

Phénomènes d'hésitation dans des saynètes jouées par des élèves d'immersion

Olivier Malet et Parth Bhatt

Université de Toronto

Nous examinons dans ce travail les variables temporelles (vitesse de parole, durée et placement des pauses, etc.) ainsi que les reprises (phénomènes d'hésitation comprenant les répétitions de syllabes, de mots, de séquences, reformulations et autocorrections) dans des saynètes jouées par trente et un élèves inscrits en 7^e année en classe d'immersion française en Ontario.

Les résultats de notre analyse indiquent que, lors de la présentation d'une saynète, les élèves en classe d'immersion parlent de façon aussi rapide sinon plus rapide que les Francophones. Cependant, dans ce genre de tâche, les élèves d'immersion n'utilisent pas la durée des pauses pour indiquer la nature des frontières syntaxiques (frontière mineure et majeure). Par ailleurs on relève un nombre important de pauses et de reprises situées à l'intérieur des syntagmes. Ces nombreuses interruptions et reprises viennent perturber l'intelligibilité du message.

The aim of this paper is to examine temporal variables (speech rate, average length and placement of pauses, etc.) and other types of hesitation phenomena (repetition of syllables, words and sequences, reformulations and self-corrections) found in two short sketches produced by thirty-one Grade 7 students enrolled in an Ontario French Immersion program.

The results of our analysis show that Immersion students speak as quickly as or even more quickly than Francophones but do not use pause duration as an indicator of the nature of syntactic boundaries (minor vs. major). These students also produce a large number of phrase internal pauses and hesitations. These numerous interruptions have a negative impact on the intelligibility of their speech output.

Introduction

Nous examinerons dans ce travail les phénomènes d'hésitation qui apparaissent dans l'expression orale de deux groupes d'élèves en classe d'immersion lors de la présentation d'une saynète. Il s'agira plus particulièrement d'étudier la distribution syntaxique des pauses silencieuses et des pauses remplies, c'est-à-dire l'emplacement des interruptions du flot verbal. Nous analyserons également tous les phénomènes qui viennent perturber la production orale, sans qu'il

Adresse pour correspondance : Olivier Malet, Flat C, Block 2 'Oscar by the Sea',
8 Pung Loi Road, Tseun Kwan O, New Territories, Hong Kong, China.
Courriel: olivier@chass.utoronto.ca.

y ait pour autant de pause audible ; il s'agit des reprises (répétitions de syllabes de mots ou de séquences), des reformulations et des autocorrections.

Depuis les travaux de Goldman-Eisler (1968), on reconnaît que l'étude des variables temporelles — le débit de parole, la vitesse d'articulation, le nombre, la durée et l'emplacement des pauses — permet de mieux comprendre les stratégies de l'expression orale. L'analyse des variables temporelles permet alors de saisir la structure sous-jacente des unités de planification et de production.

La plupart des études sur les variables temporelles examinent des locuteurs qui s'expriment dans leur langue maternelle, par exemple, les travaux de Grosjean et Deschamps (1972, 1975) qui portent sur une série d'entretiens à la radio. Il y a par contre relativement peu de recherches qui analysent la production orale des apprenants d'une langue seconde et encore moins de recherches sur les élèves en classe d'immersion. Il s'agira alors dans ce travail de tenter de mieux caractériser l'expression orale de ces derniers. Nous reconnaissons cependant qu'il ne s'agit pas d'un portrait complet, mais d'une première esquisse de la performance orale de ces élèves. Il faudrait étudier d'autres tâches et d'autres groupes d'élèves avant de pouvoir tirer des conclusions définitives.

Les travaux antérieurs sur les variables temporelles et l'apprentissage d'une langue seconde

Les travaux qui portent sur la réalisation de variables temporelles lors de l'apprentissage d'une langue seconde (Deschamps, 1980; Raupach, 1980; Towell, 1987a, 1987b) ont permis d'établir un lien direct entre le degré de fluidité de la production orale et la maîtrise de la langue. Le travail de Deschamps (1980), par exemple, a analysé l'expression orale de vingt étudiants universitaires francophones qui apprenaient l'anglais comme langue seconde. Ces étudiants avaient comme tâche de commenter une série de dessins, d'abord dans leur langue maternelle (dorénavant L1), et ensuite dans leur langue seconde (dorénavant L2). Les résultats de cette étude ont montré une diminution importante de la vitesse de parole en L2 : 153 syllabes par minute en L1, et 102 syllabes par minute en L2. Si la durée des pauses est à peu près similaire dans les deux langues, la fréquence des pauses situées à l'intérieur des syntagmes augmente de façon importante en L2 (37,57 % de pauses à l'intérieur du syntagme en L1, mais 54,56 % en L2). Deschamps a observé en même temps une diminution de la fréquence des pauses situées à une frontière syntaxique majeure en L2 (62,43 % de pauses à la frontière du syntagme ou de la phrase en L1, et 45,43 % en L2). Deschamps note, en outre, une réduction significative de la longueur des suites sonores (le nombre de syllabes produites entre deux pauses) en L2 : 7,4 syllabes par suite sonore en L1 et 4,2 syllabes en L2. Les résultats de Deschamps démontrent clairement que la fluidité de la production orale diminue de façon significative en L2.

