs-us&rft_id=xri:ilcs:rec:abell:R04666660
- Mayer, M. (2003). *Frog, where are you?* New York : Dial Books for Young Readers.
- Möhle, D. (1984). A Comparison of the Second Language Speech Production of Different Native Speakers. Dans H. W. Dechert, D. Möhle & M. Raupach. (Éd.) *Second Language Productions*. (p. 26-49). Tubingen : Gunter Narr Verlag.
- Pallaud, B., Rauzy, S., & Blache, P. (2013). Auto-interruptions et disfluences en français parlé dans quatre corpus du CID. *Travaux Interdisciplinaires sur la Parole et le Langage*, 29, 1-19. Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01314624>
- Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 133-150. doi:10.1515/iral-2016-9994

- Peltonen, P. (2017). Temporal fluency and problem-solving in interaction: An exploratory study of fluency resources in L2 dialogue. *System*, 70, 1-13. doi:10.1016/j.system.2017.08.009
- Perez-Bettan, A. (2013). *Apprentissage et utilisation du langage préfabriqué chez des apprenants de français langue étrangère. (Thèse de doctorat). Paris : Université Paris 8.*
- Phrase. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (2019, le 19 mars). Disponible sur <http://www.cnrtl.fr/definition/phrase>
- Préfontaine, Y. (2013). Perceptions of french fluency in second language speech production. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 69(3), 324-348. doi:10.3138/cmlr.1748
- Préfontaine, Y., Kormos, J., & Johnson, D. E. (2016). How do utterance measures predict raters' perceptions of fluency in French as a second language? *Language Testing*, 33(1), 53-73. doi:10.1177/0265532215579530
- Raupach, M. (1980). Temporal variables in first and second language speech production. Dans H. Dechert, & M. Raupach (Éd.), *Temporal variables in speech. Studies in honour of Frieda Goldmann-Eiseler* (p. 263-270). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Raupach, M. (1983). Analysis and evaluation of communication strategies. Dans C. Faerch, G. Kasper (Éd.), *Strategies in interlanguage communication* (p. 199-209). London: Longman.
- Raupach, M. (1984). Formulae in Second Language Speech Production. Dans H. W. Dechert, D. Möhle & M. Raupach. (Éd.), *Second Language Productions* (p. 114-137). Tubingen : Gunter Narr Verlag.
- Rühlemann, C. (2006). Coming to terms with conversational grammar: 'Dislocation' and 'dysfluency'. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11 (4), 385-409. Disponible sur <https://doi.org/10.1075/ijcl.11.4.03ruh>
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. R.U : Routledge.

- Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N., & Díaz-Campos, M. (2004). A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, (1). Disponible sur http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.88-2003&xri:pqil:res_ver=0.2&res_id=xri:ilcs-us&rft_id=xri:ilcs:rec:abell:R05070259
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Tarone, E. (1978). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. Dans H.D. Broom, C. Yorio, R. Crymes (Éd.), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language* (p. 194-203). Washington DC: TESOL.
- Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 133-150. doi:10.1515/iral-2016-9994
- Tavakoli, P. (2011). Pausing patterns: Differences between L2 learners and native speakers. *ELT Journal*, 65(1), 71-79. doi:10.1093/elt/ccq020
- Tavakoli, P., & Foster, P. (2011). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 61, 37-72. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00642.x
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure, and performance testing. Dans R. Ellis (Éd.), *Planning and task performance in a second language* (p.247-282). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of french. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119. doi:10.1093/applin/17.1.84

Annexes

Annexe 1

Tutkimuskutsu

Hei,

Olen ranskan maisterivaiheen opiskelija ja kirjoitan Pro Gradu- tutkielmaani liittyen puheen tuottamiseen. Tarvitsisin tutkimukseni empiiristä osuutta varten mukaan vapaaehtoisia kolmannen vuosikurssin ranskan kielen pääaineopiskelijoita, sekä vaihdossa edellisvuonna olleita että ei-vaihdossa olleita.

Testi järjestetään perjantain 2.11 aikana (XX) Yliopiston (XX)-rakennuksen tiloissa.

Testi kestää n. 10-15 minuuttia, eikä siihen tarvitse valmistautua etukäteen.

Tutkittavien tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja niistä raportoidaan niin, että tutkittavien anonymiteetti säilyy. Tietoja käytetään vain tutkimustarkoituksiin.

