

THE UNIVERSITY OF CALGARY

Aspects de la prononciation  
de douze élèves d'immersion continue

by

Odile ROLLIN

A THESIS

SUBMITTED TO THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES  
IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE  
DEGREE OF MASTER OF ARTS

DEPARTMENT OF FRENCH, ITALIAN AND SPANISH

CALGARY, ALBERTA

MARCH, 1994

© Odile Rollin 1994



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street  
Ottawa, Ontario  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale  
du Canada

Direction des acquisitions et  
des services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0N4

*Your file* *Voire référence*

*Our file* *Notre référence*

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-93969-9

Canada

Name Odile ROLLIN

Dissertation Abstracts International is arranged by broad, general subject categories. Please select the one subject which most nearly describes the content of your dissertation. Enter the corresponding four-digit code in the spaces provided.

Bilingual Education

SUBJECT TERM

0282

U·M·I  
SUBJECT CODE

Subject Categories

THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

COMMUNICATIONS AND THE ARTS  
Architecture .....0729  
Art History .....0377  
Cinema .....0900  
Dance .....0378  
Fine Arts .....0357  
Information Science .....0723  
Journalism .....0391  
Library Science .....0399  
Mass Communications .....0708  
Music .....0413  
Speech Communication .....0459  
Theater .....0465

EDUCATION  
General .....0515  
Administration .....0514  
Adult and Continuing .....0516  
Agricultural .....0517  
Art .....0273  
Bilingual and Multicultural .....0282  
Business .....0688  
Community College .....0275  
Curriculum and Instruction .....0727  
Early Childhood .....0518  
Elementary .....0524  
Finance .....0277  
Guidance and Counseling .....0519  
Health .....0680  
Higher .....0745  
History of .....0520  
Home Economics .....0278  
Industrial .....0521  
Language and Literature .....0279  
Mathematics .....0280  
Music .....0522  
Philosophy of .....0988  
Physical .....0523

Psychology .....0525  
Reading .....0535  
Religious .....0527  
Sciences .....0714  
Secondary .....0533  
Social Sciences .....0534  
Sociology of .....0340  
Special .....0529  
Teacher Training .....0530  
Technology .....0710  
Tests and Measurements .....0288  
Vocational .....0747

LANGUAGE, LITERATURE AND LINGUISTICS  
Language  
General .....0679  
Ancient .....0289  
Linguistics .....0290  
Modern .....0291

Literature  
General .....0401  
Classical .....0294  
Comparative .....0295  
Medieval .....0297  
Modern .....0298  
African .....0316  
American .....0591  
Asian .....0305  
Canadian (English) .....0352  
Canadian (French) .....0355  
English .....0593  
Germanic .....0311  
Latin American .....0312  
Middle Eastern .....0315  
Romance .....0313  
Slavic and East European .....0314

PHILOSOPHY, RELIGION AND THEOLOGY  
Philosophy .....0422  
Religion  
General .....0318  
Biblical Studies .....0321  
Clergy .....0319  
History of .....0320  
Philosophy of .....0322  
Theology .....0469

SOCIAL SCIENCES  
American Studies .....0323  
Anthropology  
Archaeology .....0324  
Cultural .....0326  
Physical .....0327  
Business Administration  
General .....0310  
Accounting .....0272  
Banking .....0770  
Management .....0454  
Marketing .....0338  
Canadian Studies .....0385

Economics  
General .....0501  
Agricultural .....0503  
Commerce-Business .....0505  
Finance .....0508  
History .....0509  
Labor .....0510  
Theory .....0511  
Folklore .....0358  
Geography .....0366  
Gerontology .....0351  
History  
General .....0578

Ancient .....0579  
Medieval .....0581  
Modern .....0582  
Black .....0328  
African .....0331  
Asia, Australia and Oceania .....0332  
Canadian .....0334  
European .....0335  
Latin American .....0336  
Middle Eastern .....0333  
United States .....0337  
History of Science .....0585  
Law .....0398  
Political Science  
General .....0615  
International Law and Relations .....0616  
Public Administration .....0617  
Recreation .....0814  
Social Work .....0452  
Sociology  
General .....0626  
Criminology and Penology .....0627  
Demography .....0938  
Ethnic and Racial Studies .....0631  
Individual and Family Studies .....0628  
Industrial and Labor Relations .....0629  
Public and Social Welfare .....0630  
Social Structure and Development .....0700  
Theory and Methods .....0344  
Transportation .....0709  
Urban and Regional Planning .....0999  
Women's Studies .....0453

THE SCIENCES AND ENGINEERING

BIOLOGICAL SCIENCES  
Agriculture  
General .....0473  
Agronomy .....0285  
Animal Culture and Nutrition .....0475  
Animal Pathology .....0476  
Food Science and Technology .....0359  
Forestry and Wildlife .....0478  
Plant Culture .....0479  
Plant Pathology .....0480  
Plant Physiology .....0817  
Range Management .....0777  
Wood Technology .....0746

Biology  
General .....0306  
Anatomy .....0287  
Biostatistics .....0308  
Botany .....0309  
Cell .....0379  
Ecology .....0329  
Entomology .....0353  
Genetics .....0369  
Limnology .....0793  
Microbiology .....0410  
Molecular .....0307  
Neuroscience .....0317  
Oceanography .....0416  
Physiology .....0433  
Radiation .....0821  
Veterinary Science .....0778  
Zoology .....0472

Biophysics  
General .....0786  
Medical .....0760

Geodesy .....0370  
Geology .....0372  
Geophysics .....0373  
Hydrology .....0388  
Mineralogy .....0411  
Paleobotany .....0345  
Paleoecology .....0426  
Paleontology .....0418  
Paleozoology .....0985  
Palynology .....0427  
Physical Geography .....0368  
Physical Oceanography .....0415

HEALTH AND ENVIRONMENTAL SCIENCES  
Environmental Sciences .....0768  
Health Sciences  
General .....0566  
Audiology .....0300  
Chemotherapy .....0992  
Dentistry .....0567  
Education .....0350  
Hospital Management .....0769  
Human Development .....0758  
Immunology .....0982  
Medicine and Surgery .....0564  
Mental Health .....0347  
Nursing .....0569  
Nutrition .....0570  
Obstetrics and Gynecology .....0380  
Occupational Health and Therapy .....0354  
Ophthalmology .....0381  
Pathology .....0571  
Pharmacology .....0419  
Pharmacy .....0572  
Physical Therapy .....0382  
Public Health .....0573  
Radiology .....0574  
Recreation .....0575

Speech Pathology .....0460  
Toxicology .....0383  
Home Economics .....0386

PHYSICAL SCIENCES  
Pure Sciences  
Chemistry  
General .....0485  
Agricultural .....0749  
Analytical .....0486  
Biochemistry .....0487  
Inorganic .....0488  
Nuclear .....0738  
Organic .....0490  
Pharmaceutical .....0491  
Physical .....0494  
Polymer .....0495  
Radiation .....0754  
Mathematics .....0405

Physics  
General .....0605  
Acoustics .....0986  
Astronomy and Astrophysics .....0606  
Atmospheric Science .....0608  
Atomic .....0748  
Electronics and Electricity .....0607  
Elementary Particles and High Energy .....0798  
Fluid and Plasma .....0759  
Molecular .....0609  
Nuclear .....0610  
Optics .....0752  
Radiation .....0756  
Solid State .....0611  
Statistics .....0463

Applied Sciences  
Applied Mechanics .....0346  
Computer Science .....0984

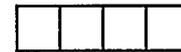
Engineering  
General .....0537  
Aerospace .....0538  
Agricultural .....0539  
Automotive .....0540  
Biomedical .....0541  
Chemical .....0542  
Civil .....0543  
Electronics and Electrical .....0544  
Heat and Thermodynamics .....0348  
Hydraulic .....0545  
Industrial .....0546  
Marine .....0547  
Materials Science .....0794  
Mechanical .....0548  
Metallurgy .....0743  
Mining .....0551  
Nuclear .....0552  
Packaging .....0549  
Petroleum .....0765  
Sanitary and Municipal .....0554  
System Science .....0790  
Geotechnology .....0428  
Operations Research .....0796  
Plastics Technology .....0795  
Textile Technology .....0994

PSYCHOLOGY  
General .....0621  
Behavioral .....0384  
Clinical .....0622  
Developmental .....0620  
Experimental .....0623  
Industrial .....0624  
Personality .....0625  
Physiological .....0989  
Psychobiology .....0349  
Psychometrics .....0632  
Social .....0451



Nom \_\_\_\_\_

Dissertation Abstracts International est organisé en catégories de sujets. Veuillez s.v.p. choisir le sujet qui décrit le mieux votre thèse et inscrivez le code numérique approprié dans l'espace réservé ci-dessous.



U·M·I

SUJET

CODE DE SUJET

## Catégories par sujets

### HUMANITÉS ET SCIENCES SOCIALES

#### COMMUNICATIONS ET LES ARTS

Architecture .....	0729
Beaux-arts .....	0357
Bibliothéconomie .....	0399
Cinéma .....	0900
Communication verbale .....	0459
Communications .....	0708
Danse .....	0378
Histoire de l'art .....	0377
Journalisme .....	0391
Musique .....	0413
Sciences de l'information .....	0723
Théâtre .....	0465

#### ÉDUCATION

Généralités .....	515
Administration .....	0514
Art .....	0273
Collèges communautaires .....	0275
Commerce .....	0688
Économie domestique .....	0278
Éducation permanente .....	0516
Éducation préscolaire .....	0518
Éducation sanitaire .....	0680
Enseignement agricole .....	0517
Enseignement bilingue et multiculturel .....	0282
Enseignement industriel .....	0521
Enseignement primaire .....	0524
Enseignement professionnel .....	0747
Enseignement religieux .....	0527
Enseignement secondaire .....	0533
Enseignement spécial .....	0529
Enseignement supérieur .....	0745
Évaluation .....	0288
Finances .....	0277
Formation des enseignants .....	0530
Histoire de l'éducation .....	0520
Langues et littérature .....	0279

Lecture .....	0535
Mathématiques .....	0280
Musique .....	0522
Orientalisme et consultation .....	0519
Philosophie de l'éducation .....	0998
Physique .....	0523
Programmes d'études et enseignement .....	0727
Psychologie .....	0525
Sciences .....	0714
Sciences sociales .....	0534
Sociologie de l'éducation .....	0340
Technologie .....	0710