L'étude de Raupach (1980), qui a examiné cinq étudiants allemands apprenant le français langue seconde et cinq étudiants français apprenant l'allemand langue seconde, confirme les observations de Deschamps mentionnées ci-dessus. Lors d'une tâche de description d'une série d'images, Raupach a noté une diminution importante de la vitesse de parole en L2 : pour les étudiants germanophones, 154,5 syllabes par minute en L1 et 95,4 syllabes par minute en L2 ; pour les étudiants francophones, 116,4 syllabes par minute en L1 et 99,7 syllabes par minute en L2. Raupach a également trouvé, comme Deschamps, que la durée des pauses silencieuses est similaire dans les deux langues. En ce qui concerne l'emplacement des pauses, Raupach a constaté une augmentation importante de la fréquence des pauses situées à l'intérieur des syntagmes en L2 : les étudiants germanophones produisent 38,8 % de pauses à l'intérieur du syntagme en L1, par rapport à 62,9 % en L2. La même tendance se trouve, mais de façon moins forte, chez les étudiants francophones : 40,2 % de pauses à l'intérieur du syntagme en L1, mais 51,5 % en L2. Raupach a également observé une diminution de la fréquence des pauses situées à une frontière syntaxique majeure (frontière de phrase ou de syntagme) en L2 pour les deux groupes. Les étudiants germanophones ont produit 61,2 % de pauses à la frontière syntaxique majeure en L1 et 37,1 % en L2, et les étudiants francophones ont produit 59,8 % de pauses à la frontière syntaxique majeure en L1 et 48,5 % en L2. Comme Deschamps, Raupach a constaté une diminution importante de la longueur des suites sonores en L2 : les étudiants germanophones ont produit 10,25 syllabes par suite sonore en L1 mais seulement 4,63 syllabes par suite sonore en L2. La diminution est moins importante pour les étudiants francophones : 7,42 syllabes par suite sonore en L1 et 5,94 syllabes par suite sonore en L2.

Les études de Deschamps et de Raupach indiquent que, de façon générale, les apprenants d'une langue seconde s'expriment de manière bien moins fluide en L2. Ce manque de fluidité en L2 s'explique principalement par deux phénomènes : d'une part, par l'augmentation de la fréquence des pauses situées à l'intérieur du syntagme, et, d'autre part, par la diminution de la longueur des suites sonores. Selon Deschamps et Raupach, ces deux phénomènes sont intimement liés : la diminution de la longueur des suites sonores est le résultat direct de l'augmentation de la fréquence des pauses à l'intérieur du syntagme. Autrement dit, la pause à l'intérieur du syntagme interrompt le flot verbal et raccourcit la suite sonore.

Une deuxième étude effectuée par Raupach (1987) a comparé l'expression orale des étudiants germanophones avant et après un séjour linguistique en France. Il a analysé la longueur des suites sonores, la vitesse de parole ainsi que le nombre et la durée des pauses dans des entrevues enregistrées et retranscrites. Cette fois-ci, Raupach a trouvé, d'une part, une légère diminution du pourcentage du temps total d'élocution associé aux pauses après le séjour

(37,56 % de pauses avant le séjour et 30,30 % de pauses après le séjour) et, d'autre part, une augmentation de la longueur des suites sonores (6,56 syllabes par suite sonore avant le séjour et 7,61 syllabes par suite sonore après le séjour). Autrement dit, le séjour linguistique semble avoir eu un impact positif sur la fluidité de la production orale.

Pour sa part, Towell (1987a, 1987b) a effectué une recherche longitudinale sur la production orale de deux étudiantes anglaises qui apprenaient le français. Dans une première étude portant sur une seule étudiante, Towell (1987a) a constaté une augmentation importante de la vitesse de parole en L2 sur une période de quatre ans : 122,46 syllabes par minute en première année et 177,45 syllabes par minute en quatrième année. La proportion des pauses en pourcentage du temps de parole a aussi diminué. Ainsi, les pauses représentent 47,41 % du temps de parole en première année alors qu'elles n'en constituent que 21,5 % en quatrième année. Dans une deuxième étude, Towell (1987b) a observé une augmentation très importante de la longueur des suites sonores entre la première et la troisième année : 4,3 syllabes par suite sonore en première année et 8,4 syllabes par suite sonore en troisième année. Les résultats de ces deux études suggèrent que la fluidité de la production orale est directement reliée au niveau d'apprentissage.

L'étude de Bhatt et Mastromonaco (1997) a comparé le discours oral spontané d'un groupe de six apprenants universitaires du français langue seconde à celui d'un groupe de six sujets aphasiques francophones (trois souffrant de l'aphasie de Broca et trois de l'aphasie de conduction) afin de vérifier l'hypothèse de Jakobson (1969) concernant le parallélisme entre l'acquisition et la réacquisition du langage. Les auteurs ont pu constater que, même si l'expression orale des sujets aphasiques était parfois discontinuée et peu fluide, tous les sujets aphasiques produisaient des pauses relativement longues aux frontières syntaxiques majeures et des pauses relativement courtes aux frontières syntaxiques mineures. Autrement dit, la durée de la pause était directement reliée à la nature de la frontière syntaxique. Les apprenants du français langue seconde, par contre, produisaient un flot de parole continu et fluide, mais ne variaient pas la durée de la pause en fonction de la nature de la frontière syntaxique. Les auteurs en ont conclu que les locuteurs aphasiques francophones produisent des énoncés hiérarchisés où l'on peut distinguer les divers constituants de la phrase, alors que les apprenants FLS produisent une chaîne de syntagmes individuels où chaque constituant a une valeur similaire (cf. Fathman, 1980).

Cucchiari, Stik et Boves (2000) ont cherché à déterminer la fiabilité d'une analyse instrumentale automatique des variables temporelles en comparant cette dernière à une analyse auditive faite par des orthophonistes et des phonéticiens. L'étude a comparé la production orale associée à une tâche de lecture effectuée par un groupe de soixante apprenants du hollandais langue seconde à celle d'un groupe de vingt locuteurs natifs. De façon générale, les

résultats confirment l'observation que les locuteurs non natifs s'expriment de façon plus lente et avec plus de pauses que les locuteurs natifs. Les résultats ont également montré que la fréquence des pauses et la vitesse d'articulation (nombre de syllabes par seconde) sont les deux facteurs-clé dans l'évaluation de la fluidité de la parole.