Suuri kiitos avustanne jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Anni Nieminen

anurni@utu.fi

Annexe 2

Lupa aineiston tutkimuskäyttöön ja säilytykseen mahdollisia jatkotutkimuksia varten

Pyydän lupaa perjantaina 2.11 (XX) yliopiston (XX) äänityslaboratoriossa tuotetun aineiston käyttämiseen tutkimustarkoituksessa.

Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimustulokset raportoidaan siten, että opiskelijoita ei voida tunnistaa.

Anni Nieminen

Annan suostumukseni siihen, että tuottamaani tutkimusaineistoa saa käyttää luottamuksellisesti tutkimustarkoituksiin ja siihen, että aineistoa säilytetään mahdollisia jatkotutkimuksia varten. Tiedostan, että voin keskeyttää testin halutessani.

Paikka ja aika

_____ / _____ 2018

Opiskelijan allekirjoitus ja nimenselvennys

Annexe 3

Taustatietolomake

Nimi _____

Testauspäivä: _____ Klo: _____

HUOM! Tässä lomakkeessa kysytyt tiedot ovat luottamuksellisia ja niitä tullaan käyttämään ainoastaan tutkimuskäyttöön anonyymisti niin, ettei tietoja voida yhdistää kehenkään yksittäiseen koehenkilöön.

1a. Äidinkieli/-kielet _____

1b. Ikä _____

1c. Minkä ikäisenä aloitit ranskan opiskelun? _____

2. Oletko viettänyt aikaa ranskankielisessä maassa yli kolme kuukautta yhtäjaksoisesti? ei kyllä

Oleskelu alkoi (kk/vuosi): _____

Oleskelu päättyi (kk/vuosi): _____

(Jos yli 3kk yhtäjaksoisia oleskeluja on useampia, täydennä):

Oleskelu alkoi (kk/vuosi): _____ Oleskelu alkoi (kk/vuosi): _____

Oleskelu päättyi (kk/vuosi): _____ Oleskelu päättyi (kk/vuosi): _____

3. Arvioi taitotasosi ranskan kielessä seuraavilla kielitaidon osa-alueilla
ympyröimällä sopivin luku (0=matalin taitotaso, 10=korkein):

Kirjoittaminen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puhuminen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kuullun ymmärtäminen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Luetun ymmärtäminen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Arvioi, kuinka paljon seuraavat tekijät ovat vaikuttaneet ranskan kielen oppimiseesi ympäröimällä sopivin luku (0=pienin vaikutus, 10=suurin vaikutus):

Vuorovaikutus ystävien kanssa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vuorovaikutus perheen kanssa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lukeminen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Itsenäinen opiskelu (esim. itseopiskelumateriaali)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Musiikin kuuntelu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Television katselu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Radion kuuntelu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Internet (esim. blogit&uutissivustot)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Youtube	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sosiaalinen media (esim. instagram, twitter)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Ympyröi tämänhetkinen ranskan kielelle alistumisesi (eli kuinka paljon olet tekemisissä ranskan kielen kanssa) seuraavissa konteksteissa ympäröimällä sopivin luku. (0=pienin alistuminen, 10=suurin).

Interaktio ystävien kanssa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interaktio perheen kanssa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lukeminen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Itsenäinen opiskelu (esim. itseopiskelumateriaali)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Musiikin kuuntelu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Television katselu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Radion kuuntelu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Internet (esim. blogit&uutissivustot)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Youtube	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sosiaalinen media (esim. instagram, twitter)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Annexe 4

TEST DE VOCABULAIRE FRANÇAIS

Bonjour. Ceci est un test de vocabulaire français. Sur la page au verso, vous trouverez 84 séquences de lettres qui ressemblent à du français. Seulement certaines de ces séquences sont des mots français réels. Veuillez indiquer les mots que vous connaissez (ou ceux dont vous êtes convaincu(e) qu'il s'agit d'un mot français, même si vous ne pouvez pas donner leur signification exacte). Faites attention cependant, car les erreurs pénaliseront votre score. Donc, n'essayez pas d'augmenter votre score en cochant des mots que vous n'avez jamais vus.

