

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE.....	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	IX
REMERCIEMENTS	XI
1. INTRODUCTION	1
2. EXPOSÉ DE LA PROBLÉMATIQUE.....	5
3. CADRE THÉORIQUE	9
3.1 L'autoreformulation en L1	9
3.2 L'autoreformulation en L2	11
4. RECENSION DES ÉCRITS.....	15
4.1 Nature des ARAA en L1 et en L2	15
4.1.1 Nature des ARAA en L2	16
4.2 Influence du niveau de compétence de l'apprenant et les ARAA	18
4.2.1 Influence directe du niveau de compétence de l'apprenant sur la nature des ARAA	18
4.2.2 Influence indirecte du niveau de compétence de l'apprenant sur la nature des ARAA	20
4.3 Influence de la précision sur la nature des ARAA	22
4.4 Questions de recherche	24
5. MÉTHODE	27
5.1 Participants	27
5.2 Contexte d'enseignement	27
5.3 Corpus des ARAA	28
5.4 Traitement du corpus des ARAA	28
5.5 Analyse du corpus	29
5.5.1 Caractéristiques de l'usage des ARAA	30
5.5.2 Précision des ARAA.....	30
6. RÉSULTATS	31
6.1 Comportement linguistique et contextuel des ARAA	39
6.1.1 Analyse du groupe débutant – Analyses qualitatives	39
7. DISCUSSION.....	55
7.1 Constat de la nature des ARAA pour l'ensemble des participants.....	55
7.2 Constat de la précision des ARAA pour l'ensemble des participants	57
7.3 Portrait de l'influence du niveau de compétence sur la nature et la précision des ARAA chez les apprenants avancés et débutants	59

7.3.1 Influence du niveau de compétence sur la fréquence des ARAA chez les apprenants avancés et débutants	59
7.3.2 Influence du niveau de compétence sur les types d'ARAA chez les apprenants avancés et débutants	60
7.4 Portrait de l'influence du niveau de compétence sur la précision des ARAA chez les apprenants débutants et avancés	62
8. IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES.....	65
8.1 Limites de l'étude	66
8.2 Futures recherches	66
9. CONCLUSION	69
RÉFÉRENCES.....	71
ANNEXE A : THE SUITCASE STORY, (Derwing, 2004)	75
ANNEXE B : Conventions de codage du PROJET FRENCH.....	77
ANNEXE C : Transcription des narrations T1 et T2	79
ANNEXE D : Plan d'analyse	91

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 : Distribution des ARAA exprimée en pourcentage (%) par catégories à Temps 1 et à Temps 2
- Tableau 2 : Taux de réussite des ARAA exprimé en pourcentage (%) par catégories à Temps 1 et à Temps 2
- Tableau 3 : Distribution des gains en précision exprimée en pourcentage (%) par catégories d'ARAA à Temps 1 et à Temps 2
- Tableau 4 : Distribution des ARAA exprimée en pourcentage (%) par catégories pour groupes avancé et débutant à Temps 1 et à Temps 2
- Tableau 5 : Comparaison des gains en précision exprimée en nombre par catégories pour groupes avancé et débutant à Temps 1 et à Temps 2
- Tableau 6 : Comparaison des séquences d'ARAA exprimée en nombre par catégories pour l'ensemble des participants à Temps 1 et à Temps 2
- Tableau 7 : Comparaison des séquences d'ARAA exprimée en nombre par catégories pour groupes avancé et débutant à Temps 1 et à Temps 2
- Tableau 8 : Comparaison des séquences d'ARAA exprimée en nombre par catégories pour 6 participants groupe avancé et débutant à Temps 1 et à Temps 2

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ARAA	autoreformulation autoamorcée
ELFCQ	École de langue française et de culture québécoise
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
T1	temps 1 (à la première semaine du programme Explore)
T2	temps 2 (à la cinquième semaine du programme Explore)
L1	langue maternelle
L2	langue seconde
FLS	français langue seconde
ALS	anglais langue seconde

REMERCIEMENTS

Me voici en train d'écrire mes remerciements... Difficile d'y croire tant ce moment me semblait lointain et inaccessible lorsque j'ai entrepris cette aventure.

Cette aventure, toute une aventure... Parsemée d'une part de doutes, de questionnements, de désirs de tout abandonner et d'autre part d'espoir, de fierté et de désir de vouloir atteindre un but qui me semblait inaccessible.

Ce but, je l'ai atteint par ma volonté mais sans l'appui de mon directeur, ma famille, mes amis, mes amies et mes collègues, jamais je ne l'aurais atteint.

Je tiens donc à remercier d'abord Dr Leif French vous qui avez été un excellent directeur. Vos encouragements et vos conseils m'ont permis de persévérer et de me dépasser. Sans vous, je ne me serais jamais embarquée dans une telle aventure. Je vous remercie de m'avoir guidée comme vous l'avez fait. Je désire également remercier les membres du comité d'évaluation, Mesdames Daphnée Simard et Suzie Beaulieu, qui ont accepté d'évaluer mon projet de maîtrise. Vos conseils et votre aide ont été grandement utiles.

Mes amours : mon conjoint et mes trois enfants. Je veux vous remercier du fond du cœur. Vous avez été témoins de tous mes états d'âme allant du découragement à la joie. Vous avez fait preuve de patience en acceptant une épouse et une maman dont le corps et l'esprit étaient souvent absents. Merci de m'avoir appuyée et encouragée à continuer.

Merci à ma sœur, Marie-Pascale, pour ses talents mathématiques qui m'ont permis de bâtir les tableaux de ce mémoire car sans elle je serais encore en train de calculer. Merci à mon amie et collègue, Paule Coutu, pour son rôle important dans la vérification du classement du corpus et son appui tout au long de cette aventure. Ses encouragements et ses conseils ont été précieux et m'ont permis de confronter mes hypothèses.

Merci à mon collègue de maîtrise Marc-André Bonneau, pour son aide pour ce qui est des transcriptions des productions orales, de la révision linguistique et des détails techniques reliés à ce projet. Merci à mon collègue Gilles Gosselin dont l'œil attentif et perfectionniste a contribué à la mise en page de ce document. Merci aussi à ma physiothérapeute Sophie et mon ostéopathe Pablo, vous êtes devenus mes amis au cours de cette aventure. Vos mains de professionnels m'ont permis de continuer à écrire ce mémoire.

Enfin, merci à mon employeur, l'École de langue française et de culture québécoise, de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour son appui financier qui m'a permis de réaliser ce projet.

Diplôme en main, je suis vraiment fière de moi. Cette aventure m'a transformée personnellement et professionnellement. Ce sentiment de fierté m'habitera pour toujours.

1. INTRODUCTION

« Il est changé /e/ ils sont échangés /.../ ont échangé oui, ils ont échangé leurs valises », quel enseignant n'a pas été témoin de ce genre de production langagière? Ce tiraillement entre le nombre du pronom ou cette incertitude envers l'auxiliaire du verbe reflète les dilemmes auxquels les apprenants de français langue seconde (désormais FLS) sont confrontés. Ces dilemmes sont un aperçu de l'activité interne qui se produit lorsqu'un locuteur tente de s'exprimer avec aisance et précision. Que ce soit en langue maternelle (désormais L1) ou en langue seconde (désormais L2), l'apprenant vise à s'exprimer le plus parfaitement possible et pour se faire, il reformule son discours. Dans ces reformulations, les enseignants perçoivent la valse-hésitation de l'apprenant, cette lutte intérieure pour formuler une conjugaison de verbes, une phrase, une idée. En tant qu'enseignants, qu'est-ce que ces efforts de reformulation peuvent nous apprendre? En fait, combinée à l'étude des hésitations, des pauses, des faux départs et des répétitions, l'analyse des reformulations du discours offre un accès direct aux processus linguistiques et psychologiques du locuteur.

Dans la présente étude, nous nous sommes intéressés à l'analyse des reformulations dans le but de comprendre cette « activité de contrôle des énoncés » de la part du locuteur. Ces activités de contrôle que sont les reformulations comptent parmi des mécanismes psychologiques et linguistiques liés à l'apprentissage d'une L2 (Kormos, 1999a, 1999b). En effet, les reformulations permettent aux locuteurs de réfléchir à la forme de leur énoncé ce qui constitue, selon Royer (2002), une « activité métalinguistique de la part de l'apprenant ». Bange et Kern (1995) les définissent comme un reflet des habiletés liées à la langue, au discours et à la communication et comme un phénomène lié à une activité « psychologique et interactionnelle », alors qu'Arroyo (2003), pour sa part, affirme que les reformulations, les hésitations, les pauses et les répétitions sont des indices que le locuteur tente de contrôler son discours. En somme, les reformulations du discours sous-tendent une stratégie de résolutions de problèmes d'ordre psycholinguistique et elles se manifestent comme étant des ajustements explicites, sous le contrôle du locuteur, destinés à donner du sens ou à améliorer la forme des énoncés.

Sur le plan psycholinguistique, les reformulations reflètent une tentative de contrôler le discours, de l'ajuster (v. Kormos, 2006). Ces ajustements de discours qu'ils soient amorcés et/ou accomplis par l'interlocuteur ou le locuteur, sont définis différemment. D'abord, selon Schegloff, Jefferson et Sacks (1977), si les reformulations sont produites par l'interlocuteur, elles portent le nom d'*hétéroreformulations*. Si c'est ce dernier qui les déclenche, elles se nomment *hétéroreformulations hétéroamorçées*. Par contre, si elles sont déclenchées par le locuteur lui-même elles sont considérées comme des *hétéroreformulations autoamorçées*. Par ailleurs, lorsque les reformulations sont réalisées uniquement par le locuteur, elles sont appelées *autoreformulations*. Dans l'exemple suivant¹ : « /e/ et l'homme a remis **son ses** lunettes /e/ », le locuteur raconte oralement une histoire, détecte son erreur et la corrige sans aucun signe extérieur le prévenant de cette erreur. Il est seul, face à ses pensées, ses idées et c'est uniquement à lui qu'incombe la tâche de contrôler son discours. Dans de telles circonstances, les autoreformulations produites sont considérées hétéro ou autoamorçées. Dans la présente étude, nous nous pencherons sur ce type d'autoreformulations autoamorçées (désormais ARAA), c'est-à-dire les reformulations où le locuteur répare son discours de sa propre initiative sans l'intervention d'un interlocuteur.

De ces réparations du discours, deux classes d'ARAA peuvent être produites : les ARAA masquées et manifestes (v. Levelt 1983, 1989). D'abord, Levelt décrit les ARAA masquées comme étant celles effectuées à l'intérieur du discours interne avant qu'il ne soit articulé. Celles-ci s'expriment par des hésitations, des pauses ou des faux départs. Puis, il définit les ARAA manifestes comme étant celles qui sont corrigées après avoir été énoncées et qui peuvent se traduire entre autres par des changements lexicaux ou grammaticaux :

« ils ont prendre ils ont pris »

« et le femme la femme »

¹ Cet exemple est tiré du corpus que nous avons analysé et la convention de codage utilisée se retrouve à l'annexe B.

Étant donné le caractère caché des ARAA masquées et donc non observable directement, nous avons porté ici notre attention uniquement sur les ARAA manifestes. Il s'agit des ARAA verbalisées par l'apprenant. Ces dernières se manifestent au fur et à mesure que l'apprenant perçoit qu'un changement est nécessaire dans sa production orale.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons comme but principal d'examiner le rôle que jouent ces ARAA dans la production orale en format monologue chez un groupe d'apprenants adultes de FLS ayant participé à un programme d'immersion de cinq semaines. Plus précisément, nous avons comparé les caractéristiques de l'utilisation des ARAA (la fréquence, le type, la précision) au début et à la fin du programme afin de mieux comprendre l'aspect développemental des ARAA produites par les apprenants dans un contexte d'immersion.

Le contenu de cette étude sera divisé en 9 chapitres. Le premier chapitre aura servi à définir en quoi consiste les ARAA. Dans le second chapitre, nous décrirons la problématique à l'intérieur de laquelle les ARAA se situent et nous définirons les objectifs de recherche visés par ce mémoire. Puis nous traiterons, de façon subséquente, du cadre théorique, de la recension des écrits et de la méthodologie dans les chapitres 3, 4 et 5. Par la suite, nous ferons état des résultats dans le sixième chapitre et nous discuterons de ceux-ci dans le septième. Finalement, les deux derniers chapitres serviront à présenter les implications pédagogiques et à conclure cette étude.

2. EXPOSÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Les études sur l'utilisation des ARAA ont révélé au cours des années que certains éléments semblaient influencer la nature des ARAA. Ce chapitre servira à présenter ces éléments et leur influence dans la production d'ARAA. De plus, nous démontrerons que les recherches dans ce domaine, bien qu'elles soient nombreuses, ont bien souvent été concentrées en ALS. Peu d'entre elles ont examiné la nature des ARAA dans la production orale des apprenants adultes de FLS.

Jusqu'à présent en L2, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux ARAA (v. Kormos 1999) au cours des dernières décennies et les ont analysées sous différents angles (p. ex. Fathman 1980, Lennon 1984, Bange et Kern 1996, van Hest 1996, Griggs 1997, Kormos 2000, Camps 2003). Fathman (1980), Lennon (1984), van Hest (1996), Camps (2003) se sont penchés sur l'usage des ARAA produites par des groupes variés d'apprenants d'anglais langue seconde (ALS), c'est-à-dire des enfants, des adolescents et des adultes, en contexte d'immersion et à l'étranger. De façon générale, ces chercheurs ont révélé que l'utilisation de l'autoreformulation était surtout liée à des phénomènes comme la répétition et le niveau de compétence des apprenants et que ces phénomènes influençaient la nature des ARAA, c'est-à-dire la fréquence et le type. Cependant, ces études portent principalement sur la nature des ARAA en ALS. C'est pourquoi nous croyons vraisemblablement important d'examiner le phénomène des ARAA (la fréquence et le type) dans la production orale des apprenants adultes de FLS. Les recherches en L2 pour cette clientèle d'apprenants n'ont malheureusement pas été aussi nombreuses que celles en ALS. Il serait d'autant plus intéressant d'analyser la nature des ARAA chez les apprenants de FLS de niveau de compétence différent, et plus particulièrement chez les apprenants de niveau débutant. Les recherches pour ce niveau de compétence ont été aussi moins fréquentes.

En plus de la nature, les ARAA ont aussi été examinées sous l'angle de la précision. À cet égard, Griggs (1997), Fathman (1980), Lennon (1990), Bange et Kern (1996), Kormos (2000), entre autres, ont effectué des recherches auprès d'apprenants adolescents et adultes d'ALS en contexte d'apprentissage à l'étranger. En règle générale, ils ont remarqué que les apprenants de L2 portaient plus souvent leur attention sur la précision lexicale que

grammaticale. Griggs (1997), entre autres, a conclu que l'attention à la forme acquise en début d'apprentissage d'une L2 contribue au développement de la précision.

Enfin, l'effet de la compétence sur la production d'ARAA a également été analysé par plusieurs chercheurs auprès de divers groupes d'apprenants adultes de L2 (anglais, espagnol, japonais, français) (p. ex. Fathman 1980, Lennon 1990, Bange et Kern 1996, Griggs 1997, Kormos 1999b et 2000, Simard et coll. 2011, Arroyo 2003, Camps 2003, Gilabert 2007, van Hest 1996, Fincher 2006 et O'Connor 1988). Leurs recherches les ont menés vers deux directions : l'influence du niveau de compétence sur la fréquence d'une part et sur les types d'ARAA d'autre part. Ainsi l'effet de la compétence sur la nature des ARAA semble avoir été considéré comme une variable jouant un rôle direct ou indirect. Nous entendons ici par façon directe lorsque le niveau de compétence était la variable principale de l'analyse. Puis, par façon indirecte, lorsque le niveau de compétence n'était pas la variable principalement observée, mais cette variable avait néanmoins un impact important sur la production d'ARAA.

D'abord, l'angle de la compétence a été exploré en le combinant aux angles mentionnés précédemment tels que la fréquence, le type et la précision pour en comprendre l'effet (p. ex. Fathman 1980, Lennon 1990, Bange et Kern 1996, Griggs 1997, Kormos 1999b, 2000; Simard et coll. 2011). Ces chercheurs ont constaté un lien direct avec la fréquence, le type et la précision des ARAA. En règle générale, la plupart d'entre eux ont observé que le niveau de compétence langagière semble influencer la production des ARAA, surtout en ce qui a trait à la fréquence. D'un autre côté, l'angle de la compétence a été analysé de façon indirecte par certains chercheurs (p. ex. Fathman 1980, Lennon 1984, Poulisse 1997, Poulisse et Bongaerst 1994, van Hest 1996,). Ceux-ci ont constaté que la variable de la compétence influençait indirectement la production d'ARAA. Ils ont démontré que la compétence avait un impact sur le type d'erreurs reformulées d'une part et que d'autre part, les apprenants avaient tendance à s'attarder davantage aux erreurs liées à la précision lexicale que grammaticale.

En somme, considérées ensemble, ces recherches font surtout ressortir que les ARAA ont été examinées sous diverses facettes auprès de clientèles variées, apprenant en quasi-totalité l'ALS dans un contexte d'immersion ou à l'étranger. Aussi, ces éléments diversifiés contribuent à des résultats tout aussi variés. Il est ainsi difficile de les comparer. En outre, les épreuves utilisées pour mesurer la production orale et les ARAA sont souvent différentes (p. ex. dialogue versus narration versus entrevues orales), les groupes ciblés sont parfois petits, c'est-à-dire dont la taille varie entre 2 et 75 participants et surtout de niveau de compétence avancé. De plus, la plupart de ces recherches se sont basées sur une approche transversale et non longitudinale, rendant le comportement développemental des ARAA difficile à interpréter. Alors, compte tenu des différences méthodologiques notées à travers ces recherches, nous estimons qu'il est pertinent d'effectuer une étude visant surtout à analyser les ARAA dans un contexte développemental à l'intérieur duquel des apprenants de niveaux différents en FLS doivent accomplir la même tâche narrative. Des recherches similaires mériteraient donc d'être effectuées afin de vérifier si les résultats obtenus en ALS sont les mêmes en FLS puisque c'est un domaine qui a été négligé dans les études antérieures.

Dans les études énumérées précédemment, il ressort également que peu de recherches ont observé les caractéristiques des ARAA d'un point de vue développemental. En effet, peu d'entre elles se sont appuyées sur un échantillonnage important de participants, et ce, surtout en FLS, puisque la plupart provenait de l'ALS. Aussi, les apprenants de niveau débutant ont très peu souvent été l'objet de recherches contrairement à ceux de niveau avancé. Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous avons donc tenté de combler ces lacunes dans la littérature en traçant le profil du comportement des ARAA (p. ex. leur fréquence, leur type et leur précision) à partir d'une narration d'histoire chez une centaine d'apprenants de FLS (débutant à avancé) au cours d'un programme de 5 semaines.

3. CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre nous tracerons un portrait des modèles de production du discours qui ont découlé des recherches relatives à l'autoreformulation en L1. Premièrement, nous décrirons le modèle de Levelt (1983) qui a d'abord été utilisé en L1. Puis, nous présenterons comment ce modèle a servi en L2. Enfin, nous ferons état de la taxonomie qui en résulte et de la façon dont nous l'appliquerons dans notre recherche.