Les études présentées ci-dessus démontrent que, d'une part, la fluidité de la production orale diminue de façon importante en L2 et que, d'autre part, le processus d'apprentissage contribue à une augmentation de la fluidité orale. La diminution de la fluidité semble être directement attribuable à la présence d'une grande proportion de pauses à l'intérieur du syntagme en L2. On remarquera, cependant, en suivant Cook (1993, p. 266), que la plupart de ces études portent sur un nombre limité de sujets et qu'elles analysent l'expression orale des apprenants adultes de niveau universitaire. Nous n'avons trouvé jusqu' alors aucune étude qui porte sur la réalisation des variables temporelles par des apprenants de niveau primaire ou secondaire, ou encore par les élèves d'immersion. Notre étude cherche à combler, du moins partiellement, ces lacunes.

La distribution syntaxique des pauses : méthode d'analyse

Il convient de souligner que nous nous intéresserons plus particulièrement dans cette étude à la distribution syntaxique des pauses. Autrement dit, il s'agira surtout d'analyser l'emplacement des pauses et d'autres phénomènes d'hésitation dans le flot sonore. Nous chercherons à savoir si, comme le font les locuteurs francophones, nos locuteurs produisent des pauses aux frontières syntaxiques majeures, ou s'ils produisent des pauses plutôt à l'intérieur du syntagme, comme le font d'autres apprenants du français langue seconde.

L'analyse de la distribution syntaxique des pauses a été effectuée en suivant la méthodologie développée par Grosjean et Deschamps (1972, 1975) afin de pouvoir comparer nos résultats aux leurs. Il convient également de noter que l'emplacement et la durée des pauses se déterminent surtout et avant tout par la nature de la frontière syntaxique (frontière majeure vs. frontière mineure, voir Grosjean, 1980 pour une discussion plus détaillée de ce sujet). En cela, la distribution des pauses est bien moins fortement reliée à la nature de la tâche que les variables temporelles globales comme la vitesse de parole ou le rapport temps d'articulation - temps de locution. Nous avons surtout voulu identifier la distribution syntaxique des pauses afin de mieux comprendre les stratégies de production orale de ces élèves. Les emplacements syntaxiques des pauses ont été définis selon la classification présentée dans la figure 1.

Ce découpage correspond en gros à l'analyse en complément circonstanciel, sujet, prédicat de la grammaire traditionnelle. Les quatre premiers emplacements définis par Grosjean et Deschamps (1972) correspondent à des

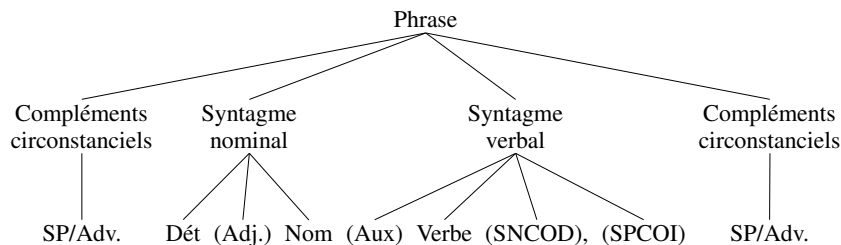


Figure 1 : Classification des emplacements syntaxiques des pauses

frontières syntaxiques majeures et définissent ce que nous appellerons dorénavant les pauses « externes » :

- P1** en position finale de phrase ou de syntagme ;
- P2** avant une conjonction de subordination autre que le pronom relatif ;
- P3** avant un pronom relatif ;
- P4** avant ou après une conjonction de coordination.

Les pauses externes servent à découper la phrase en unités de sens majeures et facilitent alors la compréhension.

En revanche, les pauses « internes » se situent à des frontières syntaxiques mineures ou carrément à l'intérieur du groupe syntaxique. Ces pauses brisent la continuité de la production orale en segmentant les regroupements syntaxiques en fragments isolés :

- P5** entre le syntagme nominal sujet (nom) et le syntagme verbal ;
- P6** entre le syntagme nominal sujet (pronom) et le syntagme verbal ;
- P7** à l'intérieur du syntagme nominal ;
- P8** à l'intérieur du syntagme verbal ;
- P9** après un complément circonstanciel ;
- P10** entre le syntagme nominal ou le syntagme verbal et le complément circonstanciel ;
- P11** avant ou après une coordination ou apposition à l'intérieur du syntagme nominal ou du syntagme verbal ;
- P12** à l'intérieur du syntagme prépositionnel ;
- FD** avant ou après les faux départs, répétitions, interruptions, etc.

En suivant Grosjean et Deschamps (1972), nous avons calculé séparément les résultats pour les pauses non remplies (une période de silence dans le spectre sonore) et les pauses remplies (un bruit quelconque comme un « euh » d'hésitation, ou un bruit de voisement).

Corpus : sujets et nature de la tâche

Comme nous l'avons dit ci-dessus, notre étude porte sur l'expression orale des élèves en classe d'immersion. Avant de décrire la nature de la tâche, il convient de donner quelques renseignements concernant la maîtrise du français de ces élèves. Le programme d'immersion leur permet de commencer leur scolarité dans un « bain francophone ». Pour environ cinquante pour cent du temps passé à l'école, l'enseignement est prodigué en français. Les résultats de ce programme scolaire sont plutôt encourageants.

Selon Harley *et al.* (1991), à la fin de l'école élémentaire (6^e année) la lecture et la compréhension s'approchent du niveau des locuteurs francophones. En outre, selon Cummins (2000), l'acquisition du français dès le plus jeune âge ne semble pas être un obstacle à l'acquisition parallèle de l'anglais comme le montrent les tests de compétence en anglais en 5^e année (Swain, 1975). Il en est de même pour les compétences en mathématiques où les élèves d'immersion font même preuve d'une aptitude accrue (Swain et Lapkin, 1991).