#### LANGUE, LITTÉRATURE ET LINGUISTIQUE

Langues	
Généralités .....	0679
Anciennes .....	0289
Linguistique .....	0290
Modernes .....	0291
Littérature	
Généralités .....	0401
Anciennes .....	0294
Comparée .....	0295
Médiévale .....	0297
Moderne .....	0298
Africaine .....	0316
Américaine .....	0591
Anglaise .....	0593
Asiatique .....	0305
Canadienne (Anglaise) .....	0352
Canadienne (Française) .....	0355
Germanique .....	0311
Latino-américaine .....	0312
Moyen-orientale .....	0315
Romane .....	0313
Slave et est-européenne .....	0314

#### PHILOSOPHIE, RELIGION ET THÉOLOGIE

Philosophie .....	0422
Religion	
Généralités .....	0318
Clergé .....	0319
Études bibliques .....	0321
Histoire des religions .....	0320
Philosophie de la religion .....	0322
Théologie .....	0469

#### SCIENCES SOCIALES

Anthropologie	
Archéologie .....	0324
Culturelle .....	0326
Physique .....	0327
Droit .....	0398
Économie	
Généralités .....	0501
Commerce-Affaires .....	0505
Économie agricole .....	0503
Économie du travail .....	0510
Finances .....	0508
Histoire .....	0509
Théorie .....	0511
Études américaines .....	0323
Études canadiennes .....	0385
Études féministes .....	0453
Folklore .....	0358
Géographie .....	0366
Gérontologie .....	0351
Gestion des affaires	
Généralités .....	0310
Administration .....	0454
Banques .....	0770
Comptabilité .....	0272
Marketing .....	0338
Histoire	
Histoire générale .....	0578

Ancienne .....	0579
Médiévale .....	0581
Moderne .....	0582
Histoire des noirs .....	0328
Africaine .....	0331
Canadienne .....	0334
États-Unis .....	0337
Européenne .....	0335
Moyen-orientale .....	0333
Latino-américaine .....	0336
Asie, Australie et Océanie .....	0332
Histoire des sciences .....	0585
Loisirs .....	0814
Planification urbaine et régionale .....	0999
Science politique	
Généralités .....	0615
Administration publique internationales .....	0617
Droit et relations internationales .....	0616
Sociologie	
Généralités .....	0626
Aide et bien-être social .....	0630
Criminologie et établissements pénitentiaires .....	0627
Démographie .....	0938
Études de l'individu et de la famille .....	0628
Études des relations interethniques et des relations raciales .....	0631
Structure et développement social .....	0700
Théorie et méthodes .....	0344
Travail et relations industrielles .....	0629
Transports .....	0709
Travail social .....	0452

### SCIENCES ET INGÉNIERIE

#### SCIENCES BIOLOGIQUES

Agriculture	
Généralités .....	0473
Agronomie .....	0285
Alimentation et technologie alimentaire .....	0359
Culture .....	0479
Élevage et alimentation .....	0475
Exploitation des péturages .....	0777
Pathologie animale .....	0476
Pathologie végétale .....	0480
Physiologie végétale .....	0817
Sylviculture et faune .....	0478
Technologie du bois .....	0746
Biologie	
Généralités .....	0306
Anatomie .....	0287
Biologie (Statistiques) .....	0308
Biologie moléculaire .....	0307
Botanique .....	0309
Cellule .....	0379
Écologie .....	0329
Entomologie .....	0353
Génétiq ue .....	0369
Limnologie .....	0793
Microbiologie .....	0410
Neurologie .....	0317
Océanographie .....	0416
Physiologie .....	0433
Radiation .....	0821
Science vétérinaire .....	0778
Zoologie .....	0472
Biophysique	
Généralités .....	0786
Médicale .....	0760

Géologie .....	0372
Géophysique .....	0373
Hydrologie .....	0388
Minéralogie .....	0411
Océanographie physique .....	0415
Paléobotanique .....	0345
Paléoécologie .....	0426
Paléontologie .....	0418
Paléozoologie .....	0985
Palynologie .....	0427

#### SCIENCES DE LA SANTÉ ET DE L'ENVIRONNEMENT

Économie domestique .....	0386
Sciences de l'environnement .....	0768
Sciences de la santé	
Généralités .....	0566
Administration des hôpitaux .....	0769
Alimentation et nutrition .....	0570
Audiologie .....	0300
Chimiothérapie .....	0992
Dentisterie .....	0567
Développement humain .....	0758
Enseignement .....	0350
Immunologie .....	0982
Loisirs .....	0575
Médecine du travail et thérapie .....	0354
Médecine et chirurgie .....	0564
Obstétrique et gynécologie .....	0380
Ophtalmologie .....	0381
Orthophonie .....	0460
Pathologie .....	0571
Pharmacie .....	0572
Pharmacologie .....	0419
Physiothérapie .....	0382
Radiologie .....	0574
Santé mentale .....	0347
Santé publique .....	0573
Soins infirmiers .....	0569
Toxicologie .....	0383

#### SCIENCES PHYSIQUES

Sciences Pures	
Chimie	
Généralités .....	0485
Biochimie .....	487
Chimie agricole .....	0749
Chimie analytique .....	0486
Chimie minérale .....	0488
Chimie nucléaire .....	0738
Chimie organique .....	0490
Chimie pharmaceutique .....	0491
Physique .....	0494
Polymères .....	0495
Radiation .....	0754
Mathématiques .....	0405
Physique	
Généralités .....	0605
Acoustique .....	0986
Astronomie et astrophysique .....	0606
Électronique et électricité .....	0607
Fluides et plasma .....	0759
Météorologie .....	0608
Optique .....	0752
Particules (Physique nucléaire) .....	0798
Physique atomique .....	0748
Physique de l'état solide .....	0611
Physique moléculaire .....	0609
Physique nucléaire .....	0610
Radiation .....	0756
Statistiques .....	0463
Sciences Appliqués Et Technologie	
Informatique .....	0984
Ingénierie	
Généralités .....	0537
Agricole .....	0539
Automobile .....	0540

Biomédicale .....	0541
Chaleur et ther modynamique .....	0348
Conditionnement (Emballage) .....	0549
Génie aérospatial .....	0538
Génie chimique .....	0542
Génie civil .....	0543
Génie électronique et électrique .....	0544
Génie industriel .....	0546
Génie nucléaire .....	0548
Génie mécanique .....	0552
Génie nucléaire .....	0552
Ingénierie des systèmes .....	0790
Mécanique navale .....	0547
Métallurgie .....	0743
Science des matériaux .....	0794
Technique du pétrole .....	0765
Technique minière .....	0551
Techniques sanitaires et municipales .....	0554
Technologie hydraulique .....	0545
Mécanique appliquée .....	0346
Géotechnologie .....	0428
Matériaux plastiques (Technologie) .....	0795
Recherche opérationnelle .....	0796
Textiles et tissus (Technologie) .....	0794

#### PSYCHOLOGIE

Généralités .....	0621
Personnalité .....	0625
Psychobiologie .....	0349
Psychologie clinique .....	0622
Psychologie du comportement .....	0384
Psychologie du développement .....	0620
Psychologie expérimentale .....	0623
Psychologie industrielle .....	0624
Psychologie physiologique .....	0989
Psychologie sociale .....	0451
Psychométrie .....	0632

#### SCIENCES DE LA TERRE

Biogéochimie .....	0425
Géochimie .....	0996
Géodésie .....	0370
Géographie physique .....	0368



THE UNIVERSITY OF CALGARY  
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

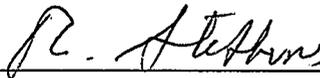
The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies for acceptance, a thesis entitled "Aspects de la prononciation de douze élèves d'immersion continue" submitted by Odile ROLLIN in partial fulfillment of the requirements for the Master of Arts.



Dr. D. WALKER,  
Department of French,  
Italian and Spanish



Dr. C. ROMNEY,  
Department of French,  
Italian and Spanish



Dr. R. STEBBINS,  
Department of Sociology

March 29, 1994

## RESUME

La performance orale et écrite des élèves d'immersion a fait l'objet de nombreuses études ces vingt dernières années. Cependant, peu de recherches se sont penchées sur la performance phonologique de ces élèves, bien que pédagogues et chercheurs s'entendent sur le fait que ces élèves n'ont pas une prononciation de locuteurs natifs.

Notre travail est une étude de cas dont l'objectif est de décrire quelques aspects de la prononciation de douze élèves d'immersion continue. Notre recherche tente de vérifier l'habileté de ces douze participants à produire et à discriminer entre certains phonèmes identifiés par le matériel exploratoire et l'analyse contrastive comme présentant d'éventuelles difficultés. Les erreurs relevées sont ensuite classées et analysées à l'aide de deux cadres théoriques. Le problème identifié soulève alors la question de la nécessité d'une intervention pédagogique.

## REMERCIEMENTS

Je remercie très sincèrement le Dr. D. Walker qui m'a encouragée tout au long de mon travail et qui, grâce à sa patience, son humour et ses précieux conseils, m'a permis de mener ma recherche à terme. Je tiens aussi à remercier profondément Robert qui a lu et écouté maintes fois ces chapitres, Nicolas pour qui j'ai été souvent absente, et Michèle qui a soigneusement relu et corrigé mon travail. Mes remerciements vont également aux professeurs, administrateurs et élèves de la Commission Scolaire Publique de Calgary qui ont participé avec enthousiasme à cette recherche. Finalement, je remercie vivement les membres du jury, Dr. C. Romney, Dr. R. Stebbins et Dr. D. Walker.

## DEDICACE

A Nicolas, qui, par sa persévérance, a su me montrer  
l'exemple.