3.1 L'autoreformulation en L1

L'autoreformulation en L1 a fait l'objet de plusieurs recherches et a engendré des modèles distincts. Laver (1973,1980), Levelt (1983, 1989), Berg (1986) et MacKay (1987) se sont intéressés à la production du discours en L1. Ces modèles se sont entendus sur les tâches du régulateur. Le régulateur, selon Levelt (1983), effectue deux tâches. D'abord, il compare les éléments du discours interne et externe à analyser grammaticalement avec le message intentionnel et les normes de production. Puis, il donne des directives pour réguler le message. Pour Berg (1986), le régulateur représente les yeux du cerveau. Il observe l'énoncé qui est prévu et en production. Le fait que le régulateur soit capable de surveiller ce qui est en train de se passer, sous-entend qu'il n'a pas le pouvoir d'interférer avec la production en cours. En somme, ces modèles s'entendent sur la fonction du régulateur mais sont en désaccord au sujet de la place du régulateur dans la production du discours. Parmi les trois modèles, celui de Levelt (1983, 1989) semble le plus pertinent pour rendre compte des phénomènes de reformulations parce qu'il est basé sur plusieurs décennies de recherches psycholinguistiques (v. Kormos 1999). Il est le plus répandu et le plus utilisé dans la littérature (v. de Bot, 1992; Poulisse et Bongaerts, 1994). Le modèle de Levelt (1983) se décrit en trois étapes. La première étape consiste à conceptualiser le message : les locuteurs produisent leur discours en l'élaborant dans leur tête. Par la suite, il y a formulation d'une représentation du langage, c'est-à-dire l'encodage du discours élaboré lors de la première étape. Ce n'est qu'à la troisième étape, que le message est articulé. D'après Levelt (1983), le discours doit être perçu par un processus acoustique-phonétique, puis il doit passer à travers le décodage linguistique dans une section appelée

compréhension du système pour finalement être interprété dans le module de conceptualisation. Levelt soutient qu'il est « presque toujours impossible » de connaître les éléments contenus dans la régulation puisque « la régulation peut prendre place avant que l'énoncé soit ouvertement exprimé » (p.54).

Selon le modèle de Levelt (1983, 1989) les ARAA sont classées en deux catégories: les ARAA masquées (*covert self-repairs*, v. ex.1 ci-dessous) qui servent au changement complet du message et les ARAA manifestes (*overt self-repair*, v. ex.2 ci-dessous) qui impliquent plus particulièrement la justesse du message.

- (1) « Deux personnes marchent /.../ /e/ Un jour, dans une grande ville, un homme et une femme marchaient... »
- (2) « ... je veux dire fauteuil, je pense pas mais et ... »
« ... Sarah prendre Jacob's /e/ Jac-/r/ **la valise de Jacob** donc ... »

Selon lui, les ARAA masquées peuvent être représentées par les faux départs, les hésitations, les pauses. Le message étant vérifié avant d'être articulé, il est trop difficile d'analyser les ARAA masquées car on ne peut pas savoir ce qui se passe vraiment dans la tête du locuteur. Pour comprendre ce type d'ARAA, il faudrait effectuer une analyse en laboratoire en demandant une rétrospection au locuteur ou en investiguant la reconnaissance d'erreurs au lieu de la production. À l'inverse, les ARAA manifestes sont des reformulations verbalisées. Elles se produisent lorsque l'apprenant perçoit un élément qu'il souhaite changer dans sa production.

D'après Levelt (1983), les ARAA manifestes se classent en trois sous-catégories. Il distingue d'abord les *D-reformulations* (*different information repairs*). « Elles impliquent que le locuteur réalise que le contenu du message ne correspond pas à ses intentions, nécessitant un changement complet du message » (p.51). Les *A-reformulations* (*appropriacy repairs*) qui concernent la justesse du message. Selon Simard et coll. (2011), « le locuteur remarque que le message, tout en correspondant à ses intentions, est ambigu tant en raison des éléments présents que ceux absents. Alors, il renvoie son message aux

stades de conceptualisation et de formulation ». Puis, les *E-reformulations* qui affectent le code et qui ont lieu à l'étape de formulation. Levelt les a divisées en trois classes :

(3) EL-reformulation (lexique)

« ... la femme a trouvé /e/ bâtiment /e/ **vêtement** /pr/ de l'homme... »

« ... le homme l'homme... »

(4) ES-reformulation (grammaire)

« ... ils ont marché vers un /e/ l'un vers l'autre... »

« ... sont remis /e/ ont ils **ont** remis... »

« ... ils sont marché chez leur chez **eux**... »

(5) EP-reformulation (phonologie)

« ... elle a trouvé une crevate /pr/ une **cravate**... »

« ... Sarah prendre Jacob's /e/ Jac-/r/ la valise de Jacob donc ils /pr/

/... / ils ont dit ... »

En somme, le modèle de Levelt représente clairement trois étapes de la production orale : la *conceptualisation*, la *formulation* et l'*articulation* du discours. Pour identifier les types d'ARAA, Levelt a proposé deux catégories de reformulations lesquelles se divisent en sous-catégories, soit les D-reformulations, A-reformulations et E-reformulations. Nous verrons ensuite que d'autres chercheurs en L2 ont également adopté le modèle de Levelt.

3.2 L'autoreformulation en L2

Dans le domaine des L2, la taxonomie de Levelt, conçue initialement pour la L1, a été employée par la majorité des chercheurs (Bange et Kern, 1996; Fincher, 2006; Griggs, 1997; Kormos, 2000; Simard et coll., 2011). Par exemple, Fincher (2006) a adopté ce modèle dans ses recherches sur la relation entre l'attention, la mémoire et le niveau de compétence en L2. De son côté, Griggs (1997) s'en est également servi pour établir la relation entre le processus d'autorégulation et l'acquisition d'une L2. Enfin, Kormos

(2000), Simard et coll. (2011) ont aussi utilisé le modèle de Levelt (1983) pour comprendre le rôle de l'attention dans l'autorégulation du discours en L2.

Tout récemment, Simard et coll. (2011) ont observé qu'il existait certaines variations des catégories parmi les études en L2 qui avaient utilisé la taxonomie de Levelt (1983). Cependant un élément demeurerait commun, soit l'objet auquel est liée l'autoreformulation. Cet objet peut être relié à la forme ou encore au choix d'un élément grammatical effectué par le locuteur. Lorsqu'une ARAA est accomplie sur un objet lié à la forme, un changement de genre, de nombre ou de conjugaison est effectué. Par contre, quand l'ARAA concerne un choix d'élément grammatical, nous assistons à un changement soit du lexique, soit d'un déterminant.

Pour notre recherche, nous avons adopté le modèle de classement d'ARAA proposé par Simard et coll. (2011) et basé sur les recherches de Levelt (1983, 1989) en classant les ARAA en deux catégories, soit celles liées à la forme (A-Forme) et au choix (A-Choix) d'un élément grammatical. Simard et coll. (2011) les définissent ainsi :

Les A-forme correspondent aux ARAA dont l'objet est un changement lié au genre, au nombre et aux conjugaisons;

Les A-choix sont des ARAA dont l'objet correspond à un changement d'élément langagier (p. ex. choix de mot, choix de déterminant).

Voici quelques exemples d'ARAA liées à la forme :

(6) - « ils les deux sont (ont) laissé tomber leur sac »

(7) - « quand Guillaume arri-/r/ va arrive (va arriver) »

(8) - « la femme aussi à son travail à (sa) travail »

Puis, d'autres exemples d'ARAA liées au choix :

(9) - « ce (cet) accident »

(10) - « le /e/ /.../ le bag /emp/ le (bagage) »

(11) - « ils ont pris le leur (le) mauvais valise »

Afin d'effectuer une analyse plus complète, nous avons ajouté dans la catégorie A-Choix les éléments : phonologie et syntaxe, comme Levelt (1983) l'avait fait. Voici quelques exemples d'ARAA ayant trait à la phonologie (12) et à la syntaxe (13) :

(12) - « une crevate /pr/ une cravate »

(13) - « chez vous non chez /.../ la maison de ils »

Nous avons basé notre analyse sur les éléments suivants : la fréquence (le nombre d'ARAA), le type (A-Forme ou A-Choix) ainsi que la précision des ARAA (réussies ou non réussies). La section suivante servira à présenter les recherches s'étant penchées sur les ARAA au cours des dernières années.

4. RECENSION DES ÉCRITS

De façon générale, l'étude des ARAA s'est vue attribuer un intérêt grandissant dans le domaine des L2, particulièrement auprès des chercheurs examinant la production orale. Que ce soit en rapport avec un élément langagier précis (p. ex. Camps, 2003), selon le niveau de compétence ou les variables individuelles de l'apprenant (p. ex. Gilabert, 2007; Kormos, 1999b et 2000; Simard et coll. 2011; Fincher 2006), les ARAA ont fait l'objet d'études en L2 en fonction d'éléments ponctuels liés à ce phénomène. Dans la section suivante, nous nous intéresserons premièrement à des études portant sur la nature des ARAA c'est-à-dire la fréquence et le type. Nous examinerons certaines ayant comparé la nature des ARAA en L1 et en L2 et, par la suite, d'autres s'étant concentrées sur la L2. Ensuite, nous nous pencherons sur l'influence du niveau de compétence des apprenants sur la nature des ARAA. Cette section sera divisée en deux sous-sections : les études portant sur l'influence directe du niveau de compétence de l'apprenant sur la nature des ARAA (c'est-à-dire lorsque la compétence agissait comme variable principale) et celles portant sur l'influence indirecte du niveau de compétence de l'apprenant sur la nature des ARAA (lorsque ce facteur jouait indirectement un rôle secondaire sans pour autant en être la variable dominante). Finalement, nous nous pencherons sur des études ayant examiné l'influence de la précision sur la nature des ARAA en L2.

4.1 Nature des ARAA en L1 et en L2

La nature des ARAA, plus précisément la fréquence et les types d'ARAA, a fait l'objet de recherches de la part de plusieurs chercheurs et a été comparée entre la production orale en L1 et en L2. D'abord, dans ce domaine comparatif de la L1 et de la L2, Bange et Kern (1996) ont utilisé des ARAA effectuées lors d'une narration pour démontrer l'homogénéité de la nature des ARAA. Lors de cette étude transversale produite auprès de 12 adultes francophones et de 12 adultes francophones apprenant l'allemand L2, ils ont relevé un corpus de 46 ARAA en L1 et 262 ARAA en L2. Bange et Kern ont voulu établir un parallèle entre la régulation du discours en L1 et en L2. Leurs analyses leur ont permis de

conclure que cette régulation du discours en L1 et en L2 était au contraire hétérogène en raison d'une augmentation de la fréquence des ARAA en L2.

Dans ce même désir de comparaison, van Hest (1996) a vérifié si la nature des ARAA, en particulier la fréquence, était semblable en L1 qu'en L2. Au cours de cette recherche transversale, trente apprenants hollandais d'ALS, adolescents et d'âge adulte, regroupés en 3 groupes distincts (intermédiaire faible, intermédiaire et avancé), ont été soumis à une épreuve de narration et à une entrevue en L1 et en L2. Après avoir recueilli un corpus important de 4700 ARAA, van Hest a constaté que les apprenants avaient produit plus du double d'ARAA en L2 qu'en L1. Cette forte augmentation, selon elle, s'expliquerait par le fait que la structure des énoncés en L2 serait moins complexe qu'en L1.

Pour sa part, Fathman (1980) s'est servi des types d'ARAA produites lors d'une entrevue et d'une narration pour comprendre le parallèle entre le phénomène des répétitions et des reformulations dans la planification du discours en L1 et en L2. Au cours de cette étude transversale réalisée auprès de 75 enfants espagnols et coréens apprenant l'ALS à un niveau avancé, il a recueilli un corpus de 75 répétitions et de 116 ARAA. Fathman a constaté que les enfants étaient davantage portés à reformuler le contenu que la structure des énoncés. Il a observé également que les ARAA lexicales étaient les plus fréquentes auprès des participants. Selon lui, cela s'explique par le fait que le lexique est souvent construit au fur à mesure de la narration alors que le sujet et la structure syntaxique sont généralement planifiés. Fathman a conclu que les apprenants espagnols avaient produit moins d'ARAA dans leur L1 mais que sur le plan lexical, ils en avaient effectué autant en L1 qu'en L2.

4.1.1 Nature des ARAA en L2

Toujours dans le domaine de la nature des ARAA, d'autres chercheurs se sont concentrés sur les types d'ARAA produites en laissant l'aspect comparatif de la L1 et de la L2 et en se centrant uniquement sur la L2. C'est le cas de Lennon (1990, 1994) qui s'est attardé à cet élément dans la régulation du discours en L2 et qui a cherché à analyser des éléments quantifiables qui pourraient agir comme indicateurs de l'aisance à l'oral à partir des types

d'ARAA produites. Dans le cadre d'une étude développementale, il a examiné et quantifié l'aisance à l'oral de quatre étudiantes allemandes adultes âgées de 20 à 24 ans de niveau avancé en ALS. Pour ce faire, il a soumis les participantes à une épreuve de narration et a recueilli un important corpus constitué de 859 ARAA, sur une période de 6 mois. Cette tâche narrative a été effectuée à deux reprises, soit deux semaines après le début du semestre et un peu avant la fin. À l'intérieur de ce corpus, il a observé que 32% des ARAA étaient motivés par une erreur comparativement à 68% par un énoncé inapproprié. Les erreurs phonologiques et morphologiques étaient les plus corrigées comparativement aux erreurs liées à la structure. Lennon explique cette situation par le fait que l'acquisition de ces éléments est plus facile. De plus, Lennon a également observé une stabilité dans la fréquence des ARAA du T1 au T2, et ce, malgré une augmentation de la compétence. À la lumière des résultats obtenus, Lennon a conclu que la fréquence des ARAA en L2 ne pouvait être considérée directement comme un facteur influençant l'aisance à l'oral en L2.

Pour résumer cette section, nous constatons que ces études nous indiquent que les apprenants reformulent davantage en L2 qu'en L1 et que leur attention est particulièrement centrée sur les erreurs lexicales. Toutefois, il est important de noter que les résultats ont été recueillis soit à partir d'un très petit nombre d'apprenants de niveau avancé d'ALS, soit d'une autre L2 et que rares sont les chercheurs qui, comme Lennon, se sont intéressés à l'aspect développemental des apprenants en lien avec les ARAA.

Par ailleurs, en résumant les principales études portant sur la nature des ARAA, nous avons noté la difficulté de séparer les études portant sur la fréquence et le type des ARAA en raison de la présence de ces deux facteurs à l'intérieur même des résultats. Dans la section suivante, nous verrons qu'il existe également d'autres facteurs influençant la production des ARAA tels que le niveau de compétence de l'apprenant et la précision. Nous verrons d'abord que le niveau de compétence de l'apprenant influence la nature des ARAA et qu'il joue un rôle dans la production d'ARAA.

4.2 Influence du niveau de compétence de l'apprenant et les ARAA

En plus de la nature des ARAA, le niveau de compétence de l'apprenant est un facteur qui a été exploré dans la production des ARAA en L2. Dans un premier temps, nous présenterons les recherches ayant utilisé la compétence de l'apprenant comme variable indépendante principale pour vérifier son influence sur la production des ARAA. Par la suite, nous ferons état de celles n'ayant pas utilisé la compétence comme variable indépendante principale, mais qui ont été amenées à considérer indirectement l'influence de la compétence comme variable intermédiaire.

4.2.1 Influence directe du niveau de compétence de l'apprenant sur la nature des ARAA

D'abord, l'étude de van Hest (1996), mentionnée dans la section précédente et portant sur la nature des ARAA en L1 et en L2, avait également pour objet d'analyse l'influence du niveau de compétence sur le comportement des ARAA. Cette étude transversale, effectuée sur trente apprenants hollandais d'ALS, consistait en une épreuve de narration et une entrevue. Elle a mené à deux constatations. Premièrement, après l'augmentation de la fréquence des ARAA en L2, van Hest a déterminé par la suite que le niveau de compétence de l'apprenant influence la fréquence des ARAA. En somme, elle a conclu que le développement de la compétence influence la fréquence d'ARAA produites tout en rendant le régulateur de l'apprenant de L2 plus sensible aux erreurs liées au discours qu'aux erreurs liées aux structures de base.

De son côté, O'Connor (1988) s'est intéressé au développement de la compétence dans l'interlangue. Afin de comprendre ce développement, il a dirigé une étude transversale. À partir de conversations enregistrées, effectuées par trois apprenants de niveau avancé et trois de niveau débutant de FLS, il a constitué un corpus de toutes les ARAA produites. O'Connor a constaté que les débutants n'effectuaient pas plus de reformulations que les avancés. La différence concernait plutôt le type de reformulations réalisées, soient les reformulations correctives visant à corriger les erreurs déjà produites telles que les erreurs de lexique, de conjugaison, d'accord ou de prononciation, et les reformulations anticipées

ou faux départs annonçant la production d'erreurs : les apprenants de niveau débutant produiraient plus de reformulations correctives qu'anticipées. Dans cette étude, O'Connor a découvert que le niveau de compétence influencerait donc la nature des ARAA sur le plan du type d'ARAA produites.

Intéressé également par le niveau de compétence et les ARAA, Gilabert (2007) s'est penché sur la relation de cet angle avec le degré de difficulté de tâches en production orale. D'une part, il désirait vérifier si le niveau de compétence des apprenants contribuait à maintenir sensiblement la même fréquence d'autocorrection et d'autre part, si la complexité d'une tâche de production orale affectait la nature des ARAA. Pour ce faire, il a mené une étude transversale, à laquelle 42 apprenants adultes d'ALS (17 de niveau intermédiaire faible et 25 de niveau plus avancé) ont participé. Les participants devaient se soumettre à six tâches différentes dont deux narratives. Les autres tâches consistaient à résoudre un problème et à donner des instructions. Pour ces deux dernières tâches, Gilabert avait prévu deux niveaux de complexité. Suite à l'exécution de ces tâches, il a amassé un corpus constitué d'ARAA produites puis, après l'analyse de ce corpus, les résultats n'ont démontré aucune différence dans la façon de produire des ARAA et le niveau de compétence des apprenants. C'est plutôt les types d'ARAA produites qui différaient : à mesure que le niveau de compétence augmentait, les erreurs allaient de simples à complexes.

De son côté, Kormos (1999b) voulait aussi comprendre si la compétence des locuteurs pouvait influencer la nature des ARAA. Elle a donc effectué des recherches auprès de 30 apprenants hongrois d'ALS de niveau pré-intermédiaire, intermédiaire et avancé en leur faisant prendre part à des jeux de rôles suivis d'entrevues rétrospectives. Suite à cette première recherche, elle a conclu que le niveau de compétence n'influçait pas la fréquence des ARAA mais que ce serait des caractéristiques individuelles des locuteurs qui les segmenteraient en deux catégories de reformulateurs selon qu'ils étaient axés sur la précision ou sur l'aisance à l'oral. Par la suite, à partir de ce même corpus d'ARFA recueilli Kormos (2000) a étudié le rapport avec la vitesse de détection de l'erreur et l'autoreformulation. Elle a découvert que le niveau de compétence n'influçait pas le temps pour détecter l'erreur non plus mais qu'il avait plutôt un impact sur la vitesse de correction des erreurs grammaticales, phonologiques et lexicales.

Les recherches citées précédemment ont fait état de l'influence de la compétence sur la nature des ARAA et ont ouvert plusieurs pistes. La sous-section suivante servira à suivre ces pistes en présentant des études s'étant penchées sur d'autres facteurs qui ont touché indirectement l'influence du niveau de compétence en relation avec la production d'ARAA en L2.

4.2.2 Influence indirecte du niveau de compétence de l'apprenant sur la nature des ARAA

Dans le domaine des ARAA, plusieurs chercheurs (p. ex. Fincher 2006; Simard et coll. 2011; Kormos 1999b, 2000; Gilabert 2007) se sont interrogés si la production des ARAA pouvait être influencée par des caractéristiques individuelles autres que le niveau de compétence de l'apprenant comme le laissait entendre Kormos (1999). Cependant, en contrôlant la compétence afin de comprendre l'effet de certaines caractéristiques telles que la capacité d'attention et la mémoire sur la production des ARAA, Fincher (2006), Simard et coll. (2011) et Kormos (1999b, 2000) ont découvert que le niveau de compétence des apprenants demeurerait toujours le facteur influençant le plus la production d'ARAA.