De plus, apprendre le français permet à l'élève d'améliorer ses compétences en anglais. Selon le « Principe d'interdépendance linguistique » proposé par Cummins (2000), les deux activités sont inter-stimulantes sur le plan cognitif car elles ont une base commune de production. L'élève bilingue semble démontrer une plus grande flexibilité intellectuelle et devient, par la nature des choses, plus sensible à tout ce qui touche au langage (Cummins et Swain, 1986).

En revanche, selon Harley *et al.* (1991), la production orale et écrite en français reste inférieure à celle des Francophones, surtout en ce qui concerne la maîtrise de la syntaxe. On y retrouve, en effet, beaucoup d'anglicismes et de calques de structure ainsi qu'un vocabulaire plus limité que chez des Francophones du même âge.

On a proposé de multiples explications à cette déficience dans l'expression aussi bien orale qu'écrite. On notera d'abord que les élèves en classe d'immersion ont très peu d'interactions avec des élèves francophones du même âge (ces élèves reçoivent leur éducation dans un système scolaire séparé). On se souviendra également qu'au moins cinquante pour cent de l'enseignement est prodigué en anglais et la difficulté est d'autant plus grande si le programme d'immersion est minoritaire dans l'école. On remarquera ensuite que le curriculum est plus chargé en immersion, car il faut enseigner les mêmes contenus que dans le programme anglais tout en corrigeant la production orale et écrite. Comme l'enseignant fournit à la fois des connaissances sur les matières et des informations langagières, la pédagogie utilisée est plus centrée sur le professeur (Cummins et Swain, 1986). Il en résulte que, à l'encontre du programme anglais, peu de productions orales spontanées sont suscitées et que les exigences de l'enseignement de la syntaxe empêchent souvent la créativité dans les devoirs écrits. Enfin, les élèves ont peu d'occasions de communiquer en

français entre eux (travail de groupe) parce qu'on tient à inculquer le modèle oral (celui du professeur) le plus possible.

Notre étude porte sur un groupe de trente-et-un élèves (dix garçons et vingt-et-une filles) inscrits en 7^e année de l'école élémentaire. Les élèves proviennent de deux classes d'immersion et ils ont entre onze et douze ans. La langue maternelle de la majorité des élèves est l'anglais. Certains élèves parlent le chinois ou l'arabe à la maison.

Nous avons choisi de faire porter notre analyse sur des saynètes que les élèves devaient apprendre par cœur et jouer devant la classe. Il s'agissait pour chacune des saynètes d'un jeu de questions-réponses qui ne contenait pas de monologues. La première classe a joué une saynète intitulée « Les chasseurs » et la deuxième une saynète intitulée « Les pêcheurs ». Nous avons enregistré à l'aide d'une caméra vidéo les trente-et-un élèves qui jouaient les deux saynètes. Pour celle intitulée « Les chasseurs », il s'agissait d'un entretien de trois chasseurs qui expliquaient comment ils s'y prenaient pour chasser le canard. La saynète des chasseurs comprenait 89 phrases d'une longueur moyenne de 9,3 syllabes par phrases pour un total de 825 syllabes. L'élève qui jouait le rôle du journaliste avait 10 répliques à donner et chacun des chasseurs, 8 répliques. La saynète intitulée « Les pêcheurs » était construite sur le même modèle et elle comprenait 86 phrases d'une longueur moyenne de 10 syllabes par phrases pour un total de 863 syllabes.

On pourrait reprocher à ce type de tâche un côté artificiel puisqu'il s'agit d'oraliser un texte après l'avoir mémorisé. Et il faudrait, pour bien faire, analyser d'autres types de tâches qui laissent une plus grande place à l'expression spontanée proprement dite. On notera cependant que cette tâche permet précisément aux élèves de se concentrer sur leur production orale dans la mesure où ils n'ont pas à se préoccuper du choix des items lexicaux ou des structures syntaxiques. Le fait de jouer une saynète permet ainsi de neutraliser dans une certaine mesure les différences de maîtrise du français entre les élèves et d'obtenir une quantité suffisante du point de vue de l'échantillon de parole de tous les locuteurs. Enfin, le fait d'avoir la même tâche permet aussi une comparaison plus fiable entre les différents élèves car le contenu est quasi-identique. Par ailleurs, la saynète est très bien reçue par les élèves de cet âge qui aiment beaucoup jouer un rôle. En effet, toute tâche a dans le contexte d'une salle de classe un but précis : apprendre à maîtriser la langue cible. Et, en ce sens, l'activité en classe n'est jamais vraiment spontanée. Il est vrai qu'un texte mémorisé ne représente pas le tout de la production langagière des élèves d'immersion, puisqu'il y en a bien d'autres, mais elle n'en demeure pas moins une activité qui permet de faire un diagnostic. En fait, la production théâtrale a un côté rassurant pour l'élève car le texte est d'emblée validé par l'enseignant. S'il est vrai que les hésitations à l'intérieur du flot verbal seront peut-être en moins grand nombre à cause de la plus grande assurance des élèves et de la

nature de la tâche, il reste que ce genre de discours permet de faire surgir les similitudes et les différences entre les élèves en ce qui concerne la prononciation, l'intonation ou l'emplacement des pauses. Il est bien évident, cependant, que la nature de la tâche va engendrer des résultats qui lui seront propres.

Les résultats de l'analyse

Longueur moyenne des suites sonores

Examinons maintenant les résultats de l'analyse des variables temporelles pour les deux groupes d'élèves.

L'analyse instrumentale de nos échantillons de parole a été effectuée en utilisant le programme Winpitch, développé par le professeur Philippe Martin (www.winpitch.com). Ce programme permet de mesurer avec précision la durée et la nature des pauses (remplies/non-remplies).