Tout ce que vous devez faire est de cocher la case à droite de chaque mot que vous connaissez. Par exemple, vous reconnaissez probablement les mots suivants "oui", "tu", "jamais", "université" and "oublier". Vous l'indiquez ainsi:

Stimulus	Mot?
ainrir	
osatrome	
oublier	V
avero	
repole	
tu	V

Stimulus	Mot?
jamais	V
reure	
favernais	
oui	V
université	V
pourpreme	

Les résultats de ce test ne sont utilisables que si vous n'utilisez pas de dictionnaire et si vous travaillez seul!

Pouvez-vous donner également les renseignements suivants:

- Sexe: masculin / féminin
- Langue maternelle: _____
- Combien d'années d'étude du français avez-vous eu à l'école: _____
- Votre estimation de votre niveau de connaissance du français (1 = quasi rien, 10 = parfait) : _____

Tournez la page pour démarrer le test. D'avance, merci beaucoup!

Veuillez retourner cette feuille à l'expérimentateur.

Stimulus	Mot?	Stimulus	Mot?	Stimulus	Mot?
cheveux		gloque		bouton	
soumon		lézard		capeline	
cloche		sacher		lanière	
fascine		nouer		honteur	
huif		occire		abêtir	
semonce		écouce		fenêtre	
canoter		osseaux		écureuil	
infâme		rejoute		caddie	
fourmi		escroc		détume	
cadenas		hache		oeuiller	
racaille		parchance		balai	
pourcine		pinceau		prioche	
œillet		poisson		vicelard	
raplaner		robinet		joueux	
plaiser		amadouer		agire	
cerveler		peigne		éventail	
endifier		retruire		boutard	
jamain		crayon		panier	
ennemi		sentuelle		citrouille	
pouce		alourdir		bouilloire	
mettre		marteau		parir	
fosse		esquif		remporter	
inciter		treillage		procoreux	
salière		dauphin		tanin	
fouet		orgueil		église	
cessure		amorce		indicible	
clouer		cintre		réporce	
mappemonde		chameau		mignon	

1. Johdanto

Tämä pro gradu- tutkielma keskittyy suullisen tuottamisen sujuvuuden tutkimiseen vieraalla kielellä. Tarkemmin sanottuna tämä tutkimuksen kohteena on suomea äidinkielenään puhuvien, ranskaa yliopistossa pääaineenaan opiskelevien taukokäyttäytyminen. Erilaisten taukojen sekä muiden paralingvististen ilmiöiden tutkiminen on olennaisesti yhteydessä suullisen tuottamisen sujuvuuden tutkimukseen, oli kyseessä sitten äidinkieli tai vieras kieli.

Tätä pro gradu-tutkielmaa varten suunniteltu ja toteutettu tutkimus on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen. Analyysissä koehenkilöiden tuottamat tauot luokitellaan, niiden kokonais- sekä keskiarvokestot lasketaan sekä niitä tarkastellaan laadullisesti lajitellen niitä sekä syntaktisen sijaintinsa sekä foneettisten ominaisuuksiensa mukaan.

Tutkimuskysymys sekä siitä haarautuvat alakysymykset, joihin tutkimus tähtää vastaamaan ovat seuraavat:

Miten ranskankielisessä maassa vietetyn oleskelun pituus vaikuttaa suomea äidinkielenään puhuvien ranskan kielen opiskelijoiden taukokäyttäytymiseen?

a) Miten oleskelun pituus ranskan kielisissä maissa vaikuttaa **hiljaisten ja lauseiden sisäisien taukojen** tuottamiseen?

b) Miten oleskelun pituus ranskan kielisissä maissa vaikuttaa **täytettyjen, ranskan kielelle ominaisten taukojen** tuottamiseen?

Tutkimukseen osallistui 12 koehenkilöä. Koehenkilöt jaettiin kahteen ryhmään heidän viettämänsä oleskelun perusteella. Tähän käytettiin oleskelujen pituuksien mediaania. Lyhyemmän ajanjakson ranskankielessä maassa viettäneiden ryhmän oleskelun pituuden keskiarvoksi tuli täten 6,3 kuukautta ja pitempään ranskankielisessä maassa oleskelleiden koehenkilöiden vastaavaksi keskiarvoksi 11,2 kuukautta.