## TABLE DES MATIERES

Approval page .....	ii
Résumé .....	iii
Remerciements .....	iv
Dédicace .....	v
Table des matières .....	vi
Liste des tableaux .....	x
Liste des symboles phonétiques et diacritiques .....	xi
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 2 : OBJECTIFS .....	6
2.1 Objectifs généraux .....	6
2.2 Objectifs spécifiques .....	7
CHAPITRE 3 : ANALYSE BIBLIOGRAPHIQUE .....	8
3.1 Didactique des langues et phonologie .....	8
3.2 Age et performance phonologique.....	24
3.3 Analyse contrastive et phonologie .....	32
3.4 Attitudes face aux variétés phonologiques ...	36
CHAPITRE 4 : CADRE THEORIQUE .....	42
4.1 Taxonomie de Moulton .....	42
4.2 Taxonomie de Danesi et Di Pietro .....	45

CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE .....	51
5.1 Introduction .....	51
5.2 Démarche préparatoire .....	52
5.2.1 Choix des phonèmes à étudier .....	52
5.2.2 Rédaction du questionnaire .....	53
5.2.2.1 Discrimination .....	53
5.2.2.2 Production spontanée .....	54
5.2.2.3 Production dirigée .....	55
5.2.2.4 Questions personnelles .....	55
5.2.3 Phase exploratoire du test .....	55
5.2.4 Demandes d'autorisation .....	56
5.2.5 Choix des écoles et des niveaux scolaires .....	56
5.2.6 Processus de sélection des élèves ....	57
5.3 Enregistrements .....	60
5.3.1 Matériel d'enregistrement .....	60
5.3.2 Lieux d'enregistrement .....	60
5.3.3 Procédures d'enregistrement .....	60
5.4 Transcriptions .....	62
5.4.1 Transcriptions graphiques .....	62
5.4.2 Transcriptions phonétiques .....	62
5.5 Problèmes rencontrés .....	63

CHAPITRE 6 : ANALYSE DES DONNEES .....	65
6.1 Introduction .....	65
6.2 Discrimination .....	67
6.2.1 Introduction .....	67
6.2.2 Opposition /ã/ - /õ/ .....	69
6.2.3 Opposition /ã/ - /ẽ/ .....	74
6.2.4 Opposition /ə/ - /e/ .....	78
6.2.5 Variation [l] - [ɫ] .....	81
6.2.6 Opposition /y/ - /u/ .....	83
6.3 Production .....	86
6.3.1 Introduction .....	86
6.3.2 Les occlusives sourdes .....	89
6.3.2.1 /p/ en position initiale .....	92
6.3.2.2 /p/ en position médiane .....	97
6.3.2.3 /p/ en position finale .....	102
6.3.2.4 /t/ en position initiale .....	106
6.3.2.5 /t/ en position médiane .....	112
6.3.2.6 /t/ en position finale .....	117
6.3.2.7 /k/ en position initiale .....	122
6.3.2.8 /k/ en position médiane .....	127
6.3.2.9 /k/ en position finale .....	131
6.3.2.10 Conclusion sur les occlusives	135
6.3.3 La voyelle haute et arrondie /y/ .....	138
6.3.3.1 /y/ en position initiale .....	141
6.3.3.2 /y/ en position médiane .....	149
6.3.3.3 /y/ en position finale .....	158

6.3.3.4 Conclusion générale sur le /y/	167
6.3.4 L'approximante latérale /l/	168
6.3.4.1 /l/ en position intervocalique	171
6.3.4.2 /l/ en position finale	175
6.3.4.3 Conclusion générale sur le /l/	181
 CHAPITRE 7 : CONCLUSION	 182
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 190
 ANNEXES	 207
Questionnaire	207
Questions personnelles élève A	222
Questions personnelles élève B	223
Questions personnelles élève C	224
Questions personnelles élève D	225
Questions personnelles élève E	226
Questions personnelles élève F	227
Questions personnelles élève G	228
Questions personnelles élève H	230
Questions personnelles élève I	231
Questions personnelles élève J	232
Questions personnelles élève K	234
Questions personnelles élève L	236

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse des bonnes réponses obtenues par les 12 participants en discrimination .....	182
Tableau 2 : Synthèse des bonnes réponses obtenues par les 12 participants en production .....	183

LISTE DES SYMBOLES PHONETIQUES ET DIACRITIQUES  
SELON LE TABLEAU DES SONS  
DE L'ASSOCIATION PHONETIQUE INTERNATIONALE

CONSONNES

- [p] dans pas, dépasser, cap  
[t] dans tu, étaler, lutte  
[k] dans képi, queue, caste  
[b] dans beau, abîmer, club  
[d] dans demain, adorer, bled  
[g] dans gâteau, vague, zigzag  
[f] dans fou, affreux, chef  
[v] dans vous, avec, brève  
[s] dans souffler, chasse, hélas  
[z] dans zone, raison, gaz  
[ʃ] dans cheval, mâcher, sèche  
[ʒ] dans jambe, âgé, page  
[l] dans large, mollesse, mal  
[R] dans rue, arriver, mer  
[m] dans mer, amener, aine  
[n] dans nu, dîner, haine  
[ɲ] dans agneau, baigne  
[ʔ] coup de glotte dans il a à aller [ilaʔaʔale]

### VOYELLES ORALES

- [i] dans il, habite  
[I] dans cite (en français canadien)  
[e] dans thé, dé  
[ɛ] dans être, procès  
[a] dans avoir, Paris  
[ɑ] dans âne, pâte  
[ɔ] dans or, robe  
[o] dans chevaux, eau  
[u] dans ouvrir, loup  
[U] dans boule (en français canadien)  
[y] dans user, lu  
[Y] dans lutte (en français canadien)  
[œ] dans coeur, peur  
[ø] dans feu, peux  
[ə] dans le, premier  
[ʌ] dans les mots anglais but, cut

### VOYELLES NASALES

- [ɛ̃] dans pain, intérêt  
[œ̃] dans parfum, alun  
[ɑ̃] dans blanc, entrer  
[ɔ̃] dans monde, sont

### SEMI-VOYELLES OU SEMI-CONSONNES

[j] dans yeux, lieu

[ɥ] dans huile, lui,

[w] dans oui, Louis

### SIGNES DIACRITIQUES

[ ' ] : phonème aspiré

[ '' ] : phonème très aspiré

[ , ] : phonème syllabique

[ ˀ ] : phonème imploré

[ ˚ ] : phonème dévoisé

[ ɫ ] : allophone vélarisé du /l/

[ ɭ ] : allophone apico-dental du /l/

[ : ] : allongement

[ ~ ] : nasalité

## CHAPITRE UN

### 1.0 INTRODUCTION

La pédagogie de l'immersion a été le sujet de nombreuses études dès l'ouverture du premier programme à Saint-Lambert, au Québec, en 1965. Offert à vingt-six enfants de cinq ans, il n'était qu'une expérimentation due au mécontentement de parents "inquiets de l'état lamentable de l'enseignement du français langue seconde" (Rebuffot, 1993 : 13). Ce programme, dont l'objectif était "de promouvoir, chez les jeunes enfants, un bilinguisme fonctionnel en utilisant le français comme langue d'enseignement" (Rebuffot, 1993 : 13) a été renouvelé d'année en année, et a été évalué par Wallace Lambert et Richard Tucker du Département de psychologie de l'Université McGill. Leur étude comparait:

"les progrès des enfants anglophones ayant reçu un enseignement entièrement en français à deux groupes d'enfants : l'un de langue anglaise, ayant reçu un enseignement en anglais, et l'autre de langue française, soumis à un enseignement en français." (Rebuffot, 1993 : 13)

Cette recherche, qui visait le développement cognitif des enfants en situation de bilinguisme additif, a montré que l'apprentissage de la langue seconde ne se faisait pas au détriment de l'acquisition des connaissances scolaires (Lambert et Tucker, 1972 : 7).

D'autres études ont succédé à celle-là et répondent favorablement non seulement à cette première question du développement cognitif mais également à celle du développement social, culturel et intellectuel (Liedke et Nelson, 1968 ; Lambert, 1977 ; Harley et Swain, 1978 ; Swain, 1979 ; Lapkin, Swain et Argue, 1983 ; Cummins et Swain, 1986 ; Genesse, 1987). Les élèves, évalués par des procédés analytiques et objectifs, en situation réelle de communication (conversations, jeux...), semblent s'exprimer aisément et naturellement, se comparant ainsi, dans leur compétence discursive, aux locuteurs natifs de leur âge. De plus, "la haute maîtrise fonctionnelle" (Rebuffot, 1993 : 102) de ces élèves leur permet de communiquer sans aucune difficulté avec des francophones de leur âge.

"Lambert et Tucker (1972 : 152) expriment leur grande satisfaction en ce qui concerne cette maîtrise du français parce que "les enfants ont développé une capacité à lire, écrire, parler et comprendre le français inégalée par celle des élèves anglophones ayant suivi un programme traditionnel de français langue seconde." Ils ajoutent même qu'avec l'aide procurée par l'emploi du français dans diverses situations sociales, ces élèves de l'immersion comme ceux qui les suivront dans le programme "pourraient ne plus être distingués des locuteurs francophones en ce qui a trait à leur expression orale." (Rebuffot, 1993:91)

En revanche, d'autres recherches vont fournir des évaluations plus réservées quant aux compétences orales et écrites (compréhension et production) des élèves d'immersion

(Spilka, 1976 dans Rebuffot, 1991 ; Bibeau, 1984 ; Lyster, 1987 ; Hammerly, 1989). Ces études mettent en évidence les difficultés de compréhension du français hors du contexte scolaire (films, littérature de jeunesse...), le grand nombre d'erreurs commises (genre, nombre, contraction, temps, prépositions, rythme, prononciation, liaisons, omissions, anglicismes ...), les tournures enfantines, les lacunes lexicales, syntaxiques, grammaticales et sociolinguistiques ainsi que les transferts négatifs :

"D'une manière générale, les chercheurs et les évaluateurs s'accordent pour dire que les capacités de production orale et de production écrite des élèves de l'immersion n'atteignent pas les niveaux de celles des locuteurs francophones du même âge surtout en ce qui concerne la prononciation, la grammaire et le vocabulaire." (Rebuffot, 1993 : 90)

Spilka soutient même que :

"[...] les élèves de l'immersion font beaucoup plus d'erreurs que le groupe contrôle et que cette différence s'accroît avec le temps." (dans Rebuffot, 1993 : 93)

Hammerly (1982) et Lyster (1987) qualifient "d'interlangue" la production des élèves d'immersion et évaluent sévèrement leur performance :

"Hammerly voit dans la langue des élèves de l'immersion une interlangue fautive, criblée d'anglicismes et d'erreurs. Refusant même de lui attribuer le terme de langue, il la qualifie de pidgin scolaire au stade terminal, de français" (dans Rebuffot, 1993 : 93).

"Lyster qualifie la langue des élèves de 8ème année d'un programme d'immersion en Ontario "d'interlangue fossilisée" très dépendante de l'anglais." (Rebuffot, 1993 : 100)

Ces nombreuses études, récentes ou plus lointaines, enthousiastes ou réservées, s'entendent pour reconnaître :

- que les élèves d'immersion sont capables de communiquer en français, mais avec un vocabulaire limité (surtout dans les domaines spécialisés), beaucoup d'hésitations et d'erreurs, même à la fin du secondaire,

- que, malgré le tournant vers la communication qu'ont pris les programmes d'études,

"les capacités productives des élèves d'immersion n'atteignent pas celles des locuteurs natifs, mais qu'elles dépassent celles des élèves ayant appris le français dans les programmes traditionnels." (Rebuffot, 1993 : 110)

Afin de combler ces lacunes, la nouvelle orientation pédagogique en immersion vise désormais la compétence de communication orale. L'écrit, qui a longtemps été la cible de la didactique a cédé sa place à l'oral.