À titre d'exemple, Fincher (2006) a voulu explorer l'influence de la capacité d'attention et de la mémoire sur la production d'ARAA en procédant à l'analyse d'ARAA produites par cinq apprenants adultes de japonais L2 de niveau avancé. Dans cette étude transversale, elle a découvert que ces variables avaient moins d'impact que le niveau de compétence de l'apprenant sur la fréquence de chaque type d'ARAA produites. Fincher a conclu que l'attention et la mémoire ne pouvaient être attribuables aux différences relevées parmi les ARAA produites par les participants mais que le niveau de compétence en L2 agissait comme un facteur prédominant pour expliquer les différences observées dans les ARAA syntaxiques.

Motivés à comprendre le rôle de la capacité attentionnelle dans le développement de la L2, Simard et coll. (2011) ont repris, auprès d'un plus grand nombre de participants et à l'aide d'instruments psychométriques différents, les recherches de Fincher. Par cette étude transversale, ils avaient pour but de vérifier si un lien existait entre cette capacité attentionnelle et le nombre d'ARAA produites par 23 apprenants de FLS de niveau avancé.

Toutefois, pour s'assurer que la compétence ne serait pas un facteur influençant leurs résultats (Gilabert 2007 et Kormos 2006), Simard et coll. (2011) ont soumis les participants à un test de compétence orale afin d'obtenir un groupe homogène. Puis à l'aide d'une épreuve de narration, ils ont classé les ARAA produites et ont obtenu des résultats sensiblement identiques à ceux de Fincher (2006) et Kormos (1999b). Selon eux, il ne semblerait pas y avoir de liens entre les reformulations produites et la capacité attentionnelle. L'influence de la compétence exercerait un plus grand impact sur la fréquence de certains types d'ARAA que des caractéristiques individuelles.

Enfin, pour déterminer l'influence de la compétence en FLS, Arroyo (2003) a analysé transversalement le nombre, le type et la fonction des ARAA dans les conversations informelles de deux apprenants hispanophones de FLS, adultes, de niveau intermédiaire et avancé. Cependant, ses résultats ne lui ont pas permis de déceler s'il existe une influence du niveau de compétence de l'apprenant sur la nature des ARAA produites, c'est-à-dire la fréquence et le type des ARAA. Arroyo (2003) n'a pu que constater une tendance des participants à se concentrer sur des aspects précis du discours. Les avancés se pencheraient davantage sur la grammaire tandis que les intermédiaires focaliseraient sur la précision.

De plus, Arroyo (2003) a remarqué une constance à travers son corpus, c'est-à-dire une attention particulière portée au désir de communiquer avec précision. Selon lui, le niveau de compétence aurait plutôt une influence sur le type d'ARAA produites et la précision. Cependant étant donné que ces observations ont été recueillies à partir d'un tout petit corpus et que la recherche s'est déroulée auprès de seulement deux participants de niveau intermédiaire et avancé laissant de côté les apprenants de niveau débutant cela limite une interprétation claire et généralisable des résultats.

En résumé, ces études ont observé l'interaction entre le niveau de compétence des apprenants et leur production d'ARAA de façon directe et indirecte et ont mené à des conclusions variées. Seule van Hest (1996) a conclu que la compétence influençait la fréquence. Les autres chercheurs (Gilabert 2007, Kormos 2006, Arroyo 2003, O'Connor 1988, Fincher 2006; Simard et coll. 2011) ont observé que le niveau de compétence influençait particulièrement le type d'ARAA produites mais cet élément avait très peu

d'impact sur la fréquence de production des ARAA. Malheureusement, nous remarquons que peu de ces études ont considéré les apprenants de FLS et ceux de niveau débutant. D'autres ont été menées auprès d'apprenants de diverses L2, à partir d'un petit échantillonnage de participants sans toutefois tenir compte du développement de l'apprenant. Il semblerait donc que les recherches ne s'entendent pas sur l'influence de la compétence et que cet angle mériterait d'être exploré du point de vue développemental auprès d'un corpus plus important en FLS.

Pour terminer cette recension des écrits, nous traiterons des études ayant touché à l'influence de la précision sur la nature des ARAA dans la section suivante. Nous verrons également qu'il est parfois difficile pour les chercheurs d'effectuer des recherches sur la précision et les ARAA sans toucher aux autres éléments tels que la nature des ARAA et la compétence des apprenants.

4.3 Influence de la précision sur la nature des ARAA

L'influence de la précision et les ARAA ont alimenté plusieurs recherches. Nous verrons que les éléments telles la nature et la compétence ont également été indirectement liés aux résultats des recherches portant sur cet angle.

C'est le cas de Camps (2003) dont l'objectif de recherche était d'explorer la précision et les ARAA auprès de 15 anglophones étudiant l'espagnol au niveau débutant. De façon transversale, à l'aide de cinq tâches narratives (description spatiale, d'images, entrevue guidée et non guidée, narration et activité de recherches d'informations) et au cours d'un semestre, il a analysé un corpus de 136 ARAA en se concentrant principalement sur celles liées à l'usage des verbes espagnols au passé. Les résultats ont démontré que la précision des ARAA, le niveau de compétence et la fréquence des erreurs liées à la forme du verbe utilisé variaient selon des éléments ponctuels liés à la conjugaison, surtout en ce qui concerne le temps de verbes. Camps (2003) a donc conclu que la précision des éléments reformulés lors de la conjugaison de ces verbes était influencée par le niveau de compétence de l'apprenant.

L'étude de Camps (2003) sur la précision et les ARAA présente un portrait de la production des ARAA chez des apprenants débutants, groupe pour lequel peu de recherches antérieures ont été menées. Par contre, la mention à l'effet que ce soit des apprenants débutant dans cette étude semble difficile à évaluer car les apprenants avaient déjà reçu une formation en espagnol pendant une session. Ainsi il n'est pas clair qu'il s'agisse bel et bien d'apprenants débutants mais plutôt de faux débutants, ce qui nous empêche de juger le degré de l'influence des connaissances déjà acquises en L2 sur la précision et les ARAA. Par le fait même, cela apporte une lacune à cette étude, les autres semblant être le corpus restreint et la L2 autre que le FLS.

Tout comme Camps (2003), le rapport entre la précision et les ARAA a intéressé Griggs (1997). Dans le but d'observer le développement de la précision et de l'aisance à l'oral, il s'est interrogé sur l'existence d'une corrélation entre la quantité de travail métalinguistique lors d'activités de communication en paires et le développement du langage. Il a observé 10 adultes francophones, apprenants d'anglais L2, de niveau intermédiaire faible et fort, dans l'exécution de tâches diverses en se concentrant sur leurs reformulations. Les résultats de cette étude longitudinale ont dévoilé que les apprenants qui portent une attention particulière à la forme en début d'apprentissage sont plus susceptibles d'accomplir avec précision des tâches communicatives en L2. Selon lui, ce développement de la précision est attribuable à des stratégies de production efficaces. De plus, il soutient que ce développement de la précision est le résultat d'une attention appropriée au sens et à la forme jumelée à un niveau élevé de travail métalinguistique et à un contrôle rigoureux de la production du langage. Ses conclusions semblent encourager la promotion des reformulations puisqu'elles influencent la précision. Toutefois, en effectuant sa recherche avec un petit corpus d'apprenants de niveau intermédiaire et avancé, les lacunes soulevées dans les recherches citées précédemment ont été répétées. En somme, ces lacunes se résument à de petits corpus de participants, des études non développementales, centrées sur les apprenants de niveau intermédiaire ou avancé et très souvent axées sur l'ALS ou d'autres LS.

Ensemble, les recherches citées dans la recension des écrits nous indiquent que le discours se reformule généralement de la même façon en L1 et en L2, que les ARAA portent plus

fréquemment sur le contenu que sur la forme et que ce sont les erreurs lexicales qui sont le plus souvent corrigées. Ensuite, le niveau de compétence influencerait davantage le type d'ARAA produites que la fréquence et qu'il jouerait un rôle plus important dans la production d'ARAA que les différences individuelles contrôlées dont la capacité attentionnelle. Finalement, le recours aux ARAA dès le début de l'apprentissage serait bénéfique pour la précision. Il est également important de se rappeler que la plupart des études ont observé des apprenants de niveau avancé, ont utilisé des épreuves de production différentes ou se sont penchées sur les effets de caractéristiques individuelles. D'autres visaient principalement des éléments ponctuels liés aux ARAA tels que la conjugaison de verbes, tandis que d'autres éléments comme la fréquence, le type et la précision n'ont pas été pris en considération.

4.4 Questions de recherche

À la suite de la recension des écrits, nous constatons une diversité dans la méthodologie des recherches traitant des ARAA ce qui a mené à des conclusions variées. Le niveau de compétence de l'apprenant en relation avec le type, la fréquence et la précision des ARAA produites est un angle qui a été peu exploré par les chercheurs. Nous remarquons aussi que très peu de recherches sur la production d'ARAA ont été effectuées en FLS et ont examiné leur développement à travers le temps. Pour toutes ces raisons, nous croyons qu'une étude impliquant des apprenants de FLS de niveau débutant, la production d'ARAA et le développement mérite d'être réalisée dans un contexte d'immersion de cinq semaines.

Afin de combler les lacunes énumérées ci-dessus, nous souhaitons répondre à la question suivante :

Quel portrait développemental pouvons-nous dresser des comportements d'ARAA en FLS d'apprenants adultes anglophones débutants et avancés inscrits dans un programme d'immersion de cinq semaines?

Cette question pourra être davantage explorée à l'aide de trois sous-questions spécifiques :

- 1) Quelle est la nature des ARAA produites par les apprenants au début (T1) et à la fin (T2) du programme d'études?
- 2) Quelle est la précision avec laquelle les ARAA sont réalisées par les apprenants au T1 et au T2?
- 3) Quelle est la fréquence, le type et la précision des ARAA produites spécifiquement chez les débutants et les plus avancés au T1 et au T2?

5. MÉTHODE

Ce projet avait pour but d'évaluer le développement de l'aisance langagière à l'oral (« oral fluency ») en FLS chez les apprenants adultes inscrits à un programme d'immersion de cinq semaines à l'École de langue et de culture québécoise de l'Université du Québec à Chicoutimi (désormais ELFCQ et UQAC). Pour ce faire, nous voulions, en premier lieu, analyser la nature et la précision des ARAA produites par des apprenants de FLS. Puis, deuxièmement, nous nous étions fixé comme objectif de comparer la nature et la précision des ARAA produites par des apprenants de niveau de compétence différent. Cette recherche a été effectuée longitudinalement et de façon descriptive.

5.1 Participants

Aux fins de notre recherche, nous avons utilisé une partie des 250 participants ayant pris part au Projet French (2008). Plus spécifiquement, les participants dans le présent contexte (n =124; 35 hommes et 89 femmes) étaient tous anglophones, provenaient principalement du Canada et leur âge moyen correspondait à 23 ans (max : 54, min : 18). Parmi les 124 participants, 19 habitaient en résidence et 105 avec une famille francophone. Au moment de la collecte des données, les participants, de tous les niveaux de compétence (débutant à avancé), étaient inscrits au programme Explore d'une durée de cinq semaines, à raison de 21 heures de cours de français par semaine. En plus, des cours de français, ce programme offrait également aux étudiants la possibilité de participer à 35 heures d'activités culturelles et sportives par semaine afin d'augmenter les contacts avec la L2.

5.2 Contexte d'enseignement

L'ELFCQ privilégiait l'approche communicative en salle de classe. Par le biais d'activités de communication orale, les notions grammaticales étaient enseignées de façon ponctuelle. Ces activités permettaient le développement d'une compétence d'ordre phonétique, grammaticale, lexicale et syntaxique. Des méthodes d'enseignement actives, des jeux de rôles, des exercices de production orale et écrite, individuels ou en équipe, et l'utilisation de

documents authentiques sonores, visuels ou écrits servaient à mettre en pratique les notions acquises. C'est donc dans ce contexte d'enseignement que les participants de notre étude ont été exposés au FLS.

5.3 Corpus des ARAA

Dans la présente étude, le corpus des ARAA a été monté à l'aide d'une narration d'histoire basée sur une série d'images (*The Suitcase Story*, Derwing, 2004, v. annexe A). À l'épreuve de narration, une minute de préparation a été accordée au préalable afin que les participants se familiarisent avec les images. Ensuite, les participants devaient raconter l'histoire. Après avoir produit leur narration, ils devaient répondre à la question suivante sans avoir recours aux images : « Qu'est-ce qui s'est passé ensuite? ». En tout, une période de trois minutes maximum a été allouée aux participants pour rendre leur version de l'histoire et pour répondre à la question. L'épreuve de narration s'est déroulée à deux reprises : au début du programme de FLS offert par l'ELFCQ (T1) et à la fin du programme, soit cinq semaines plus tard (T2).

5.4 Traitement du corpus des ARAA

À l'aide du programme WavePad, nous avons effectué la transcription orthographique des 124 narrations au T1 et au T2 qui représentent notre corpus. Chaque narration a été transcrite sans ponctuation et contient diverses conventions de codage (v. annexe B). La transcription inclut aussi les éléments suivants : le numéro de participant et le temps de l'épreuve (par ex. P1-1, P1-2); le nombre de mots produits pour l'histoire et la réponse à la question; le nombre et le type de pauses (remplies ou silencieuses) et la durée (en minutes) de la narration, de la réponse à la question ainsi que le total de ces deux composantes (v. annexe C). Nous n'avons retenu que 114 participants (n=114, 30 hommes, 84 femmes), puisque 10 des 124 participants initiaux n'avaient pas effectué d'ARAA lors de leur narration. C'est donc à partir de ces 114 participants que nous avons effectué le classement des ARAA servant à notre étude. Ce classement des ARAA a été accompli en

considérant les modèles de Simard et coll. (2011) et de Levelt (1983,1989), tels que décrits à la section 4.2.

Par la suite, deux juges ont identifié et codé de façon indépendante toutes les ARAA selon le modèle adopté par Simard et coll. (2011). Puis, pour établir la fiabilité du classement, le niveau d'accord entre les deux juges a été calculé. Dans le cas où les deux juges n'étaient pas d'accord par rapport au classement de l'ARAA, ces derniers se sont consultés afin de rectifier le désaccord. Advenant le cas où l'accord n'était pas possible, l'exemple de l'ARAA a été soumis à un interjuge qui a tranché en classant l'ARAA ou en l'excluant du corpus. Sur un total de 622 ARAA relevées par les évaluateurs, 84 cas différaient dans le classement ce qui représente un taux d'accord de 86,5%. Après discussion des 84 cas les évaluateurs en sont venus à un accord de 92,93%, causant seulement l'exclusion de 26 cas. Le corpus final était donc constitué de 596 ARAA.

5.5 Analyse du corpus

Pour pouvoir répondre à notre première question de recherche, à partir du nombre total d'ARAA formulées pour chaque catégorie, nous avons calculé le pourcentage et nous avons établi la nature des ARAA, c'est-à-dire le type et la fréquence, au T1 et au T2 l'ensemble des participants (v. annexe D). Puis, pour notre deuxième question de recherche, nous avons calculé le pourcentage d'ARAA réussies ou non réussies selon le type A-Forme ou A-Choix ce qui nous a permis de constater la précision des ARAA à travers le temps. Par la suite, nous avons calculé les gains en précision pour chaque catégorie d'ARAA en établissant le pourcentage des ARAA réussies ou non selon le type d'ARAA au T1 et au T2 pour nous donner un portrait plus précis des ARAA. Finalement, pour notre troisième question, nous avons fait l'analyse de la nature des ARAA et des gains en précision au T1 et au T2 de dix apprenants avancés et débutants choisis. Ce groupe d'apprenants a été sélectionné d'abord selon le classement effectué par l'ELFCQ et puis en fonction du nombre d'ARAA effectué au T1 et au T2, pour ainsi nous donner un groupe reflétant les plus grands reformulateurs selon leur niveau de compétence. Aucune analyse statistique inférencielle n'a été effectuée au cours de ces analyses.

Par ailleurs, afin de mieux comprendre le développement du comportement d'ARAA, nous avons tracé un portrait plus en profondeur des reformulateurs en effectuant une analyse qualitative et détaillée des ARAA formulées par les différents groupes de compétence. Pour ce faire, en utilisant le système de classement proposé par l'ELFCQ, nous avons sélectionné trois apprenants de niveau avancé et trois de niveau débutant, ayant fait le plus de reformulations dans leur groupe de compétence respectif. Puis nous avons déterminé les caractéristiques de l'usage des ARAA des participants sélectionnés et nous avons observé plus particulièrement l'angle de la précision des ARAA dans la narration tant au T1 qu'au T2.

5.5.1 Caractéristiques de l'usage des ARAA

D'abord pour répondre à nos questions de recherches, nous avons détaillé les caractéristiques de l'usage des ARAA de la narration. Dans cette section, nous avons analysé la nature des ARAA, soit le type et la fréquence. Nous avons situé les ARAA effectuées dans le contexte global et local de la narration. Par contexte global, nous avons considéré la cohérence de la narration et par contexte local, la phrase proprement dite. Nous avons décrit les motifs observables qui ont amené la production de ces ARAA tant au T1 qu'au T2. (v. annexe D).

5.5.2 Précision des ARAA

Finalement nous avons évalué la précision des ARAA tant au T1 qu'au T2 pour chacun des six participants sélectionnés. Nous avons analysé la séquence de la correction (de la mauvaise forme vers la bonne forme (MB), de la bonne forme vers la bonne forme (BB), de la bonne forme vers la mauvaise forme (BM) et de la mauvaise forme vers la mauvaise forme (MM) afin de comprendre le comportement des ARAA. Puis, pour terminer, nous avons fait part de nos conclusions par rapport aux deux groupes de participants observés et leur production d'ARAA.

6. RÉSULTATS

Afin de comprendre la nature des ARAA produites par les apprenants au début (T1) et à la fin (T2) du programme d'études et ainsi répondre à notre première question de recherche, nous nous sommes penchés d'abord sur la distribution des ARAA au (T1) et au (T2). Le Tableau 1 montre les types d'ARAA relevés soit les A-Forme (genre, nombre, conjugaison) et A-Choix (choix de mot ou de déterminant, phonologie et syntaxe) et leur fréquence du T1 au T2 pour l'ensemble des participants. À la lecture du Tableau 1, il est possible de constater que le nombre total d'ARAA est passé de 257 à 339 soit une augmentation de 13,75 % à travers le temps. L'augmentation la plus considérable du T1 au T2 semble impliquer les ARAA liées à la conjugaison : leur nombre ayant presque doublé en passant de 55 à 106, représentant une hausse de 9,86 %. Ensuite, il est possible de remarquer une hausse intéressante du nombre d'ARAA de type choix de mot, qui est passé de 67 à 88 au T2. Il est important de noter qu'à l'intérieur de ce tableau et possiblement des tableaux subséquents, il se pourrait que le pourcentage de certains types d'ARAA puisse avoir diminué du T1 au T2. Cette baisse ne doit pas être considérée comme synonyme d'une diminution en termes de nombre. Par exemple, dans la catégorie phonologie bien qu'il semble y avoir une légère diminution de 2,23%, on remarque une augmentation des ARAA liées à cette catégorie passant de 33 à 36 au T2.