Tutkimushypoteesina on, että oleskelun pituus kohdemaassa korreloi positiivisesti oppijan suullisen tuottamisen sujuvuuden kehityksen kanssa. Toisin sanoen oletetaan,

että pidempään ranskankielisessä maassa oleskelleet tuottavat vähemmän hiljaisia taukoja lauseiden sisällä. Sen lisäksi oletetaan, että he osaavat tuottaa enemmän ranskan kielelle ominaisia täytettyjä taukoja verrattuna lyhyemmän ajanjakson ranskankielisessä maassa viettäneisiin.

2. Teoreettinen viitekehys

Suullisen tuottamisen sujuvuuden malleja ja määritelmiä

Kun puhutaan vieraskielisen puheen sujuvuudesta, mainitaan ensin melkein poikkeuksetta Skehanin (1998) CAF- (complexity, accuracy and fluency) kolmijako, jossa sujuvuus määritellään yksinkertaisesti kyvyksi puhua syntyperäisen tavoin, sujuvasti ja soljuvasti.

Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin Lennonin (2000) ”kapeampaa” sujuvuuden määritelmää, jonka mukaan sujuvuus on ominaisuus, joka voidaan jakaa edelleen erikseen mitattaviin elementteihin kuten puheen nopeuteen ja puheen keskeyttäviin (tauot) sekä sen ”korjaamiseen” tähtääviin ilmiöihin (esimerkiksi uudelleen aloittaminen tai tähdentäminen).

Segalowitzin (2010) mukaan sujuvuus voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen – kognitiiviseen sujuvuuteen, joka viittaa suullisen tuotoksen suunnittelu- ja kokoonpanoprosessiin, tuotoksen sujuvuuteen eli esimerkiksi puhenopeuteen ja taukojen määrään ja laatuun, sekä havaittuun sujuvuuteen, joka viittaa kuulijan arvioon puhujan sujuvuuden tasosta. Tässä tutkimuksessa sujuvuuden käsite nojaa siis helpoiten operationalisoitavissa olevaan ominaisuuteen eli tuotoksen sujuvuuteen. Tuotoksen sujuvuutta on helpompi arvioida objektiivisesti numeeristen ja laadullisten kriteerien pohjalta, kun taas havaittu sujuvuus pohjautuu luonnollisesti subjektiivisiin ja henkilökohtaisiin arvioihin, jotka voivat vaihdella huomattavastikin eri kuulijoiden välillä.

Ranskan kielelle tyypillisiä ominaisuuksia

Sekä ranskan kielen syntyperäisten puhujien että ranskaa opiskelevien suullisten tuotosten paralingvistisistä piirteistä on välttämätöntä erotella epäröintiin liittyvät ilmiöt fysiologisiin pakotteisiin liittyvistä ilmiöistä. Sujuvuustutkimuksessa

hengitystauot (pauses de respiration) onkin erotettu epäröintitauoista (pauses d'hésitation), jotka paljastavat jotain tuotosta edeltävistä kognitiivista prosesseista. Syntyperäisten ranskan puhujien epäröintitauoista jopa 80% muodostuu täytetyistä tauoista (Grosjean & Deschamps 1972, 150). Grosjean & Deschamps muistuttavat myös, että puhutussa ranskan kielessä on useita muita paralingvistisiä ilmiöitä, jotka ovat äärimmäisen yleisiä ja siksi isossa roolissa ranskan kieltä tuottaessa. Esimerkiksi toistot sekä loppuvokaalien venytykset ovat isossa roolissa puhutussa ranskan kielessä. Tämän tutkimuksen puitteissa oli kuitenkin valitettavasti mahdotonta perehtyä näiden ilmiöiden esiintymiseen koehenkilöiden suullisissa tuotoksissa. tulevaisuudessa toivotaan kuitenkin voida ottaa huomioon myös nämä ranskan kielelle olennaiset ilmiöt.

Grosjeanin ja Deschamps'n (1973) lajittelu puhutulle ranskan kielelle tyypillisistä ominaisuuksista on yksi tunnetuimmista. Tässä suomenkielisessä lyhennelmässä tutkijoiden määrittelemistä elementeistä käytetään nimikkeitä ”ensisijaiset” (alk. primaires) ja ”toissijaiset” (alk. secondaires) ilmiöt. Ensisijaisiin ilmiöihin lukeutuvat hiljaiset tauot eli sekä hengitystauot että muut kuin hengitystauot. Hiljaiset tauot, jotka eivät ole hengitystaukoja ovat siis hiljaisia taukoja, jotka eivät liity fysiologisiin pakotteisiin (epäröintitauot sekä tyylikeinona käytetyt tauot). Toissijaiset ilmiöt käsittävät täytetyt keskeytykset ja tauot, toisto ja alkukorjaukset.