Cependant, alors que les études sur la compétence et la performance orales des élèves d'immersion se multiplient (Obadia, 1984 ; Pawley, 1985 ; Harley, 1987 ; Lapkin, 1987 ; Lyster, 1987 ; Hamm, 1988 ; Hammerly, 1989), aucun chercheur ne semble s'intéresser spécifiquement à la prononciation bien que celle-ci soit pourtant évidente et aisément repérable (Watson, 1991). Certaines études l'excluent délibérément (Obadia, 1984) ; d'autres l'effleurent seulement (Pawley, 1985 ; Lapkin, 1987 ; Lyster, 1987 ; Hamm, 1988), mais toutes affirment, à l'aide de matériel exploratoire, que les élèves d'immersion n'ont pas une prononciation de locuteur natif (Bibeau, 1984 ; Hammerly, 1989 ; Bourdages, 1991).

L'objectif de ce mémoire est de décrire quelques aspects de la prononciation d'une douzaine d'élèves fréquentant le programme d'immersion depuis la maternelle ou la première année. Cette étude de cas ne pourra donc pas prétendre représenter tous les élèves du programme d'immersion, et en aucun cas ceux du programme d'immersion tardive (programme débutant en 7<sup>ème</sup> année). Elle pourra cependant identifier des problèmes dignes d'investigations ultérieures plus détaillées et tester la pertinence et les limites des cadres théoriques choisis.

## CHAPITRE DEUX

### 2.0 OBJECTIFS

#### 2.1 Objectifs généraux

Cette recherche va tenter de vérifier si les élèves sélectionnés ont la capacité de :

- discriminer entre certains phonèmes,
- discriminer entre une prononciation francophone et non francophone,
- produire spontanément des sons de locuteurs natifs,
- produire, en lecture, des sons de locuteurs natifs.

A partir de ces données, une analyse sera faite selon deux cadres théoriques (taxonomie de Moulton et classification des erreurs selon Danesi et Di Pietro) qui permettront de répartir et de classer les erreurs suivant des critères rigoureux.

## 2.2. Objectifs spécifiques

Les élèves sélectionnés auront à discriminer entre les sons suivants :

- [l] et [ʎ]
- /u/ et /y/
- /e/ et /ə/

Ils auront également à fournir, en production spontanée ou dirigée, dans diverses positions, les phonèmes suivants :

- /p/
- /t/
- /k/
- /y/
- /l/

Finalement, des questions personnelles sur la prononciation inciteront à une réflexion sur la possibilité d'établir un lien entre la motivation pour la prononciation et la performance phonologique.

## CHAPITRE TROIS

### 3.0 ANALYSE BIBLIOGRAPHIQUE

Aucune étude relevée ne s'est intéressée profondément aux erreurs phonologiques des élèves d'immersion. Les recherches se sont principalement préoccupées de la compétence de communication orale de ces élèves, sans accorder de place à la performance phonologique, négligeant, par conséquent, l'importance de la prononciation dans la communication. Notre analyse bibliographique sera donc consacrée aux domaines de recherche qui accordent une place plus ou moins grande à la compétence phonologique :

- la didactique des langues,
- l'importance de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde,
- l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs,
- l'attitude face à la performance phonologique.

### 3.1 Didactique des langues et phonologie

La prononciation, essentielle à la communication (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983 ; Gilbert, 1983 ; Bourdages, Champagne et Schneiderman, 1984 ; Leblanc, 1986; Lebel,

1990 ; Watson, 1991 ; Bourdages, 1991) semble avoir abandonné la place importante qu'elle occupait dans les manuels de didactique des années 60. Toutes les études relevées constatent la disparition quasi totale de la phonologie dans le matériel d'enseignement du français langue seconde des dernières décennies :

"Lorsqu'on s'arrête à considérer les gains et les pertes résultant de l'évolution de la pensée et de la pratique en didactique des langues secondes au cours des vingt-cinq dernières années, on ne peut manquer de noter la presque totale disparition des aspects phonétiques, tant dans le matériel présentement en usage que dans les programmes de formation à l'enseignement." (Leblanc, 1986 : 17)

"A la faveur du passage d'un apprentissage des contenus à un apprentissage des formes linguistiques en situation de communication, la production méthodologique évacuée aujourd'hui, totalement ou partiellement, l'enseignement de la prononciation." (Callamand et Pedoya, 1984 : 56)

"Dans une grande majorité des cours de français langue seconde, on accorde une place importante à l'apprentissage de la syntaxe et du lexique, mais la part allouée à la composante phonétique, en particulier, aux suprasegmentaux est souvent très modeste." (Bourdages, Champagne et Schneiderman, 1984 : 146)

Certaines recherches attribuent cette disparition à l'avènement de l'approche communicative, d'autres au manque de motivation des professeurs et des élèves pour la prononciation ainsi qu'à l'absence de formation des enseignants dans ce domaine:

"A l'époque de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères, la phonétique, enseignée il n'y a pas si longtemps par le biais des oppositions, semble avoir été remise au second plan dans l'espoir que la maîtrise du système phonologique viendrait avec l'amélioration des compétences langagières." (Bate, 1989 : 55)

"La conception et la mise en place d'une véritable compétence de communication telle que l'envisagent les récentes orientations méthodologiques nous ont amenées à nous interroger sur les limites d'une approche qui semble ne pas insister suffisamment sur l'ossature essentielle d'une compétence de communication orale qu'est la prononciation." (Gallazi-Matasci et Pedoya, 1983 : 39)

"Après avoir goûté, pendant une génération, les déboires inattendus de l'approche communicative, on commence à se rendre compte de l'importance du fondement phonétique de toute communication orale." (W. Mackey dans Lebel, 1991 : XI)

"Ce n'est [...] pas l'approche communicative qui a chassé la phonétique de la pratique pédagogique mais bien les lacunes importantes dans les fondements de l'enseignement/apprentissage de ce domaine en langue seconde." (Leblanc, 1986 : 20)

En effet, la composante phonologique semble désuète auprès des enseignants qui la perçoivent comme "ardue et rébarbative" (Kaneman-Pougatch, 1986) ou comme une "tâche ingrate" (Bate, 1989). L'enseignement de la phonétique n'évoque que des exercices de répétition ennuyeux et la prononciation est perçue, par les professeurs de langue et par leurs étudiants, comme "n'ayant aucun effet sur la qualité de la communication" (Leblanc, 1986). De ce fait, l'objectif des apprenants n'est pas "le perfectionnement des

habitudes articulatoires" (Champagne, 1980) mais seulement la maîtrise d'une prononciation "agréablement intelligible" (Abercrombie, 1963 dans Leblanc 1986 : 21). Ces deux notions, malgré leur subjectivité, semblent satisfaire enseignants et apprenants qui, dirait-on, partagent deux présuppositions :

- les apprenants ne seront jamais capables de parler une langue étrangère sans accent,
  
- l'exposition aux sons est suffisante pour atteindre une excellente performance phonologique.

La première présupposition sera discutée dans la section de l'analyse bibliographique portant sur le rapport entre l'âge et la performance phonologique des apprenants. Quant à la seconde, plusieurs études démentent la possibilité de parvenir à maîtriser le système phonologique de la langue cible par seule imprégnation :

"S'il est vrai que l'imprégnation joue un rôle important dans les processus d'apprentissage, il n'en reste pas moins que cela ne peut constituer qu'un volet et doit être accompagné d'un travail systématique portant sur l'acquisition des phonèmes." (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983 : 39)

"[...] dans le cas d'une approche privilégiant l'écoute comme moyen initial d'acquisition de la langue seconde, l'introduction d'une composante phonétique produit des résultats plus rapides sur ce plan et mène à une meilleure prononciation éventuelle." (Leblanc, 1986 : 28)

"[...] la prononciation en langue seconde ne s'améliore pas en contexte scolaire par simple exposition à la langue cible. Seules une pratique et une correction systématiques et individualisées permettent d'améliorer la prononciation des apprenants." (Bourdages, 1991 : 17)

De ce fait, de nombreux linguistes et pédagogues proposent une réhabilitation de la prononciation dans les manuels de français langue étrangère et offrent de nouvelles idées pour intégrer la composante phonologique à l'enseignement.

Tout d'abord, Wioland (1982) propose une démarche basée sur le regroupement en unités rythmiques. En effet, ses recherches faites sur des francophones auxquels on proposait des "paires d'énoncés rythmiquement ambigus [...] ou non ambigus" (Leblanc, 1986 : 24) montrent que le rythme est primordial dans la compréhension puisque les sujets ont reconnu à 100 % la signification des énoncés non ambigus et n'ont reconnu que par hasard la signification de ceux qui étaient ambigus. Il conclut donc que l'enseignement du français oral doit comporter une composante phonologique incluant en priorité les groupes rythmiques.

Quant à Callamand et Pedoya (1984), elles proposent un module de vingt heures, basé sur le principe d'imitation d'un modèle. Divisé en cinq étapes, il devrait précéder les cours

de français langue étrangère. Les cinq phases de ce module sont les suivantes :

"1. Premier contact avec L2, en particulier par l'attribution de prénoms français ;

2. sensibilisation à la tension, à l'acuité et à la labialisation par des activités d'écoute et de thèmes musicaux et des activités corporelles de respiration et de tension/relaxation musculaire ;

3. reconnaissance et entraînement auditif, d'abord par l'identification d'énoncés français dans un corpus en langue étrangère, puis par le repérage de voyelles dans des énoncés français et enfin par l'identification et la production par imitation de la voyelle dominante dans un énoncé, par exemple le son "u" dans "Buvez du jus de prune";

4. établissement des correspondances sons vocaliques/graphies en utilisant des affiches publicitaires connues où une graphie est enseignée comme l'équivalence d'un son ;

5. production des voyelles pour lesquelles des risques d'interférences sont grands." (dans Leblanc, 1986 : 25-26)

Pour Bourdages, Champagne et Schneiderman (1984), l'intonation, le rythme et les traits segmentaux sont à la base d'une bonne prononciation française. Le programme qu'elles proposent visent les apprenants adolescents et adultes, quels que soient leur langue maternelle et leur niveau de français. Il comprend douze leçons de cinquante minutes : les six premières leçons sont des activités d'écoute et les six autres des activités de production. L'accent est mis sur l'écoute dès le début afin de faciliter la future production.

"Listening is very important because you can't produce what you can't hear. The emphasis on listening without speaking or understanding is deliberate. Students usually don't have the chance to listen closely to what language sounds like without worrying about meaning or what they are going to say next. And research has shown that a silent period of listening to how the language sounds can have a significant effect on learning a second language. Adults using a training program similar to this one were able to achieve native-like pronunciation in a second language." (Bourdages, Champagne-Muzar, et Schneiderman, 1986:1)

Les exercices offerts sont variés et font rarement appel à la répétition. Ce sont plutôt des exercices de transformation ou de discrimination comprenant des stimulus de plus en plus complexes et auxquels les étudiants ont toutes les réponses afin de se corriger eux-mêmes. Une dernière spécificité de cette approche est qu'elle inclut une composante canadienne française en écoute.