Tableau 1
Distribution des ARAA exprimée en pourcentage (%) par catégories à Temps 1 et à Temps 2

Types d'ARAA	Temps 1	%	Temps 2	%
A-FORME				
Genre	38	14,78	34	10,02
Nombre	23	8,94	34	10,02
Conjugaison	55	21,40	106	31,26
A-CHOIX				
Choix de mot	67	26,07	88	25,95
Choix de déterminant	33	12,84	34	10,02
Phonologie	33	12,84	36	10,61
Syntaxe	8	3,11	7	2,06
TOTAL DES ARAA	257	100	339	100

Dans le but de saisir une facette du comportement des ARAA et répondre à notre deuxième question, c'est-à-dire quelle est la précision avec laquelle les ARAA sont réalisées par les apprenants au T1 et au T2, nous avons analysé le taux de réussite et la précision avec laquelle les ARAA sont résolues pour l'ensemble des participants selon la catégorie d'ARAA produites (v. Tableau 2).

Tableau 2
Taux de réussite des ARAA exprimé en pourcentage (%) par catégories à Temps 1 et à Temps 2

Types d'ARAA	T1	Précision				T2	Précision			
		Réussies		Non réussies			Réussies		Non réussies	
		Nbre	%	Nbre	%		Nbre	%	Nbre	%
A-FORME	116	85	73,27	31	26,72	174	130	74,71	44	25,28
A-CHOIX	141	101	71,63	40	28,36	165	128	77,57	37	22,42
TOTAL	257	186	72,37	71	27,62	339	258	76,10	81	23,89

D'abord, le Tableau 2 représente le nombre d'ARAA réussies et non réussies pour l'ensemble des ARAA relevées. Il nous aide à comprendre à quel niveau se situe la précision des ARAA du T1 au T2. De prime abord, il semble qu'un plus grand nombre d'ARAA de types A-Forme et A-Choix réussies ait été produit à travers le temps soit 186 ARAA au T1 et 258 au T2, représentant une hausse de 3,73%. Ce serait possiblement la catégorie A-Forme qui aurait subi la plus haute augmentation soit 45 ARAA réussies de plus qu'au T1. Cette hausse suit sensiblement les résultats présentés au Tableau 1 pour la même catégorie.

Alors que le Tableau 1 démontre la distribution des ARAA et le Tableau 2 le taux de réussite des ARAA, le Tableau 3 présente de façon détaillée le nombre d'ARAA réussies et non réussies pour chacun des types d'ARAA relevées. Ainsi, il est possible de voir plus précisément où se situent les gains en précision de l'ARAA.

Tableau 3
Distribution des gains en précision exprimée en pourcentage (%) par catégories d'ARAA à Temps 1 et à Temps 2

Types d'ARAA	Tot	T1 Précision				T2 Précision				
		Réussies		Non réussies		Réussies			Non réussies	
		N	%	N	%	Tot	N	%	N	%
A-FORME										
Genre	38	34	13,22	4	1,55	34	26	7,66	8	2,35
Nombre	23	20	7,78	3	1,16	34	28	8,25	6	1,76
Conjugaison	55	31	12,06	24	9,33	106	76	22,41	30	8,84
A-CHOIX										
Choix de mot	67	48	18,67	19	7,39	88	71	20,94	17	5,01
Choix de déterminant	33	18	7,00	15	5,83	34	20	5,89	14	4,12
Phonologie	33	31	12,06	2	0,77	36	32	9,43	4	1,17
Syntaxe	8	4	1,55	4	1,55	7	5	1,47	2	0,58
TOTAL	257	186	72,34	71	27,58	339	258	76,10	81	23,89

Notes. ARAA = autoreformulations autoamorçées; Tot = total; N = Nombre.

Sur le plan de la précision, le pourcentage d'ARAA réussies du T1 au T2 présenterait une augmentation de 3,76%. Ce sont les types d'ARAA liées à la conjugaison et au choix de mot qui présenteraient les hausses les plus importantes autant en pourcentage (10,35% et 2,27%) qu'en nombre d'ARAA. Toutefois, en observant les données du Tableau 3, il semblerait que les ARAA non réussies aient augmenté en termes de nombre au T2 (T1=71, T2=81). Cette augmentation toucherait principalement les ARAA de type A-Forme liées au genre, au nombre et à la conjugaison. Par contre, cette augmentation en nombre des ARAA non réussies n'affecterait pas le pourcentage de précision puisque celui-ci a diminué. (T1=27,58% et T2=23,89%). Les participants auraient tendance en général à effectuer plus d'ARAA à travers le temps et de façon plus précise. L'objectif de cette section étant de présenter les résultats, nous réserverons la discussion de ces résultats à la section suivante.

Finalement pour tracer un portrait plus complet et plus distinctif par rapport à l'influence potentielle du niveau de compétence langagière, nous avons analysé les ARAA produites au (T1) et au (T2) par 10 apprenants de niveau avancé et de niveau débutant. Nous nous sommes servis du principe de grands reformulateurs et de faibles reformulateurs pour former deux groupes de dix participants soit ceux de niveau avancé et débutant ayant

reformulé le plus. Le classement des apprenants proposé au début du programme à l'ELFCQ nous a permis de sélectionner les participants. Nous avons comme objectif de comparer le type, la fréquence et les gains en précision de ces apprenants. Pour ce faire, le Tableau 4 représente la distribution des types d'ARAA selon chaque niveau de compétence.

Tableau 4
Distribution des ARAA exprimée en pourcentage (%) par catégories pour groupes avancé et débutant à Temps 1 et à Temps 2

Groupe avancé	Temps 1	%	Temps 2	%
Types d'ARAA				
A-FORME				
Genre	6	12,24	6	10,16
Nombre	7	14,28	11	18,64
Conjugaison	10	20,40	22	37,28
A-CHOIX				
Choix de mot	10	20,40	9	15,25
Choix de déterminant	9	18,36	7	11,86
Phonologie	5	10,20	3	5,08
Syntaxe	2	4,08	1	1,69
TOTAL	49	100	59	100

Groupe débutant	Temps 1	%	Temps 2	%
Types d'ARAA				
A-FORME				
Genre	6	24,00	4	8,16
Nombre	2	8,00	4	8,16
Conjugaison	3	12,00	13	26,53
A-CHOIX				
Choix de mot	6	24,00	17	34,69
Choix de déterminant	3	12,00	5	10,20
Phonologie	2	8,00	5	10,20
Syntaxe	3	12,00	1	2,04
TOTAL	25	100	49	100

Du T1 au T2, la fréquence des ARAA semble augmenter peu importe le niveau. Au T2, les débutants produiraient davantage d'ARAA de type A-choix choix de mot que les avancés. C'est aussi dans cette catégorie que les débutants produisent le plus d'ARAA à travers le temps. Les ARAA de type A-Forme conjugaison, choix de déterminant et

phonologie présenteraient aussi une certaine augmentation avec le temps chez les débutants. Au T2, il est également possible de noter que les participants débutants tendent à produire autant d'ARAA que les avancés au T1. Pour leur part, les participants avancés produiraient plus d'ARAA portant principalement sur les catégories conjugaison et nombre. La fréquence pour les autres types d'ARAA aurait quelque peu diminué au T2. Nous pourrions mieux comprendre ce qu'impliquent ces augmentations du nombre d'ARAA au point de vue de la précision dans le tableau 5 figurant à la page suivante. Cela nous permettra d'observer les gains en précision des ARAA pour chaque type d'ARAA pour les dix participants de niveau avancé et débutant.

Tableau 5

Comparaison des gains en précision exprimée en nombre par catégories pour groupes avancé et débutant à Temps 1 et à Temps 2

Groupe avancé	T1 Précision					T2 Précision				
	Tot	Réussies		Non réussies		Tot	Réussies		Non réussies	
Types d'ARAA	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A-FORME										
Genre	6	5	10,20	1	2,04	6	4	6,77	2	3,38
Nombre	7	5	10,20	2	4,08	11	10	16,94	1	1,69
Conjugaison	10	8	16,32	2	4,08	22	22	37,28	-	-
A-CHOIX										
Choix de mot	10	5	10,20	5	10,20	9	6	6,77	3	5,08
Choix de déterminant	9	6	12,24	3	6,12	7	6	6,77	1	1,69
Phonologie	5	5	10,20	-	-	3	3	5,08	-	-
Syntaxe	2	1	2,04	1	2,04	1	1	1,69	-	-
TOTAL	49	35	71,42	14	28,57	59	52	88,13	7	11,86

Groupe débutant	Réussies					Non réussies				
	Tot	N	%	N	%	Tot	N	%	N	%
Types d'ARAA										
A-FORME										
Genre	6	6	24,00	-	-	4	4	8,16	-	-
Nombre	2	2	8,00	-	-	4	4	8,16	-	-
Conjugaison	3	1	4,00	2	8,00	13	6	12,24	7	14,28
A-CHOIX										
Choix de mot	6	4	16,00	2	8,00	17	14	28,57	3	6,12
Choix de déterminant	3	1	4,00	2	8,00	5	5	10,20	-	-
Phonologie	2	2	8,00	-	-	5	3	6,12	2	4,08
Syntaxe	3	2	8,00	1	4,00	1	1	2,04	-	-
TOTAL	25	18	72,00	7	28,00	49	37	75,51	12	24,48

Notes. ARAA = autoreformulations autoamorçées; Tot = total; N = Nombre.

En premier lieu, à travers le temps, il y aurait une augmentation de la précision peu importe le niveau des participants. Autant chez les avancés que chez les débutants, il y aurait une hausse des ARAA réussies au T2. On remarque au T2, que les débutants produiraient autant d'ARAA réussies que les avancés au T1. Ce serait les ARAA liées au choix de mot qui seraient réussies en plus grand nombre. Pour les avancés, les ARAA liées à la conjugaison seraient plus souvent réussies au T2. À la lumière de ces données, il serait possible de croire que les participants avancés et débutants ont produit plus d'ARAA du T1 au T2 et qu'elles seraient plus réussies.

Nous pourrions comprendre davantage la séquence de reformulation des participants, c'est-à-dire le cheminement adopté vers l'ARAA en consultant le tableau 6 qui suit. Ce tableau présente la séquence de reformulation empruntée par l'ensemble des participants. Ces séquences peuvent se manifester ainsi : de mauvaise forme vers la bonne forme (MB), de la bonne forme vers la bonne forme (BB), de la bonne forme vers la mauvaise forme (BM) et de la mauvaise forme vers la mauvaise forme (MM). Ainsi, il apparaît qu'au T1 les participants opteraient pour la séquence MB dans 67% des cas. À travers le temps, ce pourcentage aurait tendance à diminuer légèrement à 66,07% au profit d'une augmentation de la BB de 5,36%. Ces résultats nous porteraient à croire que le recours à l'ARAA est favorable : les séquences adoptées démontreraient un cheminement réussi dans plus de deux tiers des ARAA formulées par l'ensemble des participants.

Tableau 6
Comparaison des séquences d'ARAA exprimée en nombre par catégories pour l'ensemble des participants à Temps 1 et à Temps 2

Séquences d'ARAA	T1	%	T2	%
MB	174	67,70	224	66,07
BB	12	4,66	34	10,02
BM	26	10,11	28	8,25
MM	45	17,50	53	15,63
Total des ARAA	257	100	339	100

Notes. MB= mauvaise forme à bonne forme; BB= bonne forme à bonne forme; BM= bonne forme à mauvaise forme; MM= mauvaise forme à mauvaise forme.

Par ailleurs, chez les apprenants avancés et débutants, il est intéressant d'observer dans le tableau 7 une tendance similaire car les séquences de reformulation adoptées rejoignent sensiblement celles exposées au tableau 6. Chez ces deux groupes d'apprenants, il semblerait que le recours à l'ARAA soit réussi dans près de 80% du temps pour les avancés et 75% du temps pour les débutants. Les avancés passeraient de la MB dans plus de 71% des cas au T2. La séquence MM aurait également diminué de 11,24% au T2. Les débutants, pour leur part, auraient effectué plus d'ARAA selon la séquence MB au T2. Mais en pourcentage, il semblerait que cette séquence ait été adoptée moins souvent. Ce résultat pourrait possiblement être attribuable à une augmentation de la séquence BB au T2.

Tableau 7
Comparaison des séquences d'ARAA exprimée en nombre par catégories pour groupes avancé et débutant à Temps 1 et à Temps 2

Séquences d'ARAA	T1	%	T2	%
Groupe avancé				
MB	29	59,18	42	71,18
BB	6	12,24	11	18,64
BM	6	12,24	3	5,08
MM	8	16,32	3	5,08
Total des ARAA	49	100	59	100
Groupe débutant				
MB	18	72,00	27	55,10
BB	-	-	9	18,36
BM	1	4,00	2	4,08
MM	6	24,00	11	22,44
Total des ARAA	25	100	49	100

Notes. MB= mauvaise forme à bonne forme; BB= bonne forme à bonne forme; BM= bonne forme à mauvaise forme; MM= mauvaise forme à mauvaise forme.

Nous nous permettrons de discuter plus amplement de ces séquences de reformulation et de leur implication dans le prochain chapitre. La section suivante servira à comprendre et à comparer qualitativement le comportement des ARAA chez trois apprenants de niveau avancé et de niveau débutant ayant produit le plus de reformulations dans leur propre groupe de compétence. Ces trois apprenants avancés et débutants ont été sélectionnés parmi le groupe de grands reformulateurs et faibles reformulateurs présentés précédemment.

6.1 Comportement linguistique et contextuel des ARAA

Les analyses précédentes nous ont fourni un regard sur les caractéristiques des ARAA d'un point de vue purement quantitatif et ne permettent pas d'aller au-delà de simples observations basées sur les statistiques descriptives des informations sur le comportement des ARAA pour l'ensemble des participants. Afin d'arriver à une compréhension plus complète du comportement linguistique et contextuel des ARAA dans la production des apprenants, la section suivante servira à tracer un profil qualitatif de 3 apprenants avancés et 3 apprenants débutants de FLS.

6.1.1 Analyse du groupe débutant – Analyses qualitatives

Le groupe débutant est composé de trois apprenants adultes dont une femme (K.M.; âgée de 18 ans) et deux hommes (J.C. et H.Y.; âgés de 19 et 24 ans). Ces trois apprenants ont été classés au niveau débutant selon leur performance à une entrevue orale et au Test Laval. Pour chacun des apprenants, nous avons fait une analyse du comportement linguistique et contextuel des ARAA en tenant compte des caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration (v. annexe C).

1. Les caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (K.M.) à Temps 1

Au cours du T1, l'apprenante effectue deux ARAA. La première, de type A-forme, non réussie, porte sur la conjugaison : « /.../ /e/ ils ils descendent descendé (descendant) ». Elle est liée au choix du verbe et est précédée d'une pause silencieuse et d'une pause remplie : signes de réflexion. Cette ARAA fait partie d'une information importante qui amorce le début du développement de la narration. La seconde ARAA, de type A-choix, réussie, porte sur un choix de mot entre « and » et l'équivalent français « et » et apparaît lors de la transition entre les actions. À sa première tentative d'ARAA, l'apprenante essaie d'utiliser le verbe descendre à la troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif. Elle hésite à trois reprises et opte finalement pour « descendant ». Nous avons classé cette ARAA de type A-forme dans la catégorie conjugaison en nous basant sur les faits que nous

possédions puisque notre corpus a été bâti uniquement à partir des ARAA relevées dans les transcriptions narratives et non pas à partir d'entrevues avec les participants expliquant leurs corrections. C'est cela qui nous incite à croire qu'il s'agit d'un choix verbal. Par contre, les étudiants de niveau débutant ont souvent tendance à mal prononcer la terminaison finale « ent » des verbes conjugués au présent. La majorité du temps ils prononcent [ǎ] au lieu de [ə]. Nous aurions pu considérer cette ARAA comme un choix phonologique mais nous ne l'avons pas fait compte tenu des facteurs énumérés plus haut. Puis, la seconde ARAA s'explique par le fait que « and » et « et » constituent des mots faisant partie du lexique primaire. Ces mots sont plus susceptibles d'être acquis à ce niveau. Le peu de bagage linguistique se reflète dans la faible qualité de la narration. On constate un manque de phrases structurées, de verbes, de marqueurs de temps, d'adjectifs. Par conséquent, ce manque d'éléments limite une analyse plus détaillée.

II. Les caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (K.M.) à Temps 2

Pour ce qui est des ARAA, la participante se corrige davantage : 12 fois de plus qu'au T1. Les ARAA ne sont pas limitées à la forme verbale et lexicale. On assiste à une augmentation des types A-forme et A-choix. Sur les 14 ARAA produites : 11 sont réussies et 3 non réussies. Nous observons des ARAA réussies dans les deux types. Du côté A-forme, il y a 3 ARAA dans la catégorie genre, 2 pour le nombre, 1 pour la conjugaison. Du côté des A-choix, il y a 3 ARAA dans la catégorie choix de mot, 1 pour le déterminant et 1 pour la phonologie. Au T2, ce sont donc les ARAA concernant le lexique et le genre que l'on retrouve en plus grand nombre et qui sont les mieux réussies. Au T1 et au T2, les ARAA portant sur la conjugaison sont celles qui sont les moins précises à raison de 3 non réussies sur quatre tentatives. La conjugaison semble être une catégorie difficile à l'intérieur de laquelle les connaissances de l'apprenante sont grandement mises au défi. Il est également important de souligner le rôle que jouent les pauses lors des reformulations. Sur ces 14 ARAA, 6 d'entre elles sont précédées de pauses remplies et/ou silencieuses. La présence de celles-ci corrobore la possibilité que l'augmentation des connaissances ait un impact sur l'emplacement et l'utilisation des pauses. Pendant la narration, les pauses se

produisent autant devant les 3 ARAA de type A-forme que celles de type A-choix, comme dans les exemples qui suivent :

« elle /.../ elle a elle (ils)_ /.../ (avaient) /pr/ »

« avec une /.../ oran-an-(jaune) et noire cravate »

Dans le premier exemple, on constate 3 ARAA de type A-forme : genre, nombre et conjugaison. L'apprenante organise son discours et s'aperçoit que l'action qu'elle décrit ne met pas uniquement en scène le personnage féminin mais bien les deux. Par la suite au deuxième exemple, l'ARAA est produite avant même que le mot initialement énoncé soit terminé. Cela est probablement dû au fait que les connaissances sont plus facilement accessibles dans la mémoire à court terme de l'apprenante.

Par contre, si parfois les ARAA semblent se faire plus rapidement, ce n'est pas toujours le cas. Dans l'exemple suivant, le rôle des pauses démontre parfois une réflexion lexicale très ardue. Le questionnement demande beaucoup d'efforts à l'apprenante. L'action est recadrée autour des deux personnages et la gymnastique cérébrale est évidente : - « elle est /.../ /e/ oh oh elle est /e/ /.../ /e/ elle s'est /e/ (ils) (se trouvent) ».

Aussi dans l'ARAA suivante : « and /emp/ /.../ when /emp/ /e/ (quand) », une pause silencieuse précède l'emprunt et une pause remplie le suit. L'ARAA de type A-choix porte sur un choix de mot qui amorce une action-charnière. Comme au T1, ces mots de liaison sont connus, parfois difficiles à acquérir et sont souvent utilisés par automatisme. La pause remplie viendrait en quelque sorte attester la validité de l'ARAA. Par contre, bien que plusieurs ARAA soient précédées ou suivies de pauses, il arrive que ce ne soit pas le cas. Parfois elles sont réalisées promptement comme le démontrent ces exemples :

« avait le fille sac avec une rouge chemise (robe) »¹

« elle est téléphone (téléphoné) »²

« le (l') autre personne »³

« le /e/ sac pour (avec) les /pr/ vêtements »⁴

En résumé, alors qu'au T1 nous assistions à la construction du discours petit à petit, nous constatons au T2 que le discours se construit sur une base plus solide et qu'il se fortifie. Nous pouvons conclure que l'apprenante s'exprime avec plus de confiance et avec un peu plus de précision parce que son débit de parole semble avoir augmenté. Au T1, les ARAA sont très limitées car l'apprenante débutante possède très peu de connaissances de la L2 ce qui réduit considérablement les possibilités de questionnement et de confrontation des idées et, par conséquent, la formulation d'ARAA. Au T2, elle réussit mieux les ARAA sur le plan du lexique et du genre que celles liées à la conjugaison. Le choix de l'auxiliaire semble également causer certains problèmes. De plus, on remarque également une augmentation autant du côté du nombre d'ARAA produites que du côté de la précision avec laquelle elle s'autocorrige. Cela pourrait s'expliquer par le développement des connaissances lesquelles sont vraisemblablement plus accessibles qu'au T1. Ainsi, plus de connaissances amènent un questionnement qui se traduit par la recherche constante de la forme lexicale, syntaxique ou grammaticale appropriée.