Tauot suullisissa tuotoksissa

Tässä tutkimuksessa sekä hiljaiset että täytetyt tauot on luokiteltu puheen ajallisiksi muuttujiksi kuten ovat tutkimuksessaan tehneet muun muassa Faerch ja Kasper (1983). Suullisissa tuotoksissa esiintyvien taukojen ja muiden paralingvististen ilmiöiden luokittelut ovat eri tutkijoiden ja ajanjaksojen välillä vaihdelleet suurestikin – niitä on pidetty sekä kommunikaatiokatkoksina (panne de production) että kommunikaatiostrategoina (stratégies de communication). Grosjean ja Deschamps (1972) lisäävät tähän listaan vielä tyyllilliset tauot (pauses stylistiques), joita käytetään eritoten painotettaessa jotain sanallisen viestin osaa.

Vieraskielisten puhujien taukokäyttäytyminen eroaa huomattavasti syntyperäisistä puhujista. Esimerkiksi Tavakolin (2011) tutkimus paljastaa, että englantia vieraana

kielenä puhuvat tuottavat enemmän hiljaisia taukoja, jotka sijoittuvat useammin lauseen tai lausekkeen keskelle. Syntyperäisten puhujien tuottamat hiljaiset tauot sijoittuvat sen sijaan lauseiden väliin. Sama löydös pitää paikkansa myös ranskaa vieraana kielenä puhuvien tuotoksissa (mm. Grosjean & Deschamps 1972, Raupach 1980 ja Hilton 2008a).

Tässä tutkimuksessa nojataan Peltosen (2017) näkökulmaan vieraskielisen puheen sujuvuudesta. Peltosen kannattaa sujuvuustutkimuksen saralla syntyneitä uudempaa kantaa, jonka mukaan tietyt perinteisesti kommunikaatiokateksoiksi luokitellut ilmiöt voivatkin itseasiassa edistää sujuvuutta. Näihin ilmiöihin voivat lukeutua erinäiset kommunikaatiostrategiat (esimerkiksi sanoman uudelleenmuotoilu), mutta jopa täytetyt tauot. Peltosen mukaan on välttämätöntä yhdistää laadullinen ja määrällinen analyysi tutkittaessa oppijan vieraskielistä puhetta sujuvuuden näkökulmasta.

Kohdemaassa oleskelun vaikutus suullisen tuottamisen sujuvuuteen

Kohdemaassa vietetyn oleskelun vaikutusta sekä suullisen kielitaidon kehittymiseen että puheen sujuvuuden kehittymiseen on tutkittu jo pidemmän aikaa. Tutkijat ovat pääasiassa yksimielisiä siitä, että oleskelulla on huomattavan positiivinen vaikutus oppijan suulliseen kielitaitoon kohdekielellä.

Muun muassa Raupach (1983) on tutkinut saksaa äidinkielenään puhuvien ranskanopiskelijoiden suullisten tuotoksien sujuvuutta. Hän havaitsi, että Ranskassa oleskelleet oppijat käyttivät oleskelun jälkeen erityisesti spontaanille puheelle tyypillisiä kommunikaatiostrategioita sekä tuottivat puhutulle ranskan kielelle ominaisia täytettyjä taukoja. Samanlaisia tuloksia sai myös esimerkiksi Freed (2000), joka vertaili tutkimuksessaan kotimaahan jääneiden (Yhdysvallat) sekä kohdemaahan lähteneiden (Ranska) kielitaidon kehitystä. Koehenkilöiden palatessaan kotimaahan todettiin, että heidän puhe oli sujuvampaa, sillä se sisälsi huomattavasti vähemmän epäröintitaukoja. Tämän lisäksi heidän yleinen puhenopeutensa oli kehittynyt verrattuna kotimaahan jääneisiin.