De son côté, Ricard (1986) a développé un cours de prononciation/phonologie anglaise destiné aux employés francophones de la fonction publique de niveau intermédiaire et avancé. Ce programme, divisé en quatre sections, couvre les traits segmentaux et suprasegmentaux et offre des stratégies d'apprentissage et d'auto-correction. Le rythme et l'accentuation sont les objectifs de la première section et les techniques proposées pour les atteindre sont : la lecture à voix haute, l'observation et l'imitation de la prononciation de locuteurs natifs ainsi que la répétition.

Dans la deuxième section, le système phonétique de l'anglais (avec une variété d'accents) est présenté et l'utilisation d'un dictionnaire de prononciation est encouragée. La troisième section met l'accent sur l'intonation et l'accentuation. Les dictées et le matériel de référence permettent l'auto-correction à cette étape. La dernière section inclut les variables de l'anglais oral telles que les niveaux de langue, les contractions, le débit accéléré... A ce stade de l'apprentissage, les apprenants doivent entrer en contact avec des anglophones comme "personnes ressources" et être en situation de communication réelle. Cette approche a été utilisée avec les employés de la fonction publique et Ricard conclut que :

"The phonology/pronunciation course of the ALTP [Advanced Language Training Program] demonstrates that steps can be taken to improve fossilized pronunciation in adult students by engaging them in activities which sustain interest and generate optimism." (Ricard, 1986 : 244)

Finalement, Lebel (1984a, 1984b, 1985) propose "Les 7 Grands Moyens de la correction phonétique" qui sont les suivants :

- "1. la discrimination auditive ;
2. la composante articulatoire et acoustique;
3. l'intonation ;
4. le rythme ;

5. la modification ;
6. la phonétique combinatoire ;
7. les procédés sensitifs." (dans Leblanc, 1986:27)

Dans cette approche, Lebel vise une clientèle "universelle et spécifique" (Lebel, 1991 : 3) mais cette approche nécessite un "correcteur compétent et expérimenté" (Lebel, 1991 : 3). En effet, l'enseignant doit avoir non seulement une excellente maîtrise phonologique du français pour être capable de "détecter et discriminer les erreurs" (Lebel, 1991 : 2), mais également une certaine connaissance théorique qui lui permettra "d'analyser et de diagnostiquer la nature et le degré de ces erreurs" (Lebel, 1991 : 2) afin de corriger de façon appropriée et efficace les erreurs des apprenants.

Les cinq approches présentées ci-dessus sont le témoin d'une carence ressentie par de nombreux pédagogues dans l'enseignement des langues. Peu ou pas formés pour l'enseignement ou la correction phonétique (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983 ; Bourdages, 1991), les enseignants ne peuvent pas même se fier au matériel didactique qu'ils utilisent puisque celui-ci n'offre qu'une composante phonologique limitée et peu d'information sur comment l'exploiter (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983 ; Walz, 1986).

En effet, trois recherches approfondies ont permis une analyse du contenu phonétique/phonologique dans le matériel didactique de français langue étrangère. La première, conduite par Galazzi-Matasci et Pedoya en 1983, analyse trois méthodes récentes (Archipel 1982, Sans Frontières 1982 et Cartes sur table 1981). La seconde, présentée par Waltz en 1986, est consacrée à l'étude de vingt-deux manuels de français<sup>1</sup> langue étrangère publiés aux Etats-Unis entre 1981 et 1985. La troisième, qui a fait l'objet de la thèse de maîtrise de Cécile Champagne en 1980, vise à démontrer que l'environnement pédagogique (matériel didactique, attentes des enseignants et des méthodologues) est une des sources de difficultés éprouvées par les adultes lors de l'apprentissage du système phonologique du français. Son étude du matériel

---

<sup>1</sup> Les vingt-deux manuels analysés sont les suivants : Horizons: nouvelle langue, nouvelle culture, Perspectives de France, Allons-y : le français par étapes, French : listening, speaking, writing, En français : practical conversational French, Echanges : première année de français, Franc-parler, Thème et variations : an introduction to French language and culture, Basic conversational French, Invitation : French for communication and cultural awareness, Découverte et création : Les bases du français Moderne, Parole et pensée : introduction au français d'aujourd'hui, Accent : conversational French one, An invitation to French, Appel: initiation au français, Langue et Langue : le français par le français, Le français : départ-arrivée, Entrée en scène, Le français à propos, A propos ! Communication et culture : un début, Face à face : an interactive course in French, communication - contextualization - interaction, Contacts : langue et culture françaises, Rapports : langage, culture, communication.

didactique porte sur une douzaine de manuels<sup>2</sup> publiés entre 1953 et 1979 et utilisés dans la région d'Ottawa.

En ce qui concerne les trois méthodes publiées en France, les chercheurs constatent qu'"aucun exercice systématique ne porte sur l'acquisition des phonèmes" (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983) mais que :

"[...] les matériaux proposés constituent certainement un point de départ permettant une sensibilisation mais ne sauraient résoudre, dans leur utilisation en classe, les problèmes ponctuels de la prononciation." (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983 : 41)

En effet, Archipel consacre quinze minutes sur un cours de deux heures à la correction phonétique et estime ce temps suffisant pour sensibiliser les apprenants aux valeurs intonatives. Cette méthode qui vise un public d'adultes ou adolescents débutants et faux-débutants, offre, à l'aide d'une cassette audio pré-enregistrée, 26 exercices intonatifs de répétition et une dizaine de poèmes à apprendre par coeur.

---

<sup>2</sup> Les manuels analysés sont les suivants : Dialogue Canada, De vive voix, Le français international (2ème version), La France en direct, Voix et images de France, Le français partout, Le français et la vie, Cours de langue et de civilisation françaises, Parlons français, Perspectives de France, Le français de nos jours, Structures essentielles du français, Le français vivant, Langue et littérature, Cours moyen-supérieur de français, Conversational French, Le français parlé contemporain.

"Archipel accorde une priorité absolue aux faits d'intonation considérés comme des "éléments essentiels à la communication". Dans les 26 exercices intonatifs de répétition proposés, une grande place est accordée à l'intonation expressive. Aucun exercice ne porte sur l'acquisition ponctuelle des phonèmes." (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983 : 41)

Par contre, Sans frontières accorde une plus grande place à l'apprentissage des sons sous forme de répétitions systématiques de courtes phrases. Celles-ci sont tirées du matériel lexical des dialogues proposés et contiennent un son-cible ou une opposition phonologique. L'objectif de cette méthode pour adultes ou adolescents débutants est "la perception et la discrimination des phonèmes essentiels, la découverte du rythme et de l'intonation du français". (Présentation : 7)

Finalement, Cartes sur table offre quelques exercices de répétition visant une sensibilisation aux phénomènes prosodiques. L'objectif de la méthode est :

"l'acquisition des moyens qui permettent de faire face à l'imprévisible de la communication et de se débrouiller, en fonction des possibilités de chacun, dans des situations différentes." (Guide d'utilisation : 4)

L'entraînement à la compréhension orale est une composante très importante de la méthode qui vise un public d'adultes débutants ne désirant pas se spécialiser en français.

Quant aux vingt-deux manuels de français langue étrangère analysés par Waltz, il semblerait que leur composante phonologique soit limitée au système phonétique du français présenté au début du manuel ou en annexe. Huit d'entre eux utilisent la méthode phonique, ce qui encourage les étudiants à penser que la prononciation est basée sur la graphie. Les douze autres manuels commencent par une présentation des sons français et leurs correspondances graphiques. Certains manuels offrent des exercices de répétition systématique dans chaque leçon, au moins jusqu'à la moitié du livre, tandis que la plupart d'entre eux restent très théoriques, décrivant les places et les lieux articulatoires et donnant des détails phonologiques tels que la distribution des voyelles mi-basses, des voyelles nasales et du "e" muet. Waltz conclut en disant que :

"Regardless of the approach they use in presenting French pronunciation, textbook authors seem dedicated to conveying information on the theoretical level." (Waltz, 1986 : 14)

Cette conclusion rejoint celle de Champagne qui regrette la carence d'exercices phonétiques dans les manuels analysés. Des habiletés phonétiques sont présentées, mais peu de place est réservée aux faits prosodiques. Quelques exercices de répétition sont offerts au début de l'apprentissage mais s'estompent avec la progression pédagogique :

"Malgré le fait que dans les ensembles étudiés l'objectif est la langue parlée, c'est-à-dire l'enseignement de l'expression orale et de la compréhension auditive, la composante phonétique occupe une place secondaire par rapport aux autres faits linguistiques. De plus, le développement d'habiletés phonétiques semble équivaloir au développement d'habitudes articulatoires étant donné le rôle mineur accordé aux faits prosodiques." (Champagne, 1984 : 35)

Enfin, en ce qui concerne les objectifs du Programme d'études de français en classe d'immersion et le Guide pédagogique qui l'accompagne (Ministère de l'Éducation, Alberta), seuls le système grapho-phonétique (à l'élémentaire) et quelques termes de phonologie (à l'élémentaire et au secondaire) sont présentés sans détails et parfois même sans variation d'une année à l'autre dans les tableaux synoptiques :

"L'habileté à parler consiste essentiellement à produire un discours oral de nature variée (incitatif, expressif, informatif et poétique/ludique). Le développement de cette habileté implique l'acquisition et la mise en oeuvre simultanée de connaissances et d'éléments prosodiques divers. Un élève en situation de production orale effectue un choix aux niveaux des éléments prosodiques (l'intonation, la prononciation, etc.). Ce choix se fait selon les besoins et/ou les exigences de la situation." (Le Français à l'élémentaire, Programme d'études de l'Alberta 1987, Français-Immersion : 29)

Cette description générale du discours oral est la même de la première à la sixième année. Il en est de même pour la

description des éléments prosodiques détaillés dans les tableaux synoptiques :

"Les éléments prosodiques soutiennent ou précisent le sens d'une production orale. Ces éléments sont: la mimique, le geste, l'intonation, la prononciation, la rapidité du débit, le timbre de voix." (Programme d'études de l'élémentaire : 27)

A son tour, le guide pédagogique reprend plusieurs fois mais brièvement le terme d'"éléments prosodiques" dans la section discutant de la production orale. Les deux idées principales sont qu'il ne faut pas voir les éléments prosodiques comme "un sujet en soi, un préalable à toute communication orale" (Guide pédagogique : 32) et qu'une prononciation acceptable est nécessaire à une bonne communication.