Tableau 1 : Variables temporelles des saynètes

Variables temporelles globales	Chasseurs et pêcheurs
Nombre total de suites sonores	920
Nombre total de syllabes	5844
Longueur moyenne des suites sonores (en nombre de syllabes)	6,39
Temps de parole avec pauses incluses (en secondes)	1700,58
Temps de parole sans les pauses (en secondes)	1320,25
Temps de parole sans les pauses (en pourcentage du temps de parole)	77,72
Durée totale des pauses (en secondes)	380,33
Durée totale des pauses (en pourcentage du temps de parole)	22,28
Vitesse d'articulation (nombre de syllabes par seconde)	4,46
Vitesse de parole (en minutes)	267,34
Durée moyenne des pauses (en secondes)	0,60
Durée moyenne des pauses internes remplies et non remplies (en secondes)	0,66
Durée moyenne des pauses internes non remplies (en secondes)	0,59
Durée moyenne des pauses internes remplies (en secondes)	0,82
Durée moyenne des pauses externes remplies et non remplies (en secondes)	0,60
Durée moyenne des pauses externes non remplies (en secondes)	0,58
Durée moyenne des pauses externes remplies (en secondes)	1,38

Les résultats globaux présentés dans le tableau 1 nous montrent que, pour ce type de tâche, la longueur moyenne des suites sonores est de 6,39 syllabes chez les élèves d'immersion. Cette valeur s'approche davantage de celles qui sont réalisées par les locuteurs francophones dans un discours spontané (7,4 syllabes selon Deschamps 1980 ; 7,42 syllabes selon Raupach 1980) plutôt que de celles qui sont réalisées par les apprenants du français langue étrangère lors de la description d'images (4,2 syllabes selon Deschamps 1980 ; 4,63 syllabes

selon Raupach 1980 et 4,3 syllabes pour un apprenant en première année selon Towell 1987b). Le but pédagogique de la tâche semble bien fonctionner ici puisque les élèves réussissent à parler de façon fluide.

Rapport temps d'articulation–temps de locution

Le rapport temps d'articulation–temps de locution (ou pourcentage de parole) renvoie au pourcentage du temps total de locution associé à l'articulation de la parole. Chez les élèves d'immersion le pourcentage de parole est de 77,72 %, chiffre très proche de la valeur de 78,5 % réalisée à la fin de la quatrième année par l'apprenant universitaire de Towell (1987a). Les résultats présentés jusqu'alors indiquent que, du point de vue de la longueur des suites sonores et du pourcentage de parole, les élèves en classe d'immersion ressemblent à des apprenants avancés du français langue étrangère. On pourrait de nouveau attribuer ce résultat à la nature de la tâche dans la mesure où les élèves sont en train de jouer un scénario préétabli et n'ont pas à produire spontanément un dialogue. Quoi qu'il en soit, la proportion globale des pauses est relativement restreinte.

Vitesse de parole

Si l'on regarde maintenant la vitesse de parole, c'est-à-dire le nombre de syllabes par minute avec le temps des pauses, les élèves d'immersion produisent en moyenne 267,34 syllabes par minute ce qui correspond à une valeur bien plus élevée que celles observées par Deschamps (1980), en moyenne 153 syllabes par minute, et par Raupach (1980), 116,4 syllabes par minute. Ceci s'explique encore une fois en grande partie par la nature de la tâche (jouer un texte appris par cœur). Les trois variables étudiées jusqu'alors suggèrent que, dans ce type de tâche, les élèves parlent de façon rapide, fluide et sans une proportion importante de pauses. Nous verrons ci-dessous qu'il faut modifier cette impression à la lumière des résultats obtenus pour l'emplacement des pauses.

Les pauses remplies et non remplies

Le tableau 2 montre que les deux groupes d'élèves produisent davantage de pauses non remplies que de pauses remplies : 87,37% de pauses non remplies et 12,62% de pauses remplies. En chiffres absolus, on observe pour les deux saynètes un total de 533 pauses non remplies pour seulement 77 pauses remplies. Ce résultat confirme celui obtenu par Raupach (1980) qui a observé la même tendance chez ses locuteurs. On sait par ailleurs que la pause remplie ne joue pas le même rôle que la pause non remplie. Dans le premier cas, le silence vient le plus souvent faire un découpage syntaxique et sémantique dans

Tableau 2 : Répartition des pauses dans les saynètes

Types de pauses	Pauses non remplies			Pauses remplies			Total des pauses		
	Nombre de pauses	% par type de pauses	% du nombre total de pauses	Nombre de pauses	% par type de pauses	% du nombre total de pauses	Nombre de pauses	% par type de pauses	% du nombre total de pauses
Chasseurs et pêcheurs									
P1	295	84,53	55,35	5	45,45	6,49	300	83,33	49,18
P2	13	3,72	2,44	0	0,00	0,00	13	3,61	2,13
P3	9	2,58	1,69	0	0,00	0,00	9	2,50	1,48
P4	32	9,17	6,00	6	54,55	7,79	38	10,56	6,23
Pauses externes	349	100,00	65,48	11	100,00	14,29	360	100,00	59,02
P5	9	4,89	1,69	0	0,00	0,00	9	3,60	1,48
P6	10	5,43	1,88	0	0,00	0,00	10	4,00	1,64
P7	38	20,65	7,13	4	6,06	5,19	42	16,80	6,89
P8	25	13,59	4,69	1	1,52	1,30	26	10,40	4,26
P9	20	10,87	3,75	2	3,03	2,60	22	8,80	3,61
P10	3	1,63	0,56	0	0,00	0,00	3	1,20	0,49
P11	2	1,09	0,38	1	1,52	1,30	3	1,20	0,49
P12	7	3,80	1,31	0	0,00	0,00	7	2,80	1,15
Reprises	70	38,04	13,13	58	87,88	75,32	128	51,20	20,98
Pauses internes	184	100,00	34,52	66	100,00	85,71	250	100,00	40,98
Total	533		100,00	77		100,00	610		100,00

le flot sonore alors que selon Guimbretière (1994, p. 32), la pause remplie « va effectivement segmenter la parole mais contient en elle-même une fonction sémiologique différente de la pause silence. Souvent elle comble un vide dans l'expression, elle est là pour donner du temps, elle a une *fonction d'attente* ou de *substitution* et non une fonction de ponctuation comme la pause silence peut l'avoir. » Les élèves en classe d'immersion privilégient donc la pause non remplie comme moyen de découper les énoncés en groupes majeurs.