Mitä tulee oleskelun pituuden vaikutukseen suullisen kielitaidon kehittymiseen vieraalla kielellä, on aiempaa tutkimusta vähemmän. Tämän tutkielman kirjallisuuskatsauksessa esitellään kuitenkin muun muassa Davidsonin (2010)

tutkimus, jonka mukaan oleskelun pidentyessä kohdemaassa myös suullisen kielitaidon sujuvuuteen keskittyvät hyödyt kasvavat.

3. Korpus ja metodi

Aineistonkeruussa käytettiin alan tutkimuksissa usein käytettyä kuvakirjaa ”Frog where are you?” (Mayer, 2003). Koehenkilöiden tehtävänä oli selittää kirjan tapahtumat sen kuvien avulla. Koehenkilöille annettiin muutama minuutti aikaa selailla kirjaa, ennen kuin äänitys aloitettiin.

Tutkimuksen korpus koostuu 12 koehenkilön tuottamasta puheesta. Koehenkilöiden ikien keskiarvo oli 24,8 vuotta, ranskanopintojen keskiarvopituus vuosina 11 vuotta ja ranskan kielisessä maassa vietetyn oleskelun keskiarvokesto 8,75 kuukautta. Sanastotestien tuloksien variaatio vaihteli 7 pisteestä 33 pisteeseen, keskiarvon ollessa 17 pistettä. Maksimipistemäärä sanastotestissä olisi ollut 56 pistettä. Oleskelujen mediaaniajankohta oli vuosina 2017-2018.

Äänitystilanteen jälkeen koehenkilöt täyttivät sekä kattavan taustatietolomakkeen että tekivät LexTale-sanastotestin. Taustatietolomakkeen tietoja käytettiin mm. luokiteltaessa koehenkilöitä lyhyemmän tai pidemmän oleskelun ranskankielessä maassa viettäneisiin, ja sanastotestin tuloksia käsiteltiin analyysin yhteydessä.

Taukotyyppien analyysi suoritettiin Praat-ohjelmalla. Osallistujien suulliset tuotokset syötettiin ohjelmaan, jonka jälkeen ne segmentoitiin ja identifioitiin. Hiljaisiksi tauoiksi luokiteltiin kaikki ei-täytetyt tauot, joiden pituus ylittää 0,4 sekuntia. Tämän raja-arvon valinta perustuu Freedin (2000) tutkimuksiin ja väitteeseen siitä, kuinka vain yli 0,4 sekunnin mittaisia tauoja voi käsitellä todellisina epäröintitaukoina. Nämä tauot lajiteltiin sen jälkeen niiden syntaktisen sijainnin suhteen joko lauseen sisäiseksi tai lauseiden väliseksi. Myös osallistujien tuottamat täytetyt tauot segmentoitiin ja luokiteltiin joko ranskan kielelle ominaisiksi (”euh”, ”euhm”) tai ei-ominaisiksi. Jälkimmäiseen luokkaan kuuluvia täytettyjä tauoja ei määritelty vielä tässä vaiheessa tarkemmin, vaan siihen luokiteltiin kaikki muut täytetyt tauot kuin edellä mainitut avoin ”euh” ja suljettu ”euhm”.

4. Tulokset

Hiljaiset tauot

Taukojen analyysi paljasti, että 18,97% koehenkilöiden puheesta koostui hiljaisista, lauseiden välisistä tauoista. Lauseiden sisällä tuotettujen hiljaisten taukojen kokonaispituus kaikkien koehenkilöiden suullisista tuotoksista oli sen sijaan huomattavasti suurempi, 29,25%. Perez-Bettanin (2015, 108) mukaan tämä viittaa mitä todennäköisemmin oppijoiden verbaalisen suunnittelun automatisaation olevan suhteellisen matalalla tasolla.

Analyysi paljasti myös, että lauseiden välissä tuotettujen hiljaisten taukojen ajallinen kokonaismäärä ei eroa huomattavasti ryhmien välillä, prosentuaalinen ero ollen vain 1,1% pitempään ja lyhyemmin ranskan kielisessä maissa oleskelleiden välillä. Suurimmat erot löytyivät sen sijaan lauseiden sisällä tuotettujen hiljaisten taukojen määrissä - lyhyempään ranskan kielisissä maissa oleskelleet tuottivat 13,7 % enemmän hiljaisia taukoja lauseiden sisällä verrattuna pidemmän oleskelun viettäneisiin. Nämä löydökset tukevat alussa esitettyä hypoteesia, minkä mukaan pidempi oleskelu vähentää lauseen sisällä tuotettujen hiljaisten taukojen määrää.