"L'élève devra prononcer l'ensemble du discours de façon à ne pas nuire à la compréhension de l'interlocuteur." (Guide pédagogique de l'élémentaire : 51)

Aucun objectif phonologique spécifique n'est indiqué dans le programme d'études et aucune démarche didactique n'est offerte aux enseignants dans le guide pédagogique hormis la nécessité d'identifier les éléments prosodiques avec lesquels les élèves éprouvent de la difficulté. Seuls quelques indices éparpillés ici et là rappellent l'importance

d'une prononciation acceptable dans la communication et le statut inférieur de l'exercice phonétique :

"Il n'est pas question ici de considérer la réalisation à l'oral d'un exercice de phonétique comme étant une situation d'oral." (Guide pédagogique de l'élémentaire : 53)

Au secondaire, le terme "éléments prosodiques" est à nouveau utilisé dans les techniques à développer en communication orale (en compréhension et en production). La description, en production, est plus détaillée et reste la même de la septième à la douzième année :

"En situation pratique de production orale, l'élève utilisera les éléments prosodiques propres à favoriser la compréhension et à maintenir l'intérêt de l'interlocuteur. Le langage non-verbal : l'expression du corps, du visage, le geste, etc. Le langage verbal : la prononciation, le débit, le volume, l'intonation." (Programme d'études du secondaire: 35)

La prononciation n'est donc pas complètement négligée dans les programmes d'études et les guides pédagogiques mais ne semble pas jouir d'un grand intérêt didactique. De ce fait, nous pouvons conclure que les élèves d'immersion continue ne reçoivent que très peu d'enseignement visant la prononciation proprement dite. Ceci est dû à la supposition encore très forte que l'imprégnation seule suffira à une

bonne maîtrise des habitudes articulatoires et des faits prosodiques.

Notre recherche permettra d'évaluer quelques aspects de la performance phonologique de douze élèves d'immersion continue afin de vérifier si l'exposition au français (1500 minutes par semaine en 1ère et 2ème années, 1050 minutes par semaine de la 3ème à la 6ème année, 900 minutes par semaine de la 7ème à la neuvième année et 600 minutes par semaine de la 10ème à la 12ème année) et l'enseignement des concepts contenus dans le programme d'études actuel leur ont permis d'atteindre une maîtrise des habitudes articulatoires semblable à celle de locuteurs natifs.

### 3.2 Age et performance phonologique

Les résultats contradictoires des nombreuses recherches faites sur ce sujet (Lenneberg, 1967 ; Patkowski, 1980 ; Harley, 1986 ; Cummins et Swain, 1986 ; Deshays, 1990 ; Flynn et Manuel, 1991 ; Hurford, 1991 ; Birdsong, 1991) montrent qu'un certain nombre de variables (telles que l'attitude, la motivation, les capacités intellectuelles, la maîtrise de la langue maternelle...) doivent être prises en compte avant de tenter de répondre à la question de l'influence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Une table ronde de spécialistes (Gilles Bibeau du Département de didactique de l'Université de Montréal, Richard Clément de l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa, Birgit Harley du Centre des langues modernes de l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario et Marjorie Wesche de l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa) a été organisée en février 1991 pour débattre cette question. Des arguments convaincants ont été avancés aussi bien du côté de l'initiation en bas âge que de celui d'une introduction plus tardive.

En ce qui concerne l'initiation de la langue seconde en bas âge, les arguments en sa faveur sont principalement les suivants :

"[...] le caractère malléable des très jeunes enfants sur leur capacité d'assimiler les éléments essentiels d'une autre langue -notamment la prononciation- presque aussi facilement que s'il s'agissait de leur propre langue. Ils s'adaptent aisément aux nouvelles structures phoniques et même, dans une certaine mesure, aux nouvelles structures grammaticales" (Bibeau, Clément, Harley et Wesche dans Sloan, 1991 : 34).

"Les psycholinguistes nous apprennent que chez les enfants le système phonologique de la L1 n'est pas assez développé pour s'opposer à l'acquisition d'une L2 et de ce fait on a tout intérêt à profiter de la souplesse de l'appareil phonatoire car les mauvaises habitudes articulatoires seront plus tard très difficiles à déraciner." (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983 : 42)

De plus, les jeunes enfants, face à l'enseignement d'une langue étrangère, semblent afficher une attitude plus positive car ils perçoivent cet apprentissage comme faisant partie intégrante du processus scolaire, contrairement aux enfants plus âgés qui ont le sentiment que cette matière leur est imposée.

Par contre, les enfants plus âgés vont pouvoir faire appel à leurs connaissances en langue maternelle pour acquérir la langue étrangère. Ce processus de transfert positif va leur permettre "d'assimiler plus rapidement des structures plus complexes". (Clément dans Sloan, 1991 : 34)

En conclusion, les quatre spécialistes défendent l'initiation en bas âge mais à certaines conditions : tout d'abord que la langue maternelle soit bien maîtrisée, que l'apprentissage ne soit pas accompagné de facteurs sociaux négatifs, que la langue majoritaire ne soit pas menacée et que le programme de langue étrangère offre des modèles de locuteurs natifs et des activités stimulantes afin de maintenir la motivation.

De son côté, Godbout (1989), qui a étudié le rapport entre l'âge des apprenants et leur performance en langue seconde dans un contexte bilingue, fait une distinction entre trois catégories d'apprenants :

- " a) [...] les très jeunes enfants qui n'ont pas la capacité d'abstraire suffisamment afin de se rendre compte de la structure formelle d'une langue [...],
- b) les jeunes qui ont développé une abstraction rudimentaire [...],
- c) les adolescents et les adultes qui peuvent distinguer spontanément la dimension matérielle d'une langue (son contenu) de sa dimension formelle (sa structure)." (Dans Morcos, 1989 : 106)

Ces catégories qui ne correspondent pas à des âges spécifiques, mais à des tranches d'âge séparées par des seuils, respectent le rythme du développement individuel. Chaque stade du développement influence la démarche d'apprentissage et, de ce fait, a des répercussions sur la performance des apprenants.

Au premier stade, l'enfant intériorise les nouveaux concepts de façon spontanée et automatique, pouvant ainsi accéder à la bilingualité précoce simultanée, coordonnée et peut-être équilibrée si la situation diglossique le lui permet (Hamers et Blanc, 1983).

Au second stade, l'enfant aura la capacité d'objectiver, c'est-à-dire qu'il pourra situer les nouvelles informations par rapport à des anciennes déjà acquises et maîtrisées. Il pourra atteindre un niveau de bilinguisme composé grâce à cette situation de bilingualité consécutive. Aux deux premiers stades, la bilingualité peut devenir soit additive,

soit soustractive selon la situation diglossique (Hamers et Blanc, 1983).

Enfin, au troisième stade, l'apprenant percevra la langue étrangère comme un outil lui permettant de "communiquer les significations présentes de sa L1, avec d'autres sons, une autre tonalité et une autre structure" (Godbout : 109). A ce stade, peu ou pas de modifications n'interviendront dans la façon d'agir ou de penser de l'apprenant.

Outre le développement cognitif de l'apprenant, des variables telles que l'intégrité de son identité, les motifs de l'apprentissage, les avantages que la seconde langue peut apporter, la condition économique prépondérante, peuvent influencer l'apprentissage de la langue étrangère. De ce fait, la question de l'âge dans l'apprentissage d'une seconde langue est très complexe car elle inclut un grand nombre de variables.

Finalement, Westphal (1989) suggère qu'après la puberté l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas sans laisser de stigmates de la langue maternelle :

"I would like to suggest that the LAD [Language Acquisition Device] becomes drastically inefficient by the age of puberty because of some internal functional reasons [...] although not completely

disfunctional since language acquisition is no doubt possible during adulthood." (Westphal, 1989:89)

Son hypothèse est l'écho des recherches de Chomsky qui prétendent que les adultes ne parviennent pas à une maîtrise d'une langue seconde comme les enfants le peuvent:

"Scientists do not know the answer to the question [of why adults do not acquire language as readily as children do]. Something must happen to the brain about the time of puberty" (Chomsky 1988a : 179, dans Westphal, 1989 : 87)

Le LAD, dispositif cérébral qui permet l'acquisition d'une langue, serait une entité fixe, entièrement dépendante du patrimoine génétique. De ce fait, l'acquisition d'une langue est possible pour n'importe quel sujet muni de capacités intellectuelles ordinaires. Cependant, pour que ce dispositif soit efficace, il doit être stimulé avant l'âge de la puberté au risque de s'atrophier. Ceci a été vérifié par des sujets qui, n'ayant pas été exposés au langage jusqu'à la puberté, ne parviennent pas à maîtriser une langage (ex : le cas de Genie, raconté par Curtiss dans Genie : a psycholinguistic study of a modern day "Wild Child", 1977).

La grammaire universelle qui est au centre du schéma du LAD, stimulée par les multiples expériences langagières, permet le développement linguistique par approximations

successives jusqu'à la maîtrise de la langue. L'acquisition de la langue maternelle se fait donc en superposant des expériences langagières (ce que Chomsky appelle "externalized-language" dans Westphal, 1989 : 84) aux propriétés intrinsèques du cerveau (ce que Chomsky appelle "internalized-language" dans Westphal, 1989 : 84). Ce processus d'acquisition diffère du processus d'apprentissage dans le fait que, lors de l'apprentissage, la superposition de nouveaux codes sur le LAD va produire des interférences dès qu'il y aura une différence entre les deux codes :

"[...] the LAD will do well in those aspects of L2 that are unmarked, but will have to switch the unmarked value to the marked one in the case of each of those parameters that have a marked value in L2, unless they are also marked in I-L1 [Internalized-language], which allows for a certain amount of positive transfer in contrastive analysis terms." (Westphal, 1989 : 88)

Les difficultés des apprenants adultes ne s'arrêtent pas là. En effet, la superposition des codes peut créer non seulement des interférences mais également des changements, et donc de la confusion dans la codification des données linguistiques de la langue maternelle :

"The only way the LAD can eventually accomplish [a] new task [...] is by processing a substantial amount of relevant data over an extended period of time, until the parameters related to those aspects that are marked in the target language [...] are switched from the unmarked to the marked case. In this view, L1 acquisition involves parameter

setting whereas L2 acquisition involves parameter switching." (Westphal, 1989 : 90)

Ces difficultés éprouvées par les étudiants adultes peuvent être partiellement évitées si la langue étrangère est commencée avant la puberté.

"[...] L2 acquisition during childhood "saves" part of the originally uncommitted brain cortex for future use in adult language acquisition." (Penfield, 1965 dans Westphal, 1989 : 90)

Westphal conclut en rappelant que la nature et la fonction du LAD sont à l'origine de la différence entre l'acquisition de la langue maternelle chez les enfants et l'apprentissage d'une langue étrangère chez un adulte.