Les pauses internes et externes

Les pauses externes semblent être prédominantes (Tableau 2). On observe pour les deux saynètes 59,02 % de pauses externes et 40,98 % de pauses internes. Ces valeurs moyennes sont cependant quelque peu trompeuses car elles cachent l'existence de deux tendances très différentes pour les pauses non remplies et remplies.

En ce qui concerne les pauses non remplies, on trouve 65,48 % de pauses externes et 34,52 % de pauses internes. De nouveau, ces valeurs ressemblent à celles qui sont réalisées par des Francophones qui s'expriment dans leur langue maternelle (Deschamps, 1980 : 62,43 % de pauses externes et 37,57 % de pauses internes). Autrement dit, les élèves d'immersion se démarquent des apprenants du FLE examinés par Deschamps (1980) et par Raupach (1980) lesquels produisent une majorité de pauses non remplies à l'intérieur du syntagme (54,56 % selon Deschamps, 1980 et 62,9 % selon Raupach, 1980). Du point de vue de la seule fluidité de la production dans ce type de tâche, les élèves d'immersion ressemblent davantage à des locuteurs francophones qu'à des apprenants du français langue étrangère.

En revanche, les pauses remplies, qui correspondent généralement à des « euh » d'hésitation, sont en grande majorité des pauses internes. Les élèves produisent 85,71 % de pauses internes remplies par rapport à 14,29 % de pauses externes remplies. Deschamps (1980) a également constaté la même inversion des proportions chez des locuteurs francophones (70,13 % de pauses internes remplies et 29,87 % de pauses externes remplies). On remarquera cependant que la proportion des pauses internes remplies est plus élevée chez les élèves d'immersion qui éprouvent des difficultés à restituer la réplique.

Durée moyenne des pauses internes et externes

Selon les études de Grosjean et Deschamps (1972), les locuteurs francophones différencient la durée des pauses selon la nature de la frontière syntaxique. En général, les pauses externes sont deux fois plus longues que les pauses internes. Les élèves d'immersion, par contre, produisent des pauses internes et externes de durée similaire (voir le Tableau 1). La durée moyenne des pauses internes est même légèrement plus longue que celle des pauses externes : 0,66

seconde pour les pauses internes, et 0,60 seconde pour les pauses externes. Si les élèves d'immersion ont un débit de parole et une proportion de pauses internes et externes proches des Francophones, on voit tout de même qu'en ce qui concerne la durée des pauses, ces élèves se comportent comme des apprenants du français langue étrangère. Ces locuteurs ne sont pas à même d'utiliser la durée des pauses pour différencier la nature de la frontière syntaxique. Cela suggère déjà que les élèves n'organisent pas les énoncés en unités de sens mineures vs. majeures, mais semblent situer tout regroupement syntaxique sur le même plan. Cela peut ne provenir que de l'effort de mémorisation mais aussi peut-être d'un manque de maîtrise de la fonction de la pause dans l'élocution.

La distribution syntaxique des pauses

On constate d'abord que les pauses non remplies se trouvent surtout en position finale de syntagme (P1) : 84,53 %. Ces pauses non remplies se situent aux frontières syntaxiques et découpent le flot sonore (Tableau 2). Mais avec les pauses non remplies internes, ce sont les reprises qui prévalent : elles représentent 38,04 % de ce type de pause.

En ce qui concerne les pauses remplies, on constate encore une fois une prédominance des reprises : 87,88 % pour les deux groupes d'élèves. Soulignons l'importance des reprises qui représentent environ un cinquième de toutes les pauses produites par ces élèves (20,98 %). Ce type de pause constitue, à notre avis, un des traits les plus saillants de la production orale des élèves d'immersion.

Si les pauses internes au groupe syntaxique viennent interrompre le flot de parole, ces interruptions ne sont pas toutes du même ordre. Il est parfois difficile d'établir une hiérarchie entre celles qui ne dépassent pas un certain « seuil d'irritabilité » chez l'auditeur et celles qui sont intolérables pour des Francophones. Mais, dans certains contextes, une telle hiérarchie peut être établie. En effet, une pause située entre le pronom sujet et le verbe (P6) est plus gênante qu'une interruption placée entre un groupe nominal sujet et le verbe avec lequel il s'accorde (P5), interruption, d'ailleurs, que l'on pourrait retrouver chez des locuteurs francophones sans que cela choque outre mesure l'auditeur. De plus, on peut considérer les pauses internes au syntagme (P7, P8, P11, P12) plus nuisibles à l'intelligibilité que celles qui sont situées entre les syntagmes (P6, P9, P10). Enfin, les faux départs peuvent être considérés globalement comme étant les plus dommageables à l'intelligibilité du message, et cela même s'il faudra ultérieurement établir une hiérarchie semblable à l'intérieur de ce que Grosjean et Deschamps appellent justement « les faux départs ».

On peut d'ores et déjà dégager un profil de la production langagière des élèves d'immersion pour la saynète. Les pauses non remplies qui se trouvent à l'intérieur du syntagme nominal (20,65 %) et à l'intérieur du syntagme

verbal (13,59 %) sont très fréquentes. Ensuite, nous observons des pauses situées après un complément circonstanciel (10,87 % des pauses internes non remplies). Viennent enfin les pauses situées entre le syntagme nominal sujet et le syntagme verbal avec les pauses de type P5 (4,89%) et P6 (5,43%). De toute évidence, les pauses situées autour ou à l'intérieur du syntagme nominal sont les plus nombreuses et semblent jouer un rôle important dans la caractérisation de la production orale des élèves d'immersion pour le type de tâche que nous avons choisi d'analyser.