Myös hiljaisten taukojen keskimääräinen pituus oli matalampi ryhmässä, jossa koehenkilöt olivat viettäneet pidemmän aikaa ranskan kielisessä maassa.

Täytetyt tauot

Suullisissa tuotoksissa esiintyvät täytetyt tauot luokiteltiin sen mukaan, ovatko ne tähän tutkimukseen sisällytetyn lähdekirjallisuuden mukaan perinteisesti ranskan kielelle tyypillisiä. Aineiston pohjalta puhutulle ranskan kielelle tyypilliseksi täytetyiksi tauoiksi luokiteltiin sekä ”euh” (mahdolliset transkriptiot /ə, œ, ø/) sekä ”euhm” (mahdolliset transkriptiot /əm, œm, øm/). Puhutulle ranskan kielelle epätyypilliseksi täytetyiksi tauoiksi määriteltiin sen sijaan ”um” /ʌm/, ”uh” /ʌ/, ”mm” /m:/ sekä ”em” /e:m/.

Koehenkilöiden tuottamien täytettyjen taukojen tarkastelu osoitti, että pidempään ranskan kielisessä maassa oleskelleet tuottavat yhteensä enemmän täytettyjä taukoja. He siis tuottivat enemmän ranskan kielelle tyypillisiä täytettyjä taukoja kuin vähemmän aikaa ranskan kielisillä alueilla viettäneet koehenkilöt, mutta myös

enemmän ranskan kielelle epätyypillisiä täytettyjä taukoja. Myös tämä löydös tuki toista alussa esitettyä hypoteesia, jonka mukaan pidempään ranskankielisessä maassa oleskelleet tuottavat enemmän ranskan kielelle tyypillisiä täytettyjä taukoja kuin lyhyemmän oleskelun viettäneet.

5. Pohdinta ja loppusanat

Korpuksen analyysi osoitti molemmat tutkimuksen alkuvaiheessa esitetyt hypoteesit paikkansapitäviksi. Oleskelun keston ja hiljaisten taukojen määrän välisen korrelaation visuaalinen tarkastelu viittaa siihen, että pidemmän ajanjakson ranskankielisessä maassa viettäneet tuottavat vähemmän hiljaisia taukoja erityisesti lauseiden keskellä. Perez-Bettanin (2015, 108) mukaan tämä voisi siis viitata siihen, että näiden oppijoiden puheen suunnittelu on jossain määrin automatisoitunutta. Täytettyjen taukojen tarkastelu viittasi siihen, että he myös osasivat tuottaa enemmän ranskan kielelle ominaisia täytettyjä taukoja eli ”euh” ja ”euhm”-taukoja. Huomioitakoon kuitenkin, että he tuottivat täytettyjä taukoja kokonaisuudessaan enemmän, myös ranskalle epätyypillisiä.

Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyyteen tulee suhteutua varauksella. Vähäisen koehenkilömäärän vuoksi varsinaista korrelaatiota ei ollut mahdollista laskea, eli muuttujien välisen korrelaation visuaalinen tarkastelu ei anna mahdollisuutta laajempiin yleistyksiin. Kuten mainittu, myös muiden sujuvuuteen vaikuttavien ilmiöiden kuten toistojen ja loppuvokaalien venytysten merkitys tulisi suullista kielitaitoa tutkittaessa ehdottomasti ottaa huomioon. Voisi olla myös mielekästä ottaa huomioon koehenkilöiden kielitaidon merkitys tässä tutkimuksessa esitettyä tarkemmin. Jatkotutkimuksessa voisi myös olla kiinnostavaa vertailla oppijoiden taukokäyttäytymistä syntyperäisten puhujien taukokäyttäytymiseen tai esimerkiksi ottaa huomioon koehenkilöiden puheen idiosynkraattiset piirteet vertailemalla opittavan kielen taukokäyttäytymistä äidinkielen taukokäyttäytymiseen.

Avainsanat: ranskan kieli, puhetuotoksen sujuvuus, tauot, vieraan kielen oppiminen, vaihto-opiskelu