Finalement nous notons que, parmi les 16 ARAA produites au cours des T1 et T2, K.M. formule à six reprises à partir de la BB. Les autres tentatives de reformulations se font de la MB (6 fois), de la BM (1 fois) et de la MM (3 fois).

I. Les caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (J.C.) à Temps 1

Au cours du T1, l'apprenant produit 7 ARAA, soit 4 de type A-forme réussies et 3 de type A-choix dont 2 réussies et une non réussie. Elles se répartissent ainsi : genre (2), nombre (1), conjugaison (1), puis choix de mot (2) et syntaxe (1). D'abord, dans les deux premières, « c'est le f-/r/ cinq (février) deux mille », « Sally est mar- /r/ Sally (marche) », portant sur la syntaxe et le choix de conjugaison, la référence à la langue maternelle est apparente. L'apprenant possède peu de connaissances en L2; il organise son discours à partir de sa L1. D'ailleurs, à l'intérieur des ARAA suivantes, « Sally et Mark départent /emp/ et /e/ elle ils /e/ (ils) allons », « il /e/ (elle) découvert /emp/ », « Mark descrit /emp/ /e/ (découvert) /emp/ » les traces de la L1 sont bien présentes. Dans ces ARAA, le genre du sujet est source d'hésitations et une difficulté pour l'apprenant. Cette difficulté s'observe

à plusieurs reprises dans la narration même dans les phrases n'ayant pas fait l'objet d'ARAA comme dans l'exemple « Mark est très très /e/ heureuse ». Finalement, la dernière ARAA ayant trait au choix de mot « Sally n'est (n'aime) pas Mark Sally /e/ kind /emp/ » se situe à un moment déclencheur dans le récit. Bien qu'elle soit réussie, elle démontre que l'apprenant fait preuve de stratégie communicative. Celui-ci tente d'expliquer que « Sally » a été frappée par Mark. Son faible bagage linguistique l'en empêche et rapidement la L1 revient en renfort.

En résumé, cette narration révèle une faiblesse en ce qui a trait au lexique et au verbe marquée par de nombreuses pauses. Bien que ces pauses ralentissent la narration, l'apprenant réussit tout de même à transmettre son désir de communiquer. Cependant, cet empressement le pousse à utiliser sa L1 à maintes reprises.

II. Les caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (J.C.) à Temps 2

Au T2, l'apprenant se corrige un peu moins qu'au T1, il effectue 6 ARAA, 3 réussies et 3 non réussies soit une ARAA de moins. Le taux de réussite qui était de 85% (6 sur 7) au T1 a diminué de 35% passant de 3 sur 6 au T2. L'acquisition de connaissances au cours du programme ne semble pas garante de succès. Cette diminution sur le plan de la précision pourrait s'expliquer par le fait que ces nouvelles connaissances ne sont pas ancrées solidement et mettent en doute les tentatives de reformulations. Au T2, le genre est de toute évidence une cause d'erreurs dans le récit mais il ne fait pas partie des ARAA produites. Le participant est beaucoup plus préoccupé par le choix de conjugaison qu'il ne l'était au T1. De ce fait, cette catégorie d'ARAA est la plus utilisée au T2 : l'apprenant en produit 4 dont 3 non réussies. Le choix de conjugaison et surtout de l'auxiliaire est une décision ardue qui entraîne maintes reformulations. Sur 4 ARAA, l'apprenant ne réussit que la deuxième, celle liée au futur proche. Les pauses remplies accentuent cette préoccupation car chacune de ces ARAA en est précédée d'une : « Émilie et /.../ Guillaume /e/ aller (ont allé) travail », « /e/ quand Guillaume arri- /r/ va arrive (va arriver) », « ils se frappent (frappé) » « ils se voir (vu) ». D'autre part, le choix de mot est un élément difficile pour l'apprenant. Ici, il oscille entre le choix du pronom adéquat « nous vous vous non (ils) se /e/ frappent ». Il a de la

difficulté à retrouver le sujet précis. Finalement, dans la dernière ARAA « Paul McCartney ne (n') aime pas mon moi sans une robe », on assiste à un mélange de structure de L1 et une ARAA portant sur la phonologie. Le « mon moi » ressemble étrangement à « my self ». L'influence de la L1 plane toujours au sein de la narration.

Finalement, il y a eu une diminution du nombre d'ARAA produites et du nombre d'ARAA réussies au T2. Alors qu'au T1, l'apprenant produisait différents types d'ARAA, au T2, il se concentre sur le choix de conjugaison 4 fois sur 6. Malheureusement, les mauvais choix verbaux et lexicaux, les recours à la L1 affectent la cohérence du discours. Pour l'ensemble des 8 ARAA relevées au T1, J.C. effectue celles-ci à partir de la MB 7 fois sur 8. À une seule reprise, il corrige son erreur à partir de la MM. Par contre au T2, parmi les 6 ARAA observées, la moitié est exécutée de la MB et l'autre moitié se fait en passant de la MM.

I. Caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (H.Y.) à Temps 1

Au cours du T1, l'apprenant n'a produit qu'une ARAA réussie de type A-choix concernant le choix de mot : « *luggage* /emp/ (bagage) ». Cette ARAA se situe à la fin d'une suite de 6 emprunts lexicaux. Il semble que le recours à la L1 affecte la recherche lexicale car l'apprenant avait utilisé le mot « bagage » à deux reprises avant de dire « *luggage* ». Cette unique ARAA ne permet pas une analyse plus détaillée.

II. Caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (H.Y.) à Temps 2

Au T2, l'apprenant produit 8 ARAA réussies. Il s'agit de 7 ARAA de plus qu'au T1. Ce sont les ARAA de type A-choix, catégorie choix de mot, qui occupent principalement l'attention de l'apprenant puisque ce dernier en effectue 6 sur un total de 8. Parmi celles-ci, 5 d'entre elles sont réussies : « *luggages* /emp/ *luggage* /emp/ /.../ (bagages) », « *après* /e/ *les two* /emp/ *les* (deux) », « *le téléphone le numé-* /r/ *le* (numéro de téléphone) », « *de la ho-* /r/ *de la* (femme) », « *s-* /r/ à /.../ (*sa*) maison ». Par contre, « *bagages est* /e/ /.../ *mélangés* (mixed) /emp/ » n'est pas réussie. La présence de la L1 est perceptible : 4 fois sur 6 elle est au cœur des ARAA produites. Les deux autres ARAA formulées sont de types A-

forme genre et A-choix déterminant et celles-ci sont toutes deux réussies « une (le) téléphone ». L'attention quasi exclusive portée au plan lexical a écarté la possibilité de reformulations portant sur la conjugaison, domaine qui, pourtant, aurait également pu attirer des contextes d'ARAA, puisque les erreurs sur ce plan sont nombreuses.

Finalement, cette narration est marquée principalement d'arrêts motivés par une réflexion lexicale et une formulation du discours. Cela démontre que l'attention de l'apprenant est quelque peu partagée et non concentrée sur un seul aspect du discours. L'apprenant est en plein échafaudage de ses connaissances en L2. L'augmentation du nombre de pauses et d'ARAA au détriment d'erreurs non corrigées semble démontrer d'une part une certaine confusion et d'autre part un désir de porter son attention sur un élément particulier qui est ici le lexique. La quasi-totalité des 10 ARAA réalisées au cours des Temps 1 et 2 est effectuée à partir de la MB à l'exception d'une seule réalisée à partir de la BM.

III. Conclusion

À partir de ces observations, les participants de niveau débutant semblent formuler des ARAA de façon exclusive, c'est-à-dire en portant leur attention sur un ou deux éléments tels que la conjugaison ou le lexique tout au plus. Cette exclusivité se fait au détriment d'autres éléments qui auraient pu être reformulés comme la phonologie. Par exemple, lorsqu'un participant débutant effectue des ARAA portant sur le lexique, son attention est canalisée presque uniquement sur cet élément. Il ignore ainsi les autres types d'erreurs commises. Les cas à l'étude démontrent une préférence marquée pour les ARAA ayant trait au choix de mot et à la conjugaison. Pour le T1 et le T2, on note 15 ARAA A-choix choix de mot et 10 ARAA A-forme conjugaison sur un total de 38 ARAA. Cela représente 66% du nombre total d'ARAA effectuées. On remarque également qu'au T1 les participants ont produit en moyenne une narration de 108 mots et au T2 de 161 mots équivalant à une augmentation de 53 mots en moyenne à travers le temps. Aussi, le discours apparaît plus cohérent et plus fluide et la voix semble plus assurée. Le nombre de pauses a diminué passant de 76 à 66.

6.1.2 Analyse du groupe avancé - Analyses qualitatives

Le groupe avancé est composé de trois apprenants adultes dont deux femmes (K.B. et A.S.; âgées de 19 et 30 ans) et d'un homme (T.C.; âgé de 30 ans). Ces trois apprenants ont été classés au niveau avancé selon leur performance à une entrevue orale et au Test Laval. Pour chacun des apprenants, nous avons fait une analyse du comportement linguistique et contextuel des ARAA en tenant compte des caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration (v. annexe C).

I. Caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (K.B.) à Temps 1

Au T1, deux ARAA réussies de type A-forme sont produites et ont trait à la conjugaison : « les deux se sont /.../ /e/ v- /t/ sont (ont vu) », « /e/ ils sont (ils ont) /e/ échangé ». Bien que le passé composé soit censé avoir été acquis au niveau avancé, le choix de l'auxiliaire exige une recherche accrue dans la mémoire. D'ailleurs, en analysant ces ARAA, on remarque qu'elles sont entourées de pauses silencieuses et remplies : signes de réflexion. Ce questionnement interne de la mémoire explique peut-être pourquoi la seconde ARAA a été produite sans pause. L'information ayant déjà fait l'objet d'une recherche pour la première ARAA, cela faciliterait la tâche. De plus, au niveau avancé, l'absence de pauses lors de la production d'ARAA pourrait être attribuable au fait que l'apprenante possède plus de connaissances rendant possible ce genre d'automatisme correctif.

II. Caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (K.B.) à Temps 2

D'abord au T2, l'apprenante a produit 11 ARAA, dont 7 réussies et 4 non réussies, ce qui représente 9 ARAA de plus qu'au T1. Parmi les ARAA réussies au T2, on en dénombre 6 de type A-forme touchant au nombre (3) et à la conjugaison (3). Dans la première ARAA, « la même (les) mêmes valises », le singulier ou le pluriel était acceptable. Dans les ARAA suivantes, « quand ils sont /e/ /.../ quand (il) (est arrivé) » et « il a /e/ le jour prochain (ils) _ (ont) /pr/ », le changement du nombre du pronom et du verbe accompagnateur est superflu car le singulier pourrait être utilisé. Par la suite, l'apprenante effectue une ARAA de type

A-choix portant sur le choix de mot à l'intérieur de laquelle il faut également noter une ARAA de type A-forme réussie concernant la conjugaison « qu'ils ont qu'il (y) (avait) de l'information à l'intérieur des valises ». Cette ARAA contient deux changements : le choix de l'auxiliaire « avoir » par la locution « il y a » et le temps du verbe. L'utilisation de cette locution et de l'imparfait est logique puisque l'apprenante décrit des éléments de la narration. On remarque que les temps du passé semblent davantage acquis qu'au T1. Ensuite, on retrouve 4 ARAA non réussies. Les deux premières partagent un élément commun : le mot « travail ». D'abord, on note une ARAA de type A-choix déterminant « au (à leurs) /e/ travaux /e/ ». Puis, une ARAA de type A-forme portant sur le genre, « à la au /e/ (à la) travail ». L'apprenante semble mal comprendre l'usage de ce mot, puisqu'elle le change au pluriel dans le premier cas en l'associant aux deux personnages. Dans la deuxième ARAA, elle hésite entre le féminin et le masculin. Le genre des mots est un élément qui tourmente souvent plus d'un apprenant peu importe son niveau. Puis l'ARAA de type A-choix mot « /e/ prochainement il a /e/ le (jour prochain) », n'est pas réussie. La participante utilise en guise de stratégie communicative une paraphrase de ce mot : « le lendemain » ce qui aurait été la forme appropriée. Enfin, pour terminer, dans la dernière ARAA de type A-forme, portant sur la conjugaison « qui allaient qui (sont allés) », on dénote la difficulté à choisir entre les temps du passé. Bien qu'on aurait cru plus haut à une meilleure maîtrise des temps du passé, la réalité nous présente une acquisition fragile. L'emploi de l'imparfait était une excellente idée puisqu'il servait à décrire l'action. Le changement au passé composé s'explique peut-être par le fait qu'elle considère que « aller au travail » est une action qui s'est produite une seule fois ou à un moment précis dans la narration.

Sur le plan de la précision, les 2 ARAA relevées au T1 ont été effectuées de la MB. Au T2, les 11 séquences d'ARAA observées ont été réalisées à 5 reprises à partir d'une BB et à 3 reprises d'une MB. Pour ce qui est du reste des ARAA relevées, la participante s'est corrigée à deux reprises à partir d'une BM et à une reprise en partant d'une MM. Ces séquences démontrent une certaine amélioration de la précision.

À la lumière des observations de toutes ces ARAA, nous constatons que l'apprenante se corrige davantage avec le temps. Cependant l'usage des ARAA soulève peut-être un problème de correction excessive. La grande quantité d'informations nouvelles entrainerait une interrogation exagérée et des reformulations inutiles. Pour les T1 et T2, la conjugaison du verbe est la principale source d'ARAA. Pour cette catégorie, 6 ARAA ont été produites et réussies. Toutefois, malgré cette réussite, la distinction et l'usage des temps du passé nécessite un contrôle et un questionnement répétés. Les ARAA portant sur le nombre et le choix de mot se classent en deuxième. La phonologie et la syntaxe sont des éléments non corrigés bien que plusieurs erreurs aient été relevées dans les narrations au T1 et au T2. Enfin, à l'instar d'un texte écrit, rappelons-nous que la narration se construit oralement. L'autoreformulation est comme une gomme à effacer qui permet de reprendre ou de reconstruire l'idée formulée. Nous pouvons conclure que la participante l'a bien maniée et qu'elle a su créer une narration plus détaillée et plus riche lexicalement au T2.

I. Caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (A.S.) à Temps 1

Au T1, 4 ARAA ont été produites et réussies. D'abord, on observe une ARAA de type A-forme genre « ...dans la même dans (le) même hôtel ». Cette ARAA demande une bonne connaissance de la L2 car pour bien des locuteurs natifs, le genre du mot « hôtel » porte souvent à confusion. Ensuite, la participante a effectué deux ARAA de type A-choix déterminant « ...dans la (leur) chambre », « ...l'un le /pr/ (leur) valise ». Le possessif est probablement bien acquis ou du moins facilement accessible dans la mémoire à court terme, car à l'écoute de la narration, on constate la rapidité avec laquelle la participante les produit et les reformule. De plus, ces ARAA sont exécutées sans aucune pause préalable. Finalement, la dernière ARAA de type A-choix phonologie « ... alors le (l') homme » est en fait la seule produite au cours de la narration et ce, malgré le fait que 11 cas de liaisons obligatoires non réalisées aient été notées. Il est étonnant de constater qu'une telle aisance à l'oral puisse être soutenue par l'absence d'un si grand nombre de liaisons, d'enchaînements et d'élisions. Nous aurons l'occasion de vérifier dans la section suivante si cette lacune est répétée au T2.

II. Caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (A.S.) à Temps 2

Au T2, la participante a accompli 7 ARAA réussies : 3 de plus qu'au T1. D'abord, 4 ARAA de type A-choix déterminant « pour aller à la (leur) chambre », « sont rentrés dans la (leur) chambre », « réalisé que les (leurs) vêtements », « pour /e/ s'échanger la (leur) valise ». Tout comme au T1, la participante jongle entre les déterminants définis et possessifs. Cela pourrait peut-être suggérer une confusion entre le déterminant et le pronom possessif. Mais, puisqu'au courant de la narration on remarque l'emploi correct du déterminant possessif devant des noms communs similaires, nous estimons qu'il s'agit d'une ARAA. On note également que ces ARAA sont exécutées très rapidement et non précédées de pauses. D'ailleurs, parmi les 7 ARAA réalisées, aucune n'est précédée de pauses. En ce qui à trait aux autres ARAA de type A-choix, la participante en a effectué une dans la catégorie syntaxe « quand _ ils /pr/ se sont (ils ne se sont pas) vus » et une autre dans la catégorie choix de mot « ils sont partis pour les pour (aller) ». La place de la négation jumelée à l'usage du passé composé est un élément qui demande une certaine habileté syntaxique que la participante semble bien maîtriser. Par la suite, la participante a effectué une ARAA de type A-forme genre « il y a une (un) (une) femme ». La motivation derrière cette ARAA pourrait être attribuable à une certaine incertitude face à la prononciation du déterminant. À deux autres reprises au cours du T2, le mot « femme » est utilisé et il ne semble pas y avoir de confusion face au genre de ce mot.

À la lumière de ces observations, nous pouvons finalement conclure qu'au T2, la participante s'est corrigée davantage. Ses ARAA ont porté particulièrement sur le choix de déterminant, puisque pour les deux narrations, on dénombre 6 ARAA de ce genre sur un total de 11. Les autres ARAA sont distribuées parmi les différentes catégories, à l'exception de la conjugaison. Au T1, on constate davantage d'erreurs de conjugaison mais la participante ne semble pas porter son attention sur cet élément. Au T2, les verbes sont mieux conjugués. Au cours du T1, toutes les ARAA ont été effectuées à partir d'une MB. Au T2, la séquence d'ARAA se présente comme suit : 6 ARAA à partir d'une MB et 1 ARAA à partir d'une BMB. Toutefois, que ce soit au T1 ou au T2, les informations nécessaires à la production d'ARAA semblent facilement accessibles. La participante paraît

bien outillée au T1 et au T2 puisqu'elle se corrige très rapidement, sans l'usage de pauses préalables.

I. Caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (T.C.) à Temps 1

L'apprenant a effectué 9 ARAA dont 3 réussies et 6 non réussies. De type A-Forme, on retrouve 2 ARAA non réussies pour le nombre « ils pensent toujours de de son em-/r/ (ses) emplois », « quand ils ont retourné à la à (ses) maisons » et 2 ARAA réussies au pour la conjugaison « il y a il y (avait) deux personnes », « ils ont /.../ ils (sont) revenus ». Pour celles de type A-choix, on relève 5 ARAA dont 4 non réussies dans les catégories suivantes : le choix de mot « des nouvel vêtements pour /e/ ses ses /e/ maré- /r/ /e/ (femme) », le choix de déterminant « ils ont frappé des (les) autres personnes » et « quand ils ont retourné à la à (ses) maisons » puis finalement, la syntaxe « qu'est-ce que qu'est-ce que s'est passé à (qu'est-ce qui est passé à) ». L'apprenant éprouve plus de difficultés dans cette catégorie, il n'en réussit qu'une seule au plan lexical « ils ont ils (sont) mariés ». Cette faiblesse va de pair avec le fait que les tentatives de reformulations se situent dans une partie du discours où l'apprenant a imaginé le récit, sans l'appui des images fournies. En terrain inconnu et imaginé de toutes pièces, la narration est marquée par plus de pauses et aussi plus d'erreurs.

II. Caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration : (T.C.) à Temps 2

Au cours de cette narration, l'apprenant a produit 8 ARAA, dont 6 réussies et 2 non réussies. Par rapport au T1, nous observons une légère diminution car 9 ARAA avaient été effectuées. Par contre, pour ce qui est de la précision, le nombre d'ARAA réussies a augmenté à 6 comparativement à 3 au T1, soit 50% de plus. Au T2, ce sont les ARAA de type A-forme conjugaison qui sont les plus nombreuses avec 4 réussies sur 4 :

« ils ont prend ils ont (pris) »

« après qu'ils sort ils sont retournés /e/ ils (soient retournés) /.../ »

« elle a elle (était) un plus fâchée »

« il s'est (ils) (se sont frappés) »

Suivies par celles portant sur le nombre avec 2 réussies « le (les) mauvaises valises » et « il s'est (ils) se sont frappés ». Ce sont à nouveau les ARAA portant sur la conjugaison qui remportent le plus de succès. Au T1, l'apprenant en avait réussi 2 alors qu'au T2, il en a réussi 4. Toutefois, bien qu'il s'agisse d'une amélioration de la précision de 50%, il faut souligner que l'apprenant a utilisé 24 verbes dans sa narration parmi lesquels 14 sont fautifs et pour lesquels seulement 4 d'entre eux ont subi une reformulation réussie. Les tentatives d'ARAA pour les types A-forme genre « la femme aussi à son travail à (sa) travail » et A-choix mot « la reste de la famille s- /r/ (sont) sorti » ont échoué. D'autre part, alors que les occurrences relatives au genre sont aussi nombreuses que celles liées à la conjugaison, l'apprenant ne s'y intéresse guère. Sur 10 erreurs relevées, il ne parvient pas à réussir la seule ARAA produite.

Il est intéressant de souligner que parmi les 9 ARAA produites au T1, l'apprenant formule 4 fois sur 5 une ARAA à partir de la BM. Les autres tentatives de reformulations se font de la MB (2 fois) et de la MM (3 fois). Par contre, au T2, la séquence de reformulation est mieux réussie puisque l'apprenant effectue à 6 reprises des ARAA à partir d'une MB. Pour le reste des ARAA effectuées, la séquence se déroule ainsi : une fois d'une BM, puis une autre fois d'une MM.

III. Conclusion

Finalement, à la suite des observations recueillies au cours de ces analyses, les participants de niveau avancé semblent se corriger un peu plus que les débutants. En fait, au cours du T1 et du T2, les participants de niveau avancé ont effectué un total de 41 ARAA, trois de plus que les participants débutants. Ce sont les ARAA de types A-forme conjugaison et nombre qui dominent. Au T1 et au T2, on compte 12 ARAA au plan verbal et 7 pour le nombre. Cette dernière catégorie est suivie de près par les ARAA lexicales, puisque 6 ARAA de ce type y ont été effectuées. Les catégories les plus reformulées représentent 51,35% du nombre total d'ARAA. Les participants avancés se corrigent de façon moins exclusive que les participants débutants. Leur attention est portée principalement sur la conjugaison, mais il est possible de constater que les décisions concernant le choix de mot,

le déterminant et le genre amènent également une réflexion grammaticale. Ces participants ont produit une moyenne de 183,66 mots au T1 et de 215 mots au T2 représentant une augmentation de 31 mots en moyenne. Le nombre de pauses a augmenté du T1 au T2 en passant de 47 à 61, soit 14 de plus. Alors que chez les débutants on remarque une diminution des pauses, c'est le contraire qui se produit chez les avancés. Par contre, chez les avancés, ces pauses servent davantage et en majeure partie à la formulation du discours et à l'organisation de la pensée.

Intéressés par cette organisation de la pensée, nous avons observé la séquence des reformulations en relevant la manière avec laquelle les participants avaient corrigé leur narration. Le Tableau 8 représente d'ailleurs les séquences de reformulation adoptées par les participants de niveau avancé et débutant.

Tableau 8
Comparaison des séquences d'ARAA exprimée en nombre par catégories pour 6 participants groupe avancé et débutant à Temps 1 et à Temps 2

Groupes	Séquences de l'autoreformulation autoamorcée			
	MB	BB	BM	MM
Avancé – T1	9	6	5	3
Avancé – T2	16	5	3	2
Débutant – T1	9	-	1	1
Débutant – T2	15	6	1	6

Notes. MB = mauvaise forme à bonne forme; BB= bonne forme à bonne forme; BM= bonne forme à mauvaise forme; MM = mauvaise forme à mauvaise forme.

Tel que mentionné dans les analyses qualitatives des participants et dans le Tableau 8, il semblerait que les participants avancés et débutants aient produit sensiblement le même nombre de séquences (MB) à travers le temps. Il est possible de noter une hausse de la séquence (MM) chez les participants débutants au T2. Possédant plus de connaissances à cette étape, cela pourrait créer plus de confusion chez ces participants. La section suivante nous permettra de discuter davantage de ces résultats.

En somme, au cours de ce programme d'immersion, les six participants ciblés semblent effectuer sensiblement le même nombre d'ARAA. On remarque cependant que les débutants produiraient 76,30% d'ARAA réussies comparativement à 70,73% pour les avancés. Nous pourrions croire que les débutants se corrigent en général de façon plus précise que les avancés. Les types d'ARAA effectués semblent différer d'un niveau à l'autre : les avancés préféreraient corriger les erreurs liées à la conjugaison tandis que les débutants pencheraient pour celles liées au choix de mot. Dans la section suivante, nous discuterons de ces résultats et tenterons d'exposer les retombées pédagogiques que cela pourrait entraîner.

7. DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats obtenus pour chacune de nos questions de recherche. Nous les expliquerons et ferons un parallèle entre ceux-ci et les résultats de recherches similaires dans ce domaine d'études. Nous examinerons les implications pédagogiques que ces résultats ont mis en lumière. Pour terminer, nous jetterons un regard sur les limites de cette étude et nous dégagerons des pistes de recherches futures.

L'objectif que nous poursuivions était de dresser un portrait développemental des comportements d'ARAA en FLS d'apprenants adultes anglophones débutants et avancés inscrits dans un programme d'immersion de cinq semaines. Nous voulions en savoir davantage sur la nature des ARAA, c'est-à-dire la fréquence et le type, ainsi que la précision de ces ARAA effectuées spécifiquement chez des participants débutants et avancés sur une courte période de temps. Pour ce faire, nous avons mené une étude au cours de laquelle nos participants ont été soumis à une épreuve de narration qui s'est déroulée à deux reprises : au début du programme de FLS offert par l'ELFCQ (T1) et à la fin du programme soit cinq semaines plus tard (T2). À partir des données recueillies lors de la transcription orthographique de ces narrations, nous avons, en premier lieu, relevé toutes les ARAA réalisées par les participants et nous les avons classées par types (A-forme et A-Choix) et par catégories (genre, nombre, conjugaison, choix de mot, choix de déterminant, phonologie et syntaxe). Puis nous avons calculé le pourcentage des types d'ARAA pour établir la nature des ARAA et répondre à notre première question de recherche.

7.1 Constat de la nature des ARAA pour l'ensemble des participants

Premièrement, ce qui distingue notre recherche des recherches portant sur la nature des ARAA effectuées auparavant c'est qu'elle ait été réalisée dans un contexte d'immersion différent des études antérieures (par ex. Fathman, 1980; Bange et Kern, 1996; van Hest, 1996), c'est-à-dire en FLS, auprès d'apprenants de niveau débutant et avancé. De plus, l'augmentation de la fréquence d'ARAA a été relevée après seulement 5 semaines d'immersion alors que pour ces études il s'agissait de périodes d'immersion beaucoup plus

longues variant de 6 mois à plusieurs années. Il est donc intéressant de noter que durant cette période relativement courte de 5 semaines, les participants semblent avoir été en mesure d'acquérir suffisamment de connaissances pour confronter leurs acquis, pour percevoir davantage leurs erreurs et les corriger et ce, peu importe le niveau de compétence. Cela nous laisse croire que, dans ce contexte d'immersion, où l'apprentissage se fait de façon intensive, les changements liés au comportement d'ARAA peuvent facilement se manifester dans un laps de temps assez court.

De façon spécifique, la nature des ARAA est composée de deux éléments : la fréquence et le type. Nous avons constaté premièrement une augmentation du nombre total d'ARAA du T1 au T2 pour l'ensemble des participants. Ce constat a aussi été observé dans les recherches de Fathman (1980), Bange et Kern (1996) et van Hest (1996) qui ont comparé la fréquence en L1 et L2. Plus près de notre recherche, Lennon (1990, 1994) a également observé une augmentation des ARAA à travers le temps. Ainsi, nous pouvons affirmer que les participants ont tendance à produire plus d'ARAA du T1 au T2. À cet égard, nous pouvons évoquer la possibilité que le contexte d'apprentissage, l'approche communicative de la salle de classe, les activités francophones parascolaires, le milieu majoritairement francophone ont fait en sorte que les apprenants étaient plongés dans une réelle immersion. Ce bain linguistique qui leur est fourni dans ce contexte d'immersion semble donc avoir grandement contribué à une augmentation de la fréquence des ARAA à travers le temps.

Par ailleurs, nous avons observé les types d'ARAA produites. Plus spécifiquement, nos analyses démontrent que ce sont les ARAA de type A-Forme conjugaison qui ont été le plus effectuées à travers le temps, suivies par celles de type A-choix choix de mot. Plus de la moitié de ces dernières avaient trait à la morphologie et à la phonologie nous laissant croire que les apprenants visaient à reformuler plus fréquemment ces deux catégories-là. Lennon (1990, 1994) a aussi constaté une fréquence de reformulations élevée dans ces catégories et souligne que les erreurs phonologiques et morphologiques sont les plus corrigées comparativement aux erreurs liées à la structure. Selon lui, les apprenants ont tendance à reformuler davantage dans ces catégories parce que celles-ci sont liées à des composantes de la langue qui sont plus faciles à assimiler. Selon nous, il serait aussi

possible que nos apprenants se soient penchés davantage sur les erreurs morphologiques et phonologiques car l'enseignement formel dans le présent contexte semblerait orienter majoritairement l'attention de l'apprenant vers ce genre d'erreurs. En fait, l'approche communicative étant la méthode privilégiée des cours offerts à l'EFLCQ, la morphologie et la phonologie occuperaient une très grande place dans l'enseignement destiné aux apprenants de cette étude, puisque ces éléments sont considérés essentiels à une bonne communication. Cela pourrait, en grande partie, expliquer la raison pour laquelle l'attention des apprenants était dirigée majoritairement vers ces deux catégories.

7.2 Constat de la précision des ARAA pour l'ensemble des participants

Notre deuxième question de recherche avait pour but d'évaluer la précision avec laquelle les ARAA étaient réalisées pour l'ensemble des apprenants au T1 et au T2. À ce sujet, nous avons observé une augmentation de la précision à travers le temps au sein des types d'ARAA A-Forme et A-Choix, le dernier type affichant une augmentation légèrement supérieure au premier au T2.

Dans l'ensemble, les catégories conjugaison et choix de mot sont celles pour lesquelles nous avons décelé la plus forte augmentation en ce qui touche la précision des reformulations. Cette augmentation de la précision va de pair avec ce que nous avons observé à la section précédente puisque ce sont pour ces mêmes catégories que nous avons relevé un plus grand nombre d'ARAA produites. Ces observations reflèteraient possiblement que ces catégories sont considérées plus importantes par les apprenants étant donné que leur attention corrective semble y être concentrée principalement. Nous pourrions possiblement conclure que plus les apprenants éveillent leur conscience corrective, plus ils se corrigent et plus leurs ARAA sont précises. Cette conclusion concorderait également avec la plupart des recherches effectuées dans ce domaine. En effet, Gilabert (2007) estime d'une part que des recherches antérieures sur les ARAA en L2 auraient démontré un taux de plus de 80% de reformulations réussies. D'autre part, Green et Hecht (1993) ont noté que l'utilisation de l'autoreformulation était gage de réussite dans 81% des 693 ARAA composant leur corpus. Ces résultats nous permettraient

vraisemblablement le constat suivant : la précision des ARAA augmenterait parallèlement au nombre d'ARAA produites.

Ce parallèle soulève une observation intéressante en ce qui a trait à la précision des ARAA. Cette augmentation de la précision ne semblerait pas être synonyme d'une narration plus précise. Dans notre corpus et, plus particulièrement dans nos analyses qualitatives, nous avons observé que les apprenants avaient tendance à effectuer certains types d'ARAA plutôt que d'autres. Cette concentration vers certains types d'ARAA se faisait au détriment d'autres éléments grammaticaux, phonologiques ou lexicaux qui auraient mérité faire l'objet d'ARAA. Malgré le fait que les apprenants produisaient plus d'ARAA du T1 au T2 et que celles-ci étaient plus précises, plusieurs éléments fautifs n'ont pas fait l'objet de reformulations. Cette observation va à l'encontre de celle de Green et Hecht (1993) qui ont observé que la réussite des ARAA avait contribué à réduire l'ensemble des erreurs effectuées. Pour notre part, cette réduction des erreurs globales n'a pas été vérifiée explicitement puisque cela ne faisait pas partie de nos objectifs de recherche. Par contre, nous serions tentés d'expliquer ce comportement par le fait que la régulation du discours n'est pas une mince tâche. Elle exige de l'apprenant une concentration constante de l'attention. Il devient donc très difficile de se concentrer sur tous les éléments à corriger. Kormos (1999) s'est d'ailleurs penchée sur ce phénomène en affirmant que la régulation du discours demande un contrôle soutenu de l'attention. Ainsi, lorsque l'apprenant doit accomplir une tâche, ce sont toutes ses capacités attentionnelles qui sont utilisées. Alors, il ne reste que peu de ressources attentionnelles pour l'autoreformulation et c'est pourquoi certaines catégories d'ARAA sont plus ciblées que d'autres.

Bien que les apprenants préfèrent cibler certaines catégories d'ARAA, il n'en demeure pas moins un fait important : nos résultats démontrent qu'avec le temps les apprenants se corrigent davantage et qu'ils le font plus précisément. Cela nous pousse à croire à l'importance d'encourager l'autoreformulation dès le début de l'apprentissage d'une L2. Selon cette perspective, l'apprenant devrait être motivé à s'autocorriger et l'enseignant devrait, lui aussi, mettre en pratique des techniques pour que l'apprenant développe des stratégies de repérage d'erreurs. Comme il est mentionné dans les recherches de Griggs

(1997), la précision est étroitement liée au développement de stratégies de production utiles dès le début de l'apprentissage et la promotion des reformulations exerce une influence sur la précision. Camps (2003) est du même avis, la pratique de l'autoreformulation doit être encouragée et perçue comme une façon de stimuler l'autonomie de l'apprenant, de tester ses propres hypothèses concernant la L2 et d'améliorer sa production orale dans la langue cible. Dans le présent contexte, nous ne sommes pas en mesure de savoir exactement si les apprenants ont été conscientisés à développer le réflexe de l'autoreformulation. Néanmoins, nos résultats nous démontrent que lorsque les apprenants autoreformulent, ils le font avec succès plus souvent qu'autrement. Tout comme Griggs (1997), nous estimons donc qu'il serait important d'encourager l'autoreformulation dès le début de l'apprentissage parce que, tel qu'observé dans notre recherche, peu importe le niveau de compétence, lorsque l'autoreformulation a lieu, elle se réalise plus souvent de façon réussie.

7.3 Portrait de l'influence du niveau de compétence sur la nature et la précision des ARAA chez les apprenants avancés et débutants

Notre troisième question avait trait à la nature et à la précision des ARAA produites spécifiquement chez les débutants et les plus avancés au T1 et au T2 afin de tracer un portrait plus détaillé du comportement des ARAA. Nous aborderons cette influence en deux sections distinctes. Premièrement, nous discuterons de l'effet de la compétence sur la fréquence des ARAA à la sous-section 8.3.1 puis, sur les types d'ARAA à la section 8.3.2. Nous examinerons plus particulièrement nos observations effectuées chez 10 apprenants de niveau avancé et débutant. Finalement, à la section 8.4, nous ferons état de l'effet de la compétence sur la précision des ARAA.

7.3.1 Influence du niveau de compétence sur la fréquence des ARAA chez les apprenants avancés et débutants

Dans cette section, nous nous sommes d'abord intéressés à l'influence du niveau de compétence sur la fréquence des ARAA. Nous avons observé à travers le temps une augmentation des ARAA peu importe le niveau de compétence des apprenants. Nos

observations concordent avec celles de O'Connor (1988) à l'effet que les débutants ne produisent pas plus d'ARAA que les avancés et sur celles de Gilabert (2007) qui n'a relevé aucune différence dans la production d'ARAA et le niveau de compétence des apprenants. Cependant, ces résultats diffèrent de van Hest (1996) puisque cette dernière soutient que la fréquence des ARAA est influencée par le niveau de compétence. Dans son étude, van Hest (1996) a défini la fréquence comme étant le nombre et la distribution des ARAA, tandis que pour nous, O'Connor (1988), Gilabert (2007) et Kormos (1999b), la fréquence des ARAA représentait uniquement le nombre d'ARAA produites. Cette divergence dans la façon de conceptualiser la fréquence expliquerait possiblement les différences observées quant à l'impact de la compétence sur la nature des ARAA. Mis à part la divergence chez van Hest (1996), nous avons obtenu des résultats similaires démontrant clairement que le niveau compétence avait peu d'incidence sur la fréquence d'ARAA produites.

7.3.2 Influence du niveau de compétence sur les types d'ARAA chez les apprenants avancés et débutants

Bien que l'influence du niveau de compétence sur la fréquence ne fasse pas l'unanimité auprès des chercheurs, la plupart (p. ex. Arroyo, 2003; Fincher, 2006; Gilabert, 2007; Kormos, 2006; O'Connor, 1988; Simard et coll., 2011) s'entendent sur le rôle que joue la compétence sur les types d'ARAA produites. En examinant cette deuxième composante de la nature des ARAA dans nos analyses qualitatives, il nous apparaît plausible que les types d'ARAA réalisées dans une tâche de narration soient aussi influencés par le niveau de compétence. Les avancés effectuaient plus d'ARAA de type A-forme conjugaison alors que les débutants réalisaient davantage des ARAA de type A-choix choix de mot. Les avancés avaient tendance à concentrer leurs ARAA sur des catégories spécifiques (p. ex. conjugaison, choix de mot et déterminant) au lieu de produire des ARAA de façon égale pour l'ensemble des catégories. Nous avons aussi noté que cette concentration particulière semblait détourner l'attention corrective de l'apprenant des catégories telles la phonologie et la syntaxe. Malgré le fait que les apprenants ont produit des ARAA dans ces catégories, plusieurs erreurs de ces types ont été produites dans la narration et auraient pu faire l'objet d'ARAA. À l'opposé, chez les débutants, nous avons observé un étalement des ARAA,

c'est-à-dire que les ARAA produites au T1 n'étaient pas concentrées de manière spécifique comme chez les avancés. Les débutants effectuaient des ARAA de manière sensiblement égale dans toutes les catégories de reformulations. De plus, dans ces mêmes analyses, nous avons également noté qu'à travers le temps, les débutants semblaient adopter des comportements d'ARAA se rapprochant de ceux des avancés. Au T1, les avancés et les débutants produisaient des ARAA dans des catégories différentes. Par contre au T2, les débutants avaient tendance à produire des ARAA dans les catégories ciblées principalement par les apprenants avancés au T1. Cette tendance nous semble liée à une augmentation du niveau de compétence des débutants. D'ailleurs, les résultats au test de classement utilisé par l'ELFCQ au T1 et au T2 confirment une amélioration de la compétence. Ainsi, selon nous, à mesure que l'apprenant augmenterait son niveau de compétence, il serait plus enclin à adopter des comportements d'ARAA ressemblant à ceux des apprenants avancés.