Les reprises

Nous appelons « reprises » tout phénomène d'hésitation qui vient interrompre le flot verbal (voir les tableaux 3 à 7). Nous nous sommes aperçus au cours de notre analyse que ces reprises ne s'accompagnent pas nécessairement d'une pause audible. Maintenant si l'on ajoute aux phénomènes d'hésitation ces reprises sans pause audible, on s'aperçoit que la proportion des reprises augmente sensiblement. En effet sur un total de 250 pauses internes, 128 sont des reprises, chiffre auquel il faut ajouter 37 reprises sans pause. On peut caractériser de diverses manières ces reprises dans l'ordre croissant de la perturbation de l'intelligibilité du message : on trouve d'abord un « euh » d'hésitation au moment de prendre son tour de parole, ensuite diverses répétitions (de syllabes, de mots, ou de séquences) puis, une autocorrection ou enfin une reformulation. Nous avons répertorié chacune de ces reprises.

P13 pause initiale remplie comme, par exemple, « *euh ... Comment est-ce qu'on s'y prend...* »

P14 les répétitions d'une syllabe comme, par exemple, « *j'ai per (...) perdu un collègue ...* » ;

P15 les répétitions d'un mot comme, par exemple, « *la différence entre (...) entre un bon chasseur* » ;

P16 les répétitions d'une séquence, comme, par exemple, « *il y a (...) il y a des accidents* » ;

P17 les faux départs et changements de structure, comme, par exemple, « *pendant les (...) et on va parler* » ;

P18 les autocorrections grammaticales, comme par exemple, « *une (...) un bon chasseur* ».

Nous discernons, en outre, trois sous-catégories de reprises : celles accompagnées d'une pause non remplie (42,42 % des reprises) ; celles accompagnées d'une pause remplie (35,15 % des reprises) ; enfin celles qui ne sont pas accompagnées d'une pause audible (22,42 % des reprises). De par sa fonction d'attente, la pause remplie est plus acceptable que la pause non remplie. Or nous constatons que ces élèves utilisent plus la pause non remplie, perturbant ainsi davantage la fluidité verbale.

Tableau 3 : Reprises avec pauses non remplies

Types de reprises	Nombre de pauses	% par type de pauses	% du nombre total de pauses	% du nombre total de reprises
P13	0	0,00	0,00	0,00
P14	7	10,00	5,47	4,24
P15	17	24,29	13,28	10,30
P16	20	28,57	15,63	12,12
P17	18	25,71	14,06	10,91
P18	8	11,43	6,25	4,85
Total	70	100,00	54,69	42,42

Tableau 4 : Reprises avec pauses remplies

Types de reprises	Nombre de pauses	% par type de pauses	% du nombre total de pauses	% du nombre total de reprises
P13	23	39,66	17,97	13,94
P14	3	5,17	2,34	1,82
P15	1	1,72	0,78	0,61
P16	23	39,66	17,97	13,94
P17	5	8,62	3,91	3,03
P18	3	5,17	2,34	1,82
Total	58	100,00	45,31	35,15

Tableau 5 : Total des reprises avec pauses

Types de reprises	Nombre total de pauses	% par type de pauses	% du nombre total de reprises
P13	23	17,97	13,94
P14	10	7,81	6,06
P15	18	14,06	10,91
P16	43	33,59	26,06
P17	23	17,97	13,94
P18	11	8,59	6,67
Total	128	100,00	77,58

Tableau 6 : Reprises sans pauses

Types de reprises	Nombre de reprises	% par type de reprises	% du nombre total de reprises
P13	0	0,00	0,00
P14	9	24,32	5,45
P15	10	27,03	6,06
P16	6	16,22	3,64
P17	8	21,62	4,85
P18	4	10,81	2,42
Total	37	100,00	22,42

Tableau 7 : Total de toutes les reprises

Types de reprises	Nombre de reprises	% du nombre total de reprises
P13	23	13,94
P14	19	11,52
P15	28	16,97
P16	49	29,70
P17	31	18,79
P18	15	9,09
Total	165	100,00

Si la pause initiale remplie (P13) est prépondérante (39,66 % des pauses remplies et 13,94 % du nombre total de reprises), elle ne nuit que peu à l'intelligibilité du message. En effet, elle indique principalement que le locuteur a pris son tour de parole et tient à le conserver. En revanche, les répétitions de syllabes, de mots et surtout de séquences (P14, P15, P16), qui sont prépondérantes dans les trois types de reprises puisqu'elles représentent 58,19 % du nombre total des reprises, entravent davantage l'intelligibilité du message. On les trouve d'ailleurs dans un ordre croissant : plus le nombre de syllabes est important, plus la répétition se produit (P14 = 11,52%, P15 = 16,97% et P16 = 29,70%). La reformulation (P17) est responsable de 18,79 % de toutes les reprises. Enfin, l'autocorrection (P18) est la reprise la moins fréquente (9,09 %).