Les hypothèses présentées ci-dessus, toutes aussi convaincantes par leur démarche et leur contenu, stimulent la curiosité des chercheurs qui multiplient les études dans ce domaine.

Notre recherche a pour but d'observer s'il existe un lien entre l'âge des apprenants et leur performance phonologique, dans le contexte de l'immersion continue, c'est-à-dire dans le programme débutant en maternelle ou en première année. L'enseignement bilingue dès l'âge de cinq ou

six ans, donc précédant le durcissement des filtres auditifs, produit-il des sujets libres de tout accent étranger ?

### 3.3 Analyse contrastive et phonologie

L'analyse contrastive (également appelée "analyse différentielle" ou "linguistique contrastive") est une technique de description des langues. Son objectif est de mettre en relief les similitudes et les différences de deux systèmes étudiés (c'est-à-dire celui de la langue maternelle et celui de la langue cible) dans un but pédagogique.

"L'hypothèse dans la linguistique contrastive est que chaque fois qu'il y a des similarités, l'apprentissage sera facilité, et que chaque fois qu'il y a des contrastes, l'apprentissage sera retardé ou obstrué par l'interférence." (Carroll, 1983 : 370)

L'analyse contrastive permet principalement d'anticiper les erreurs interlinguales (c'est-à-dire celles causées par les interférences de la langue maternelle) et de ce fait, est particulièrement utile dans le développement des programmes d'études et du matériel didactique (Fries, 1945 ; Stern, 1983; Danesi et Di Pietro, 1990).

"Si un adulte veut obtenir une maîtrise satisfaisante d'une langue étrangère plus facilement et en moins de temps, il doit pouvoir travailler avec des matériels adéquats, ce qui veut dire que les éléments vraiment importants de la

langue doivent être sélectionnés en une séquence ordonnée, en mettant l'accent sur les principaux secteurs conflictuels [...]. C'est seulement avec du matériel approprié, préparé à partir d'une description adéquate des deux systèmes -la langue qui sera étudiée et la langue maternelle [...]- que l'étudiant peut faire le plus de progrès dans la maîtrise d'une langue étrangère." (Fries 1945:5)

L'analyse contrastive est cependant critiquée (Mackey, 1972 ; Major, 1987 ; Odlin, 1989 ; Alvarez, 1989 ; Danesi et Di Pietro, 1990) pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle n'a pas la capacité d'anticiper toutes les erreurs, telles que les lapsus, les erreurs d'inattention ou d'oubli, les lacunes d'apprentissage et particulièrement les erreurs intralinguales (c'est-à-dire les erreurs développementales ou ontogéniques), ces erreurs de surgénéralisation provenant de l'ignorance des limites des règles.

Ex : honor et hour prononcés [honR] et [hawR] par des francophones qui appliquent la règle de prononciation du "h" en début de mot.

D'autre part, l'analyse contrastive dont les recherches ont été faites sur des groupes et non sur des individus, prend pour acquis que :

- les différences entre la langue première et la langue cible sont automatiquement des sources d'interférence et que ces interférences mènent à l'erreur,

- que les élèves apprennent une seconde langue de la même façon qu'ils acquièrent leur langue maternelle.

Finalement, l'analyse contrastive ne peut être utilisée qu'avec des adolescents ou des adultes (Danesi et Di Pietro: 26) car ceux-ci doivent être capables d'analyser les concepts à transférer ou à ne pas transférer, et de plus, ces apprenants doivent être débutants car les erreurs interlinguales cèdent rapidement leur place aux erreurs intralinguales (Bourdages, 1986 ; Danesi et Di Pietro, 1990).

"CA [contrastive analysis] is applicable mainly during the early stages of SLL [second language learning] when, according to the research literature, nearly 4 out of 10 errors are attributable to some form of NL [native language] influence." (Danesi et Di Pietro, 1990 : 26)

Ces nombreuses réserves face à l'analyse contrastive, qui semble opérer dans l'abstrait de deux systèmes linguistiques, ont permis de développer une nouvelle démarche, l'analyse des erreurs, dont la préoccupation principale est de travailler "sur des énoncés réels produits par des apprenants réels" (Alvarez, 1989 : 37).

"L'analyse des erreurs arrive à confirmer l'hypothèse que, outre les fautes dues à l'interférence de la langue maternelle, il existe des erreurs causées par les irrégularités internes de la langue cible [...]. Cette analyse mène aussi à distinguer les véritables erreurs des simples "fautes de performance" du genre "lapsus" qui relèvent d'un défaut d'utilisation plutôt que d'une

ignorance des règles du système [...]. Bien plus important, l'analyse des erreurs a permis de signaler que de nombreuses fautes proviennent en fait des lacunes de l'apprentissage. Ceci a permis d'avancer l'hypothèse qu'à chaque étape de l'acquisition de la langue, l'apprenant construit un système approximatif [...] . Selinker (1972) avance en ce sens le concept d'interlangue." (Alvarez, 1989 : 37)

L'analyse des erreurs comporte également des lacunes, particulièrement sur la définition du concept de "faute", sur le classement de ces erreurs et sur leur origine. Cependant,

"Une bonne analyse des erreurs faite pour un groupe-classe peut, en début du cours, aider à mettre sur pied une stratégie d'enseignement qui mettra l'accent, par exemple, sur les fautes les plus fréquentes, révélatrices de difficultés générales pour les membres de ce groupe." (Alvarez, 1989 : 38)

Ces deux démarches, malgré leurs limites, restent des procédures utiles en didactique des langues, particulièrement en phonologie. En effet, c'est le domaine où la recherche accorde le plus de validité à l'analyse contrastive, spécialement à "l'hypothèse faible" qui a pour but d'expliquer un grand nombre d'erreurs commises par les apprenants ("l'hypothèse forte" étant la partie prédiction des erreurs) :

"[...] L'analyse contrastive a surtout été développée par l'école américaine et elle a surtout porté sur la phonologie. Les résultats sont plus discutables en morphologie et en syntaxe -où ces analyses sont souvent partielles sinon anecdotiques

- et en lexique, où la structuration est plus difficile à déterminer." (Alvarez, 1989:36)

"Contrastive Analysis (CA) has had varying degrees of success in predicting and explaining pronunciation errors in second language (L2) acquisition. A strict interpretation of CA ("the strong form" of the hypothesis) fails because it cannot accurately predict all errors, nor do all speakers make all the errors which CA predicts. [...] Nevertheless, CA is quite useful when one considers a large number of speakers. [...] In addition, CA is often successful in explaining errors after they occur (the "weak form")." (Major, 1987 : 63)

L'analyse contrastive et l'analyse des erreurs ont été utilisées comme point de départ de cette recherche. En effet, la rédaction du questionnaire qui a permis de recueillir les données s'est faite après avoir établi une liste d'erreurs commises par des groupes d'élèves de différents niveaux et après avoir confronté cette liste à des résultats d'analyses contrastives de l'anglais et du français. Cette démarche est présentée de façon plus détaillée dans la partie "Méthodologie". Notre étude nous permettra de vérifier la pertinence de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs dans le domaine de la phonologie.

### 3.4 Attitudes face aux variétés phonologiques

L'accent, en langue maternelle et en langue étrangère, est toujours porteur de valeurs : soit d'un certain prestige, soit de stéréotypes négatifs (Ortego, 1970 ; Hill, 1970 ;

Giles, 1970 et 1978 ; Bouchard-Ryan, 1973 ; Giles et Powesland, 1975 ; Bailey, 1978 ; Leblanc, 1986 ; Tranel, 1987; Bradac, 1990 ; Hume, Lepicq et Bourhis, 1993).

"Society typically places value judgments on the different pronunciation varieties of a language ; thus, some types of pronunciation will be deemed prestigious, while others will be stigmatized."  
(Tranel, 1987 : XV)

"Along with the idea that some adult bilinguals are exceptionally intelligent goes a set of notions that give high prestige to some foreign accents in English. The accents of all the northern European languages [...] seem to be highly valued. [...] Needless to say, foreigners in this country [United States] who have French, German, Scandinavian or Slavic accents do not hasten to rid themselves of these marks of high intelligence and sexual sophistication." (Hill, 1970 : 246)

"[...] une recherche qui porte sur les effets sociolinguistiques de la présence d'un accent [...] révélait que les stéréotypes suscités par la détection d'un accent anglais en franco-canadien étaient de nature négative." (Champagne, 1984 : 38)

L'accent permet non seulement d'identifier le pays d'origine du locuteur mais également sa classe sociale, son niveau d'instruction et même son identité sexuelle (Hill, 1970). De ce fait, certains locuteurs tiennent à maintenir leurs déviances pour affirmer leurs caractéristiques ou au contraire essaient de maîtriser les systèmes phonétique et phonologique de la langue cible afin de passer pour des locuteurs natifs.

Du fait du prestige accordé à certains accents plutôt qu'à d'autres, les didacticiens cherchent à développer du matériel visant l'enseignement d'une norme perçue plus favorablement. Dans le cas du français, il s'agit du français métropolitain, plus particulièrement celui de l'Ile-de-France, reconnu comme "standard". Tel est le but des ouvrages de phonétique/phonologie de Tranel (1987) et de Bourdages, Champagne-Muzar, et Schneiderman (1986) qui offrent aux étudiants des exercices de production visant un français standard mais également, en discrimination ou en écoute, des variétés régionales.

De leur côté, les apprenants, quelle que soit leur connaissance de la langue cible, ont déjà des idées préconçues sur les variétés linguistiques de cette langue (Trudgill, 1975 ; Hume, Lepicq et Bourhis, 1993) et interprètent l'accent du professeur comme un indice de compétence :

"Si l'accent du professeur évoque des stéréotypes négatifs liés à sa communauté d'origine et suscite des attitudes défavorables à son endroit, il se peut que ces attitudes influencent non seulement l'évaluation de sa personnalité mais aussi la perception de sa compétence à la fois pédagogique et linguistique [...]." (Hume, Lepicq et Bourhis, 1993 : 211)

Le professeur de langue, souvent seul représentant de la langue cible, est le modèle auquel les apprenants peuvent

s'identifier. L'enseignant a donc un grand impact sur la motivation et l'attitude des étudiants :

"Il n'existe pas pour l'élève de représentant de la langue-cible plus important que le professeur de langue étrangère lui-même. Il faut ajouter que, si l'influence du professeur joue un rôle si important, c'est parce que dans une aucune autre matière scolaire on n'exige comme en E.L.E. (Enseignement d'une langue étrangère) une identification partielle avec le professeur."  
(Schiffler, 1984 : 13)

L'étude de Hume, Lepicq et Bourhis (1993) présente les attitudes que 149 étudiants universitaires anglo-ontariens ont affichés face à quatre accents francophones (représentatifs des enseignants du français en Ontario : français standard, québécois, franco-ontarien et anglais) proposés lors de lectures enregistrées sur cassettes. Les treize lectrices ont été présentées comme d'éventuels professeurs de français.