Ensemble, nos résultats viennent appuyer l'observation d'autres chercheurs à l'effet que les débutants corrigent davantage la forme que la structure et que les apprenants avancés corrigent davantage les erreurs liées au discours (O'Connor, 1988; Gilabert, 2007; Kormos, 1999b et 2000; Lennon, 1990 et 1994). Nos résultats viennent également appuyer ceux de O'Connor (1988), Gilabert (2007), Kormos (1999b et 2000) et Lennon (1990, 1994) à l'effet que les avancés corrigent plus souvent les erreurs phonologiques et morphologiques. Pour leur part, Fathman (1980), Bange et Kern (1996) et Simard et coll. (2011) ajoutent à cela l'hypothèse que des caractéristiques individuelles auraient un impact sur les ARAA. Nos résultats confirment en partie leur position mais, compte tenu de nos objectifs de recherche, il nous est difficile de nous prononcer sur cette dernière hypothèse. Il serait important de mener d'autres recherches pour approfondir le rapport entre les caractéristiques individuelles et la nature des ARAA.

7.4 Portrait de l'influence du niveau de compétence sur la précision des ARAA chez les apprenants débutants et avancés

Dans la section précédente, nous avons fait état de l'influence du niveau de compétence sur la nature des ARAA. Dans cette section, nous discuterons de l'influence du niveau de compétence sur la précision des ARAA. Nous avons relevé à travers le temps une augmentation de la précision peu importe le niveau de compétence des apprenants. Les catégories d'ARAA préférées par les apprenants ont fait l'objet d'une augmentation marquée de la précision. Pour les avancés, toutes les ARAA ayant trait à la conjugaison ont été réalisées avec succès au T2. Pour les débutants, nous avons observé dans la catégorie choix de mot une augmentation de la précision de 12,57% par rapport au T1. Le niveau de compétence des apprenants ne semblerait donc pas affecter la précision des ARAA puisque peu importe ce niveau, nous avons observé une augmentation de la précision. Toutefois, il est difficile de dire si nos résultats par rapport à la précision sont similaires ou différents de ceux de Camps (2003) puisque nous avons effectué nos observations d'une façon globale et non pour un élément linguistique particulier. Dans ses recherches portant sur les verbes, Camps (2003) a estimé que le niveau de compétence jouait un rôle dans la précision des ARAA. Griggs (2007) a attribué la précision des ARAA à des stratégies efficaces et non au niveau de compétence. Nos observations ne nous permettent pas de conclure en ce sens, mais nous sommes d'avis que la précision des ARAA va au-delà du niveau de compétence et que le développement de telles stratégies pourrait effectivement contribuer à augmenter la précision des ARAA. Des études futures dans ce domaine pourraient possiblement apporter un nouvel angle de recherches et nous permettraient de considérer l'impact de l'enseignement de stratégies correctives comme un facteur influençant davantage la précision que le niveau de compétence.

Cette perspective d'étudier la précision sous un nouvel angle a contribué à nous amener à examiner le cheminement vers la réussite ou non des ARAA réalisées par les apprenants débutants et avancés. En exprimant le désir d'aller un peu plus loin dans notre analyse de la précision, nous avons classé et évalué les ARAA effectuées autant par les avancés que par les débutants. Nous avons observé que lorsque les apprenants avaient recours à l'ARAA ils le faisaient avec succès peu importe leur niveau de compétence. Par ailleurs, nous avons

également constaté que nos 3 apprenants avancés et nos 3 débutants avaient adopté sensiblement les mêmes séquences de reformulation en réalisant des ARAA majoritairement à partir de la MB ou de la BB. Il semblerait donc que lorsque la décision d'autoreformuler est prise il en résulte une augmentation de la précision dans la plupart des cas. L'autoreformulation, selon nous, serait vraisemblablement un réflexe important à développer. Nous verrons dans la section suivante, les avantages d'encourager cette stratégie.

8. IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Tel que nous l'avons mentionné dans les sections précédentes, nous avons constaté que, peu importe le niveau, les catégories reformulées les plus utilisées demeurent dans la plupart des cas, la conjugaison et le choix de mot. Dans une approche communicative, l'objectif visé étant la communication, nous serions censés corriger un peu de tout. En fonction de nos résultats, devrions-nous conclure que l'enseignement offert aux participants de notre étude était basé majoritairement sur la conjugaison des verbes et le choix de mot? Dans notre pratique d'enseignant, est-ce que nous orientons la correction uniquement sur ces deux éléments? Les verbes prennent-ils toute la place? Nous croyons qu'il faut prendre conscience que la syntaxe, la phonologie sont aussi des éléments à considérer dans la communication. Il faudrait prendre le temps d'examiner nos pratiques éducatives pour impliquer les étudiants dans une vision plus globale de la reformulation.

En effet, plusieurs chercheurs estiment que la reformulation aide à l'apprentissage. Green et Hecht (1993) assurent que l'autoreformulation devrait être perçue comme un enseignement de l'autonomie. Ils précisent également que l'élève que l'on encourage à autoreformuler, c'est comme si on lui apprenait à apprendre et que l'autoreformulation encourage la responsabilité et l'indépendance de l'apprenant. Griggs (1997) soutient que des activités pédagogiques centrées sur la communication contribuent à aider l'apprenant à développer son attention corrective. Il s'agit d'impliquer l'apprenant dans des interactions significatives. Schmidt (1995) considère pour sa part qu'il est essentiel d'éveiller la conscience corrective de l'apprenant sur les notions principales de la langue. Cela favoriserait l'apprentissage de la L2. Puis, finalement, Gilabert (2007) soutient que les ARAA agissent comme une mesure de précision et que les fonctions de l'autoreformulation mènent potentiellement à l'acquisition. En tenant compte de ces constatations, il appert qu'encourager l'apprenant vers l'autoreformulation serait très important et bénéfique pour celui-ci. Dans un contexte d'apprentissage de L2 et, grâce à cet encouragement, l'apprenant pourrait peut-être repousser les limites de ses compétences langagières et en favoriser le développement.

8.1 Limites de l'étude

À la lumière de nos observations, nous constatons certaines limites à notre étude. D'abord, à l'égard notre épreuve orale, nous aurions pu allouer plus de temps pour effectuer la narration. De cette façon, les narrations auraient été plus longues et nous aurions peut-être observé plus d'ARAA chez tous les apprenants. Ainsi, nous aurions peut-être pu obtenir un profil plus valable des ARAA. De plus, dans le cas de notre étude, la narration a peut-être aussi influencé les types d'ARAA effectuées. Selon Levelt (1983) et Brédart (1991), il semblerait que la tâche proposée pourrait amener l'apprenant à centrer son attention corrective sur certaines erreurs en particulier. Une tâche différente aurait donc possiblement permis de limiter la concentration de certaines catégories d'ARAA. Nous aurions pu également accorder autant de temps à la deuxième partie de la narration, c'est-à-dire au moment où l'apprenant doit répondre à la question : « Qu'arrive-t-il par la suite? » qu'à la première partie de la narration. Ainsi, nous aurions pu comparer la nature et la précision des ARAA dans un discours planifié à partir des images et un autre imaginé et plus spontané sans l'appui des images par l'apprenant. Finalement, d'autres études devraient examiner l'effet de différentes tâches (par ex : le résumé d'une séquence orale, d'un article, d'un message publicitaire, etc.) sur la production des ARAA surtout sur la nature et la précision.

8.2 Futures recherches

Nous croyons que d'autres pistes de recherches pourraient être envisagées à la lumière de nos résultats. Il aurait été intéressant de savoir si les apprenants avancés et débutants ont été conditionnés à la reformulation. Est-ce que leur enseignant respectif se faisait un devoir de mettre l'accent sur le développement du réflexe de l'autoreformulation? À cet égard, une entrevue avec les enseignants aurait pu ajouter une perspective différente à l'étude. De plus, étant donné que plusieurs chercheurs croient que ce sont des caractéristiques individuelles qui influencent la production des ARAA et non le niveau de compétence, il faudrait peut-être considérer l'instruction/l'enseignement comme facteur potentiel influençant la production des ARAA. Une étude comparant des salles de classe à l'intérieur desquelles on incorporerait quotidiennement la promotion de l'autoreformulation et d'autres où cette

promotion serait totalement ignorée, pourrait apporter un regard neuf sur cette influence potentielle pédagogique.

D'autre part, il aurait également été intéressant d'effectuer une analyse des pauses en relation avec les reformulations, puisque nous avons remarqué que la plupart des ARAA sont souvent précédées de pauses particulièrement au niveau débutant. Est-ce que les pauses plus longues sont un gage de réussite ou non? Est-ce que les pauses varient selon le niveau de compétence de l'apprenant? Les pauses traduisent-elles un manque de connaissances, une réflexion, une structuration de la pensée? À quoi servent-elles pour un avancé, pour un débutant? Tant de questions qui mériteraient selon nous des recherches dans ce domaine.

Puis finalement, nous croyons qu'une recherche qui étudierait l'ARAA plus profondément de façon à obtenir la rétroaction des participants apporterait un regard particulier sur l'autoreformulation. Ce genre de recherche demande un travail considérable mais combien éclairant. Il serait possible de comprendre l'erreur, comprendre la réflexion derrière le geste de l'autoreformulation. Cela permettrait aux enseignants de développer des stratégies d'enseignement pour aider davantage les apprenants dans leur apprentissage et leur fournirait une fenêtre intérieure sur le processus correctif interne derrière l'ARAA.

9. CONCLUSION

Cette recherche avait à la base comme objectif principal de tracer un portrait développemental des comportements d'ARAA en FLS d'apprenants adultes anglophones débutants et avancés lors d'un programme d'immersion d'une durée de 5 semaines. Nous avons choisi d'explorer le FLS et les apprenants débutants puisque nous avons constaté que la plupart des recherches dans ce domaine avaient été effectuées en ALS et auprès d'apprenants avancés et intermédiaires. Notre collecte de données a été faite à deux reprises soit au début du programme d'immersion (T1) et à la fin (T2) soit 5 semaines plus tard.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons veillé à présenter les différents angles de recherches sous lesquels les ARAA ont été observées en L2. À l'aide du corpus recueilli, nous avons relevé et classé les ARAA réalisées par l'ensemble des participants selon le modèle de classement d'ARAA proposé par Simard et coll. (2011) et basé sur les recherches de Levelt (1983, 1989) pour ainsi en observer la nature et la précision. Par la suite, nous avons analysé d'un point de vue qualitatif les ARAA effectuées plus précisément par 3 apprenants de niveau débutant et par 3 apprenants de niveau avancé. Cette analyse visait à comprendre le comportement des ARAA selon le niveau de compétence des apprenants.

De nos observations, nous avons constaté que les apprenants se corrigeaient davantage du T1 au T2 et que leurs ARAA étaient plus précises. Cette augmentation de la précision a été notée pour l'ensemble des participants, peu importe leur niveau de compétence. Toutefois, le niveau de compétence a soulevé une préférence pour certains types d'ARAA : les avancés ont plus souvent réalisé des ARAA dans la catégorie conjugaison alors que la catégorie choix de mot a été privilégiée par les débutants. Ces résultats concordent en grande partie avec les recherches antérieures dans le domaine.

Dans le domaine des ARAA, des recherches ont soulevé le fait que des caractéristiques individuelles pouvaient influencer le comportement des ARAA. À cet effet, nous nous sommes interrogés sur le fait que ce serait peut-être l'environnement pédagogique qui

pourrait contribuer à influencer ou non le réflexe de l'autoreformulation. Nous croyons qu'une étude dans ce sens mériterait d'être réalisée pour analyser la différence entre un milieu pédagogique promoteur de l'autoreformulation et un milieu où cette stratégie n'est pas encouragée. Bien que cette démarche n'ait pas été encore effectuée, à notre connaissance, nos observations confirment en partie que l'autoreformulation serait une stratégie qui mériterait d'être encouragée et enseignée car elle préparerait l'apprenant à développer ses stratégies d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- Arroyo, E. (2003). La reformulation en communication exolingue chez des locuteurs hispanophones parlant français. *Marges linguistiques, septembre-octobre*.
- Bange, P., et Kern, S. (1996). La régulation du discours en L1 et en L2. *Études Romanes, 35*, 69-103.
- Berg, T. (1986). The problem of language control : Editing, monitoring and feedback. *Psychological Research, 48*, 133-144.
- Brédart, S. (1991). Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic Research, 20*, 123-137.
- Camps, J. (2003). The analysis of self-correction as a window into the development of past time reference in Spanish. *Foreign Language Annals, 36*, 233-242.
- de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics, 13*, 1-24.
- Derwing, T.M., Rossiter, M.J., Munro, et Thomson, R.I. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning, 54*, 655-679.
- Dickinson, L. (1988). *Self-instruction in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Fathman, A. K. (1980). Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners. Dans H.W. Dechert (dir.), *Towards a crosslinguistic assessment of speech production*. 77-85. Frankfurt, Germany : Peter D. Lang.
- Fincher, A. (2006). *Functions of self-initiated self-repairs in an advanced Japanese language classroom*. Thèse inédite. Griffith University, Australie.
- Gilabert, R. (2007). Effects of manipulating tasks complexity on self-repairs during L2 oral production, *IRAL, 45*, 215-240.
- Green, P.S., et Hecht, K. (1993). Pupil self-correction in oral communication in English as a foreign language. *System, 21*, 151-163.
- Griggs, P. (1997). Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners. Dans L. Diaz et C. Pérez (dir.), *Views on the Acquisition and the Use of Second Languages*. 403-416. Barcelona: Universitat Pompei Fabrat.
- Kormos, J. (1999a). Monitoring and Self-Repair in L2, *Language Learning, 49*, 303-342.

- Kormos, J. (1999b). Effect of speaker variables on the self-correction behavior of L2 learners. *System*, 27, 207-221.
- Kormos, J. (2000). The role of attention in monitoring second language speech production. *Language Learning*, 50, 343-384.
- Kormos, J. (2000). The timing of self-repairs in second language speech production. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 145-169.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Laver, J. (1973). The detection and correction of slips of the tongue. Is a picture worth a thousand words? Dans V. Fromkin (dir.), *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague : Mouton.
- Laver, J. (1980). Monitoring systems in the neurolinguistic control of speech production. Dans V. Fromkin (dir.), *Errors in linguistic performance. Slips of the tongue, ear, pen, and hand*. 287-305. New York : Academic Press.
- Lennon, P. (1984). Retelling a story in English as a second language. Dans H.W. Dechert, D. Möhle & M. Raupach (dir.), *Second language productions*. 50-68. Tübingen, Germany : Narr.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL : A quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387-417.
- Lennon, P. (1994). Self-correction and error in advanced learner spoken narrative. Dans G. Bartelt (ed.), *The dynamics of language processes. Essays in honor of Hans W. Dechert*. 85-103. Tübingen, Gunter narr Verlag.
- Levelt, W.J.M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, 41-104.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge : MIT Press.
- Mackay, D. (1987). *The organization of perception and action: A theory for language and other cognitive skills*. New York : Springer.
- O'Connor, N. (1988). Repairs as indicative of interlanguage variation and change. *Georgetown University Round Table 1988*, 251-259.
- Poullisse, N. (1997). Language production in bilinguals. Dans A. de Groot et J. Kroll (dir.), *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. 201-224. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Poullisse, N., et Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15, 36-57.

- Robinson, P. (1995). Attention, memory and the « noticing » hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- Royer, C. (2002). L'approbation de la négation du français en milieu guidé : une approche interactionniste. *Marges Linguistiques*, 4, Visité en mars 2011.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G., et Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning : A tutorial on the role of attention and awareness in learning. Dans R. Schmidt (dir.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning (Technical Report #9)*. 1-63. Honolulu, Hawaï : University of Hawaï, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Simard, D., Fortier, V., et Zuniga, M. (2011). Attention et production d'autoreformulations autoamorçées en français langue seconde, quelle relation? *Journal of French Language Studies*, 21, 417-436.
- Van Hest, E. (1996). *Self-repair in L1 and L2 production*. Netherlands : Tilburg University Press.

ANNEXE A : *THE SUITCASE STORY*, (Derwing, 2004)



ANNEXE B : Conventions de codage du PROJET FRENCH

1. PRONONCIATION (Représentations phonologiques mal lexicalisées)		
/pr/	Mot en français mais mal prononcé	valisa /pr/ ou valissa /pr/
	Liaison obligatoire mal réalisée	un homme /pr/
	Liaison obligatoire non réalisée	un homme /pr/
	Consonnes muettes prononcées	temps /pr/
2. PAUSE		
/e/	Pause remplie	il est /e/ parti
/.../	Pause silencieuse	il est /.../ parti
/sf/	Soupir	il est /sf/ parti
3. RÉPÉTITION		
	Mot répété plusieurs fois	Paul et Jane ont changé leurs leurs leurs valises
	Partie de mot répétée	Paul et Jane ont changé leurs va-va-valises
4. CONVENTION		
	Chiffres et nombres	vingt-deux
	Pas de majuscules	→ sauf pour les noms propres
	Pas de signes de ponctuation	→ sauf pour le point d'interrogation
	Sigles et acronymes	OTAN
	Termes épelés	A-M-I
5. AUDIBILITÉ		
* /incomp/	Enregistrement	Paul et Jane ont * /incomp/ la valise
/inaud/	Parole	transfor /inaud/ ou /inaud/ mation
6. EMPRUNT		
/emp/	Emprunt en le prononçant à la française	luggage /emp/
	Emprunt en le prononçant dans la langue source	<i>luggage</i> /emp/ → en italique
	Emprunt lexical francisé	il est confusé /emp/
7. TRONCATURE		
/r/	Réduction syllabique	j /r/ demande
	Mot non terminé	Paul et Jane ont changé leur va- /r/
8. AUTOREFORMULATION		
()	Autoreformulation réussie ou non réussie	le (la) valise / la (le) valise

ANNEXE C : Transcription des narrations T1 et T2

Transcription des narrations T1 et T2

Participant débutant - Narration Temps 1

KM - P67-1 (5B) (F-18 ans)	ARAA :	T1 (2) 1r et 1nr	T2 (14) 11r et 3nr
	Test Laval :	T1 : 29	T2 : 44

/sf/ /.../ au le commence /.../ il y a une cité /.../ il est soleil et une femme et le _ homme ont /pr/ /.../ /e/ attrapé l'au-l'autre et une elle mal à la tête et /.../ aupologie /emp/ /.../ /e/ /sf/ au le commence et une cité et la femme et le _ homme /pr/attra-attrapé l'autre et /.../ /e/ ils ils descendent descendé (descendant) et /.../ il il mal mal à la tête and /emp/ (et) /.../ après le /.../ normal /.../ /e/ le femme fait du promenade /.../ pas le femme et le homme /.../ a une le femme /.../ vêtement et le femme /.../ a une /.../ homme vêtement /.../il est très /.../ /e/ mauvais /.../ la finie

le _ homme /pr/ /.../ trouvé le femme /.../ téléphoné et téléphoné le femme et /.../ requesté /emp/ le /.../ le vêtement et /.../ le femme a le _ homme /pr/ vêtement et /.../ ils _ échangelement /emp/ le /e/ /.../ _ autre /pr/ vêtement