Conclusion

L'analyse des variables temporelles permet de constater que, pour le type de tâche étudiée ici, les valeurs observées pour la longueur moyenne des suites sonores et le rapport temps d'élocution–temps de pauses ressemblent à celles des locuteurs francophones. Quant à la vitesse de parole, nos élèves parlent encore plus rapidement que des locuteurs francophones. Nous pensons que ces trois résultats sont attribuables à la nature de la tâche puisque les élèves sont en train de jouer un rôle devant la classe et n'ont pas à construire un discours spontanément. On observe cependant une proportion élevée de pauses internes remplies et surtout de reprises. Ce résultat s'explique de nouveau par la tâche dans la mesure où ce genre d'hésitation semble être relié aux efforts des élèves pour se souvenir de leurs répliques. On notera enfin que ces élèves font des pauses de durée similaire quelle que soit la nature de la frontière syntaxique. Autrement dit, ils parlent en enchaînant les syntagmes individuellement et n'organisent pas leur discours dans un ensemble hiérarchisé au niveau de la phrase ou du paragraphe. On pourrait encore une fois invoquer un effet de la tâche : les élèves répètent mécaniquement des phrases ou des bouts de phrase sans chercher à les intégrer dans un énoncé global. On notera cependant que Fathman (1980) a observé un comportement similaire chez ses apprenants de L2. Les locuteurs francophones, par contre, indiquent la nature de la frontière syntaxique au moyen d'une différenciation de la durée des pauses. Autrement dit, le rapport direct entre la durée des pauses et la nature de la frontière syntaxique (pause courte = frontière mineure, pause longue = frontière majeure) semble être un réflexe bien ancré chez les locuteurs francophones natifs, alors que les apprenants d'une langue seconde ainsi que les élèves d'immersion ne semblent pas avoir maîtrisé ce comportement.

Les résultats de cette recherche constituent un premier pas dans l'élaboration d'un profil caractérisant la spécificité de la production orale des élèves d'immersion. D'autres aspects importants de cette production restent à analyser comme, par exemple, l'accentuation, l'intonation ou encore la liaison. En outre, des distinctions plus fines seront à faire à l'intérieur de ce que nous avons appelé les phénomènes d'hésitation. Il faudra enfin examiner d'autres types de tâches et effectuer d'autres comparaisons entre élèves d'immersion de différents niveaux ainsi qu'avec des locuteurs francophones du même âge.

En conclusion, nos résultats nous permettent de dire que, dans une tâche spécifique qui consiste à jouer une courte saynète, ces élèves produisent un flot oral fluide et apparemment dépourvu de pauses majeures. Mais la performance orale de ces élèves est interrompue par de nombreuses hésitations, répétitions et reformulations qui entravent l'intelligibilité du message. On observe en même temps une absence de hiérarchisation des énoncés indiquée par la durée des pauses. Il reste donc à voir si ces traits se retrouvent dans

d'autres types de tâches ou s'il s'agit là des effets de la présentation et de la remémoration de la saynète.

Références

- Bhatt, P. et S. Mastromonaco. 1997. Temporal variables in aphasia and French as a Second language. Dans B. Caron (dir.), *Proceedings of the XVIth International Congress of Linguists*. Oxford, Pergamon Press, article n° 0118.
- Cook, V. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres, MacMillan.
- Cucchiariini, C., H. Strik et L. Boves. 2000. Quantitative assessment of second language learner's fluency by means of automatic speech recognition. *Journal of the Acoustical Society of America*, n° 107, pp. 989–999.
- Cummins, J. 2000. Immersion education for the millennium. Disponible à <http://iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>.
- Cummins, J. et M. Swain. 1986. *Bilingualism in Education*. Londres, Longman.
- Deschamps, A. 1980. The syntactical distribution of pauses in English spoken as a second language by French students. Dans H. Dechert et M. Raupach (dir.), *Temporal Variables in Speech*. La Haye, Mouton, pp. 255–262.
- Fathman, A.K. 1980. Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners. Dans H. Dechert et M. Raupach (dir.), *Towards a Cross-Linguistic Assessment of Speech Production*. Frankfurt, Peter Lang, pp. 77–85.
- Genessee, F. 1987. *Learning through Two Languages : Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, Massachusetts, Newbury House.
- Goldman-Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics : Experiments in Spontaneous Speech*. New York, Academic Press.
- Grosjean, F. 1980. Linguistic structures and performance structures : Studies in pause distribution. Dans H. Dechert et M. Raupach (dir.), *Temporal Variables in Speech*. La Haye, Mouton, pp. 91–106.
- Grosjean, F. et A. Deschamps. 1972. Analyse des variables temporelles du français spontané. *Phonetica*, n° 26, pp. 129–156.
- Grosjean, F. et A. Deschamps. 1975. Analyse contrastive des variables temporelles de l'anglais et du français : vitesse de parole et variables composantes, phénomènes d'hésitation. *Phonetica*, n° 31, pp. 144–184.
- Guimbretière, É. 1994. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Coll. Didactique du Français. Paris, Didier/Hatier.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins et M. Swain. 1991. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Jakobson, R. 1969. *Langage enfantin et aphasie*. Paris, Minuit.
- Lapkin, S., M. Swain et V. Argue. 1983. *French Immersion : The Trial Balloon that Flew*. Toronto, OISE.
- Raupach, M. 1980. Temporal variables in first and second language speech production. Dans H. Dechert et M. Raupach (dir.), *Temporal Variables in Speech*. La Haye, Mouton, pp. 263–270.
- Rebuffot, J. 1993. *L'immersion au Canada*. Québec, Centre Éducatif et Culturel.

- Swain, M. 1975. Writing skills of Grade Three French Immersion pupils. *Working Papers on Bilingualism*, n° 7, pp. 1–38.
- Swain, M. et S. Lapkin. 1986. Immersion French in secondary schools : The goods and the bads. *Contact*, vol. 5, n° 3, pp. 2–9.
- Towell, R. 1987a. Approaches to the analysis of the oral language development of the advanced learner. Dans J. Coleman et R. Towell (dir.), *The Advanced Language Learner*. Londres, Centre for Information on Language Teaching and Research, pp. 157–82.
- Towell, R. 1987b. Variability and progress in the language development of advanced learners of a foreign language. Dans R. Ellis (dir.), *Second Language Acquisition in Context*. Oxford, Pergamon Press, pp. 113–28.