Nombre de mots :	Histoire :	93 mots
	Question :	28 mots
	Total :	121 mots

Pauses remplies :	6
Pauses silencieuses :	26
Soupirs :	2

Temps total pour l'histoire :	0:02:24:296
Temps total pour la question :	0:00:36:849
Temps total pour la production orale :	0:02:51:145

Participant débutant - Narration Temps 2

KM - P67-2 (5B) (F-18 ans)	ARAA :	T1 (2) 1r et 1nr	T2 (14) 11r et 3nr
	Test Laval :	T1 : 29	T2 : 44

une fille *an* /emp/ une homme une homme /e/ /.../ /e/ marché et fait collision dans le coin et très *vertigo* /emp/ et quand _ elle /pr/ est /e/ avec le le même sac et le /e/ une petite *and* /emp/ /.../ *when* /emp/ /e/ (quand) elle /e/ est bien encore elle est /e/ marché avec le (une) rue différent et quand _ elle /pr/ est arrivée /e/dans cette /e/ destination différent elle /.../ elle a elle (ils) _ /.../ avaient /pr/ en le _ autre /pr/ personne sac le _ homme /pr/ /e/ avait le fille sac avec une rouge chemise (robe) et le fille avait le _ homme /pr/ sac avec une /.../ oran-an-(jaune) et /.../ et noire cravate elle est très une grand surpris oh

elle est /.../ téléphoné le _ autre /pr/ personne parce qu'elle est cherché pour une nom /pr/ ou ou une nombre de téléphone dans le sac elle est elle est /.../ /e/ oh oh elle est /e/ /.../ /e/ elle s'est /e/ (ils se trouvent) une nombre de autre personne elle est téléphone (téléphoné) le (l') autre personne elle est le échangeant /emp/ le /e/ sac pour (avec) les /pr/ vêtements

Nombre de mots :	Histoire :	97 mots
	Question :	60 mots
	Total :	157 mots

Pauses remplies :	15
Pauses silencieuses :	9

Temps total pour l'histoire :	0:01:29:654
Temps total pour la question :	0:00:43:774
Temps total pour la production orale :	0:02:13:428

Participant débutant - Narration Temps 1

JC- P20-1 (4B) (G-19 ans)	ARAA :	T1 (7) 6r et 1nr	T2 (6) 3r et 3nr
	Test Laval :	T1 : 19	T2 : 36

c'est le f- /r/ cinq (février) deux mille /e/ deux mille /e/ deux mille neuf cent quatre-vingt dix-neuf et Sally est mar- /r/ Sally (marche) dans le rue Saint-James /emp/ et dans le road /emp/ /e/ Mark /e/ coupé Sally /e/ à à le corner /emp/ et Sally n'est (n'aime) pas Mark Sally /e/ kind /emp/ /sf/ Sally et Mark départent /emp/ et /e/ elle (ils) /e/ ils allons chez leur /.../ quand Mark arrive à chez /e/ à /.../ (chez) Mark /e/ Mark décrit /emp/ /e/ (découvert) /emp/ /e/ Sally's teddy /emp/ et Mark est très très /e/ heureuse parce que le teddy /emp/ de Sally est très très sexy /e/ quand Sally arrivé à ta /sf/ à ta /sf/ à ta /e/ travail il /e/ (elle) découvert /emp/ /e/ une /.../ une /e/ piece /emp/ of /emp/ clothing /emp/ /e/ /sf/ merci de rien

Nombre de mots :	Histoire :	109 mots
	Question :	0 mot
	Total :	109 mots

Pauses remplies :	21
Pauses silencieuses :	3
Soupirs :	4

Temps total pour l'histoire :	0:01:51:453
Temps total pour la question :	0:00:00:000
Temps total pour la production orale :	0:01:51:453

Participant débutant - Narration Temps 2

JC - P20-1 (4B) (G-19 ans)	ARAA :	T1 (7) 6r et 1nr	T2 (6) 3r et 3nr
	Test Laval :	T1 : 19	T2 : 36

une jour dans la ville de Québec /pr/ /e/ Émilie et /.../ Guillaume /e/ allé (ont) allé travail et une coin de /e/ petit /pr/ Champlain /pr/ et le rue St-Jean nous /e/ vous vous non (ils) se /e/ frappent (frappé) et /e/ oh mon dieu Émilie tu as frappe mon tête oh mon dieu Guillaume tu es une une clown et après ça les /e/ Guillaume et /e/ Émilie /e/ ils se voir (vu) et /e/ après ça les /e/ les gens dans le histoire a a parti /e/ quand Guillaume arri-/r/ va arrive (va arriver) chez Guillaume il a ouvert les luggages /emp/ oh ouais Émilie tu es une bonne robe je voudrais frappe ça et /e/ Émilie a dit oh mon dieu je déteste Guillaume il est une clown oh mon dieu et c'est le fin /pr/ de mon _ histoire /pr/ /e/ Émilie et Guillaume dans le ville de Québec /pr/ merci

[p]

oh am i done did i did that already but i just said the story désolé oh ok

[p] oh mon dieu /e/ mon dieu qu'est ce que c'est Paul McCartney ne (n'aime) pas mon (moi) sans une robe /pr/ teddy /emp/ Paul va être très très triste quand je vais arriver chez Paul avec une tie /emp/ mon dieu

Nombre de mots :	Histoire :	135 mots
	Question :	40 mots
	Total :	175 mots

Pauses remplies : 15
Pauses silencieuses : 1

Temps total pour l'histoire :	0:01:27:550
Temps total pour la question :	0:00:27:690
Temps total pour la production orale :	0:01:55:240

Participant débutant - Narration Temps 1

HY - P123 -1 (4B) (M-24 ans)	ARAA :	T1 (1) 1r	T2 (8) 7r et 1nr
	Test Laval :	T1 : 18	T2 : 41

/e/ dans un grande cité une homme *and* /emp/ une femme est marché /e/ il y a une collision et après le confusion le _ homme /pr/ et le /.../ le femme a marché le opposite /emp/ direction avec le _ autre /pr/ bagage le _ homme /pr/ à le /.../ à le _ hôtel /pr/ /e/ /.../ *open* /emp/ le bagage et trouve une rou-/r/ *dress* /emp/ rouge et le femme à le à office /emp/ *open* /emp/ *o-open* /emp/ *her* /emp/ *luggage* /emp/ (bagage) et trouve une /.../ /e/ *tie* /emp/ de le _ homme /pr/

/e/ je pense le /.../ le le _ homme /pr/ a /.../ cherché dans le bagage pour le contact de le femme et a téléphoné elle et /e/ /.../ /e/ les deux

Nombre de mots :	Histoire :	70 mots
	Question :	24 mots
	Total :	94 mots

Pauses remplies : 7
Pauses silencieuses : 7

Temps total pour l'histoire : 0:00:43:637
Temps total pour la question : 0:00:15:866
Temps total pour la production orale : 0:00:59:503

Participant débutant - Narration Temps 2

HY - P123-1 (4B) (M-24 ans)	ARAA :	T1 (1) 1r	T2 (8) 7r et 1nr
	Test Laval :	T1 : 18	T2 : 41

/e/ un jour dans une grande ville /e/ un _ homme /pr/ et une femme a traverse sur la route à à le coin le le deux persons /emp/ a frappé a /.../ frappé *each* /emp/ *other* /emp/ et tombé /e/ les deux apporté /e//.../ deux très similaires luggages /emp/ *luggage* /emp/ /.../ (bagages) et après /e/ les *two* /emp/ les (deux) /e/ s'est levé /e/ le deux bagages est /e/ /.../ mélangés (*mixed*) /emp/ /e/ les deux apologient /emp/ à *two* /emp/ et porté ton bagage et /e//.../ a parti pour /e/ notre maison /e/ quand le _ homme /pr/ a arrivé à s- /r/ à /.../ (sa) maison /e/ il est ouvrir le bagage et trouvé une rouge jupe /e/ quand le femme a arrivé à sa bureau et ouvrir le luggage /emp/ et il est trouvé une /.../ /e/ crevete /pr/

/e/ après le /e/ après le mélangé /e/ le le _ homme /pr/ a trouvé une (le) téléphone le numé- /r/ le (numéro de téléphone) de la ho- /r/ de la (femme) dans le bagage et il est téléphoné elle et a dit /e/ je pense il y a un mélannagé /pr/

Nombre de mots :	Histoire :	109 mots
	Question :	43 mots
	Total :	152 mots

Pauses remplies :	19
Pauses silencieuses :	7

Temps total pour l'histoire :	0:01:12:464
Temps total pour la question :	0:00:17:422
Temps total pour la production orale :	0:01:29:886

Participant avancé - Narration Temps 1

KB - P8-1 (1A) (F-19 ans)	ARAA :	T1 (2) 2r	T2 (11) 8r et 3nr
	Test Laval :	T1 : 69	T2 : 75

/e/ un jour /e/ deux personnes se promenaient sur la même /e/ route /e/ dans une ville /e/ et ils se sont /pr/ /e/ se pousser /e/ l'un sur l'autre /e/ malheureusement les deux avaient /e/ oh les deux avaient les mêmes valises et ces valises se sont mélangées /e/ /.../ les les deux personnes se sont mis debout et sont ils (ont) ils ont pris les /e/ les différentes valises /e/ après /.../ retournés chez eux /e/ les deux se sont /.../ /e/ v- /r/ sont (ont vu) qu'ils _ /pr/ avaient pas /e/ les les bons /pr/ /e/ vêtements l'homme avait des vêtements du femme et le femme avait les vêtements de l'homme

/e/ la prochain /pr/ jour les deux se sont /pr/ rencontrés sur la même coin de rue et /e/ ils sont (ils ont) /e/ échangé les valises pour qu'ils avaient pour qu'ils avaient les /e/ les bons /pr/ les bons /pr/

[p] oh c'est fini ok

Nombre de mots :	Histoire :	95 mots
	Question :	35 mots
	Total :	130 mots

Pauses remplies :	20
Pauses silencieuses :	3

Temps total pour l'histoire :	0:00:58:571
Temps total pour la question :	0:00:18:111
Temps total pour la production orale :	0:01:16:682

Participant avancé - Narration Temps 2

KB- P8-1 (1A) (F-19 ans)	ARAA	T1 (2) 2r	T2 (11) 8r et 3nr
	Test Laval :	T1 : 69	T2 : 75

/e/ un jour il y avait /e/ deux deux personnes qui allaient qui (sont allés) à /e/ /.../ au (à leurs) /e/ travaux /e/ pis /r/ ils descendaient de leur appartement une grand édifice au centre-ville et /e/ par accident ils se sont /pr/ /e/ frappés /e/ /.../ c'était par chance qu'ils _ avaient /pr/ (tous les deux) avaient la même (les) mêmes valises et /e/ par la chance qu'ils ont pris les /e/ les mauvais ils se sont /e/ allés ils se sont allés /e/ (ils sont allés) à la (au) /e/ (à la) travail et puis quand ils sont /e/ /.../ quand il est arrivé à leur propre bureau ils ont trouvé qu'ils _ avaient /pr/ les les mauvaises /e/ les mauvaises habillements pour l'homme il avait l'habillement d'une femme et pour femme elle avait /e/ l'habillement d'une homme c'était par chance qu'ils ont (qu'il y avait) de l'information à l'intérieur des valises alors les deux sont /pr/ /e/ /.../ /e/ l'homme a appelé la femme pour qu'ils puissent /e/ échanger les valises et avoir la bonne habillement chacun

[ch] si tu penses à d'autres choses tu peux l'ajouter

[p] ah ok d'accord

/e/ prochainement il a /e/ le jour prochain (ils _ ont) /pr/ /e/ ils ont descendu de leur édifice et ils se sont rencontrés encore mais cette fois ils se sont pas frappés ils ont gardé leur valise et sont /e/ leur jour oh /e/ voilà

Nombre de mots :	Histoire :	168 mots
	Question :	39 mots
	Total :	207 mots

Pauses remplies :	24
Pauses silencieuses :	4

Temps total pour l'histoire :	0:01:19:542
Temps total pour la question :	0:00:18:131
Temps total pour la production orale :	0:01:37:673

Participant avancé - Narration Temps 1

AS- P104-1 (1B) (F-30 ans)

ARAA : T1 (4) 4r

T2 (7) 7r

Test Laval : T1 : 63

T2 : n/a

il y a deux personnes /pr/ que ont voyagé par un autre pays pour /e/ les affaires de business /emp/ et l'un le /pr/ (leur) valise mais /e/ coïncidemment /emp/ les valises sont les mêmes et quand _ ils _ ont /pr/ ont la marcher dans le corridor ils se sont /pr/ /e/ /.../ /e/ ils s-se sont tombés et /.../ et par hasard ils se sont changés /pr/ leurs valises et quand _ ils /pr/ sont _ allés /pr/ dans la (leur) chambre ils _ ont /pr/ vu qu'ils _ ont /pr/ pris la valise de l'autre personne alors le (l') homme a les vêtements d'une femme et la femme a les vêtements de de l'homme

/e/ je pense que a-après ils _ ont /pr/ vu /e/ le drôle le drôle épisode ils _ ont /pr/ décidé parce qu'ils sont dans la même dans (le) même hôtel ils _ ont /pr/ décidé de _ aller /pr/ /e/ à le point d'information et peut-être laisser un message à quelqu'un qui a eu la même valise pour /e/ prendre le /pr/ le /pr/ le /pr/ contact pour le changer

Nombre de mots :	Histoire :	99 mots
	Question :	59 mots
	Total :	158 mots

Pauses remplies :	7
Pauses silencieuses :	2

Temps total pour l'histoire :	0:00:46:081
Temps total pour la question :	0:00:29:613
Temps total pour la production orale :	0:01:15:694

Participant avancé - Narration Temps 2

AS- P104-1 (1B) (F-30 ans)	ARAA :	T1 (4) 4r	T2 (7) 7r
	Test Laval :	T1 : 63	T2 : n/a

alors il y a deux personnes /e/ dans le même hôtel il y a une un (une) femme et un homme /.../ ils sont _ en /pr/ train de marcher quand _ ils /pr/ se sont ils (ne) se sont (pas) vus et /e/ l'homme a poussé la femme par terre et tous les deux sont tombés et leurs valises sont tombées aussi a-après /e/ ils se sont _ excusés /pr/ ils sont partis pour les pour (aller) à la leur chambre mais en même temps ils se sont /pr/ changés la valise parce que la valise était la même /.../ couleur et /.../ et le même type de valise quand _ ils /pr/ sont rentrés dans la leur chambre ils _ ont /pr/ réalisé que les leurs vêtements étaient /e/ différents parce que les valises étaient changées alors l'homme a les vêtements de la femme et la femme les vêtements de l'homme

[ch] si tu peux penser à d'autres choses tu peux l'ajouter

[p] j'espère que _ après /pr/ ça ils sont allés /e/ chercher /e/ la chambre /e/ l'un d'autre pour /e/ s'échanger la leur valise

ok /e/ c'était assez drôle quand _ ils /pr/ _ ont /pr/ réalisé que /e/ leurs vêtements étaient de sexe opposé alors /e/ c'était drôle mais en même temps ils _ ont /pr/ dû changer

Nombre de mots :	Histoire :	160 mots
	Question :	27 mots
	Total :	187 mots

Pauses remplies :	11
Pauses silencieuses :	3

Temps total pour l'histoire :	0:00:58:293
Temps total pour la question :	0:00:13:306
Temps total pour la production orale :	0:01:11:599

Participant avancé – Narration Temps 1

TC- P21 (1B) (M-30 ans)	ARAA :	T1 (9) 3r et 6nr	T2 (8) 6r et 2nr
	Test Laval :	T1 : 63	T2 : 79

bonjour /e/ dans une grande ville il y a il y (avait) deux personnes un homme et un femme qui veut travailler très fort dans un grand compagnie et /e/ ils pensent toujours de de son em- /r/ (ses) emplois /pr/ et ils ne regardent pas ils ne voient pas où ils où ils marchent et ils ont frappé des (les) autres personnes alors ils n'étaient pas très fâchés parce qu'ils ont beaucoup de choses à faire il n'y a pas il n'y a pas de temps pour être fâchés et ils ont retrouvé ses valises et a retourné à la la compagnie et fait des choses là et quand ils ont retourné à la à (ses) maisons et l'hôtel ils ont trouvé oh ça c'est pas mes sous-vêtements et l'autre personne ah c'est pas mes mes vêtements alors ils n'étaient pas très fâchés parce qu'ils ont ils (sont) mariés et ils ont des nouvel vêtements pour /e/ ses ses /e/ maré- /r/ /e/ femme et ou le /e/ ou le /e/ femme et l'autre personne mais c'était pas un problème parce que /.../ /e/ comme j'ai dit ils travaillent très fort et ils n'ont pas beaucoup des choses à faire au dehors de la la compagnie et de la maison /.../ /e/ et l'homme il n'aime /sf/

ils ont /.../ ils (sont) revenus à ses maisons et les enfants sont retournés ils ont dit qu'est-ce que qu'est-ce que s'est passé à qu'est-ce qui est passé à /e/ à la compagnie aujourd'hui et ils ont dit /sf/

Nombre de mots :	Histoire :	220 mots
	Question :	43 mots
	Total :	263 mots

Pauses remplies :	10
Pauses silencieuses :	3
Soupirs :	2

Temps total pour l'histoire :	0:01:26:796
Temps total pour la question :	0:00:15:114
Temps total pour la production orale :	0:01:41:910

Participant avancé – Narration Temps 2

TC- P21 – (1B) (M-30 ans)	ARAA :	T1 (9) 3r et 6nr	T2 (8) 6r et 2nr
	Test Laval :	T1 : 63	T2 : 79

ok /e/ il y a un jour dans un un grand ville beaucoup des personnes beaucoup de travail à faire il y avait une homme et un femme qui avaient beaucoup de travail à faire aussi et quand ils marchent sur la rue il s'est (ils se sont) frappés /.../ alors ils ils étaient gentils /pr/ ils n'étaient pas fâchés ils ont dit oh pardon des mots comme ça et /e/ et /e/ /.../ après ça ils ont prend ils ont (pris) ses valises et il sort alors avant qu'il /e/ après qu'ils sort ils sont retournés /e/ ils (soient) retournés /.../ à ses ses maisons et l'homme a trouvé des vêtements de fille dans sa valise il a pensé oh il il avait nous avons faire une erreur nous avons pris /pr/ le (les) mauvaises valises et la femme aussi à son travail à (sa) travail a trouvé qu'il qu'il y avait un cravate dans sa valise et elle a elle (était) un peu plus fâchée parce qu'elle ne peut pas porter le cravate et l'homme il n'était /.../ /e/ il semble qu'il n'était p- /r/ il n'était pas très fâché parce qu'il pensait qu'il peuve donner la jupe à sa /e/ femme et sa sa mari /.../ alors ça c'était une journée intéressant pour pour les deux

/e/ après /e/ /.../ /e/ plus tard dans la journée /e/ la reste de famille s-/r/ (sont) sortis à la /.../ à /.../ la maison où l'homme habite et aussi à la maison où la femme habite

Nombre de mots :	Histoire :	220 mots
	Question :	31 mots
	Total :	251 mots

Pauses remplies :	11
Pauses silencieuses :	8

Temps total pour l'histoire :	0:01:29:261
Temps total pour la question :	0:00:16:268
Temps total pour la production orale :	0:01:45:529

ANNEXE D : *Plan d'analyse*

Plan d'analyse : Temps 1 et Temps 2

1. Caractéristiques de l'usage des ARAA dans la narration :

- Type
- Précision
- Contexte dans la narration
- Situer l'ARAA dans le contexte global et local
- Vérifier ce qui précède et suit l'ARAA

2. Précision des ARAA dans la narration

- I. Voir ci-dessus en le comparant au Temps 1
- II. Voir ci-dessus en le comparant au Temps 1

Conclusion générale pour les débutants

Conclusion générale pour les avancés