La première étape de la recherche était l'identification des accents. Celle de l'anglais a été la plus facile (89% de bonnes réponses) car les étudiants ont l'habitude d'entendre cet accent chez leurs camarades dans leurs cours de français. L'identification de l'accent du français standard s'est également faite assez aisément (61% de bonnes réponses), probablement car c'est lui qui sert de norme en salle de classe. Les autres variétés de français, malgré leur

proximité géographique, ont présenté bien des difficultés : 32 % des étudiants ont correctement identifié l'accent québécois, mais personne n'a pu identifier correctement l'accent franco-ontarien.

La deuxième étape permettait d'enregistrer les attitudes que les étudiants ont affichées face à ces quatre sortes d'accents. Le français standard a obtenu la meilleure évaluation, comme dans diverses études sur les variétés du français (Giles et Paltridge, 1984; Lambert, 1967 ; Daoust, 1982 ; Bourhis, Giles et Lambert, 1975). Cette évaluation positive s'accompagne de composantes telles que l'intelligence et la compétence professionnelle. Les accents québécois et franco-ontariens se partagent la seconde place, tandis que l'accent anglais est "le moins favorablement perçu" (Hume, Lepicq et Bourhis, 1993 : 226).

En conclusion, Hume, Lepicq et Bourhis constatent la présence encore très vivante de préjugés en faveur d'un français standard métropolitain, mais regrettent que

"[...] ceci entretie[nne] le mythe de la supériorité d'une variété sur toutes les autres et entraîne des conséquences fâcheuses pour l'enseignant dont la façon de parler ne coïncide pas avec la norme prescrite officiellement." (Hume, Lepicq et Bourhis, 1993 : 227)

Ces regrets sont partagés par Bibeau et Germain (1983) qui voient combien, de ce fait, "la crédibilité de l'enseignant risque d'être affectée." (Bibeau et Germain, 1983 : 516)

L'accent occupe donc une place prédominante dans la perception d'un discours, particulièrement dans le discours didactique. Que l'accent soit maintenu par choix ou en dépit des efforts fournis, il ne laisse aucun auditoire indifférent. Compte tenu de ces facteurs, la présente recherche s'intéressera à la motivation des participants à bien maîtriser les habitudes articulatoires en langue seconde ainsi qu'à leur perception de leur performance phonologique et de son impact sur la communication.

## CHAPITRE QUATRE

### 4.0 CADRE THEORIQUE

Deux études serviront de cadre théorique à notre recherche : l'une, plus ancienne (Moulton, 1962) et l'autre, plus récente (Danesi et Di Pietro, 1990). Toutes deux ont tenté de répertorier et de classifier les erreurs produites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Danesi et Di Pietro se sont intéressés à toutes les erreurs tandis que Moulton s'est uniquement préoccupé des erreurs phonologiques. Ces classifications ainsi que leur pertinence pour notre recherche feront l'objet de ce chapitre.

#### 4.1 Taxonomie de Moulton (1962)

Basée sur l'analyse contrastive de l'allemand et de l'anglais, la taxonomie de Moulton s'intéresse aux erreurs phonologiques dans un but pédagogique. Après avoir relevé les erreurs commises par les étudiants anglophones étudiant l'allemand, il propose une classification de ces erreurs en quatre catégories : les erreurs phonémiques, les erreurs phonétiques, les erreurs allophoniques et les erreurs de distribution.

- erreurs phonémiques : l'inventaire phonémique de la première langue (L1) n'inclut pas certains phonèmes. L'apprenant substitue donc des phonèmes de L1 à ceux de la langue cible.

ex : /x/ allemand prononcé /k/ par les apprenants anglophones.

ex : /y/ français prononcé /u/ par les apprenants anglophones

Ces substitutions peuvent détériorer la communication soit en produisant un quiproquo si le mot existe avec le phonème de substitution dans la langue cible (ex : Nacht (la nuit) / nackt (nu), en allemand) soit en rendant le message incompréhensible si aucun mot n'existe ainsi en L2 (ex en allemand : machen [maxen] (faire) et [maken])

- erreurs phonétiques : l'inventaire phonémique de L1 inclut le phonème de la langue cible, mais le lieu d'articulation est différent. C'est le cas du /r/ anglais qui est produit tel quel en allemand ou en français. Ces erreurs n'empêchent que rarement la compréhension mais maintiennent l'accent étranger en langue cible. Moulton prétend même que :

"[...] a phonetic mistake, which sometimes leads to incomprehensibility [...] more often merely sounds very foreign and slightly ridiculous." (Moulton, 1962 : 102)

- les erreurs allophoniques : l'inventaire phonémique de L1 comprend des allophones absents de celui de la langue cible.

ex : le /p/ français peut être prononcé [p'] en début de mot par des apprenants anglophones.

ex : le /t/ allemand peut être prononcé comme son allophone apical anglais ("flap") devant une voyelle non accentuée, créant ainsi des problèmes de compréhension : Vater (père) peut être perçu comme Fahrer (conducteur).

- erreurs de distribution : quelques phonèmes ou groupes de phonèmes ne sont présents que dans un certain environnement en L1. Si la langue cible inclut ces phonèmes ou ces groupes de phonèmes dans un environnement différent, la prononciation risque d'être modifiée.

ex : en anglais, le groupe de consonnes [ts] n'apparaît jamais en position initiale mais existe dans d'autres positions. De ce fait, les apprenants

anglophones n'auront pas de difficulté à produire sitz [zits] (assieds) puisque sitz [sIts] existe en anglais, mais substitueront souvent [z] pour [ts] en position initiale, surtout du fait que [ts] en position initiale s'écrit "z" : zu (vers, à, chez) va être prononcé [zu]. Cette substitution peut avoir un effet néfaste sur la communication, produisant par exemple, säugen [zojgn] (allaiter) au lieu de zeugen [tsojgn] (témoigner).

#### 4.2 Taxonomie de Danesi et Di Pietro

Egalement basée sur l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs, cette classification prétend inclure toutes les erreurs commises par les apprenants d'une langue étrangère : erreurs lexicales, grammaticales et phonologiques. L'objectif de cet inventaire très détaillé est d'établir la liste des erreurs solidement implantées dans le discours des apprenants afin de les corriger en priorité :

"[...] at the appropriate micro or macro CA [Contrastive Analysis] stages, the classificatory method will allow the teacher to pigeonhole the error pattern found to be an entrenched one in specific linguistic, communicative, or conceptual terms. [...] Entrenchment refers to the fact that some errors are harder to "eradicate" than others. As the general research literature on errors has shown, those errors which reflect some NL [Native Language] habit or rule tend to be more entrenched than others. [...] These errors will require the attention of the teacher more than other kinds of

error, like those of an intralinguistic or developmental variety. The latter are the result of the learner's assumptions, hunches, and guesses. As such, they reflect intentional analogical thinking and are, therefore, immediately available to the learner's attention when they are called into question. Some interference errors, on the other hand, are not easily accessible to the learner, and need to be extracted from cognitive structure, so to speak, by the teacher." (Danesi et Di Pietro, 1990 : 32-33)

Danesi et Di Pietro suggèrent donc une classification des erreurs en trois groupes, chaque groupe représentant un degré "d'incrustation" dans le discours.

- Niveau 3 : à ce niveau, les erreurs sont extrêmement difficiles à éliminer car elles sont le produit de transferts négatifs inconscients. Elles sont persistantes, fréquentes et résistent à la correction.

"They are the most persistent and widespread ones. They tend to resurface, sporadically, even after they have been purportedly "corrected". They are the ones that will occur year after year with all kinds of learner cognitive styles." (Danesi et Di Pietro, 1990 : 33)

Exemple au niveau syntaxique : je suis 13 au lieu de j'ai 13 ans ou Je suis fini au lieu de j'ai fini.

Exemple au niveau phonologique : /l/ en position finale ou intervocalique sera vélarisé et deviendra [ɫ]. Ville sera prononcé [viɫ] et aller sera prononcé [aɫe].

La plupart des erreurs phonologiques se situent à ce niveau car les mouvements articulatoires sont des habitudes inconscientes :

"[...] learning to pronounce the TL [Target Language] involves retaining the unconscious articulatory movements that learners have developed in the framework of their NL [Native Language] phonological system. It is understandable in this area that layer 3 errors have been found to occur with the most frequency." (Danesi et Di Pietro, 1990 : 38)

- Niveau deux : ces erreurs sont également très "incrystées" dans le discours des apprenants mais semblent disparaître après une intervention pédagogique.

Exemple au niveau grammatical : si un apprenant anglophone produit la phrase suivante : elle aime sa père, l'erreur est un transfert de l'anglais. Une intervention pédagogique peut expliquer ce concept et corriger l'erreur.

Exemple au niveau phonologique : le suffixe -tion existe en anglais et en français, souvent dans des congénères. Si les apprenants gardent les règles de prononciation de leur langue maternelle pour produire ces substantifs, une explication et une correction systématique devraient pouvoir venir à bout de cette erreur.

- Niveau un : à ce niveau, les erreurs ne sont ni persistantes ni répandues. Elles sont le reflet des stratégies que l'apprenant utilise pour parvenir à résoudre certains problèmes causés par la langue cible. Ces erreurs ne nécessitent que peu d'intervention pédagogique.

Exemple au niveau lexical : certains congénères graphiques ont des significations différentes et nécessitent, de la part de l'enseignant, une mise en garde auprès des apprenants afin que ceux-ci ne commettent pas l'erreur d'interpréter ce mot comme son homonyme anglais. C'est le cas d'intendant (dans certains contextes), speaker, brushing, petite, pendant, cent, butter...

En plus de cette classification des erreurs selon leur degré "d'incrustation", Danesi et Di Pietro offrent une taxonomie des erreurs phonologiques qui se rapproche de celle de Moulton mais qui inclut une nouvelle composante : l'impact de la graphie sur la prononciation. Les quatre catégories d'erreurs sont les suivantes :

1. Les erreurs dues aux différences au niveau du mode et du lieu articulatoires : un tableau des lieux et modes articulatoires des sons vocaliques et consonantiques de

la langue maternelle et de la langue cible permettrait aux apprenants de déterminer les différences au niveau des habitudes articulatoires et d'anticiper les difficultés.

2. Les erreurs dues aux différents inventaires phonémiques : certains phonèmes de la langue cible sont absents de la langue maternelle. Un inventaire phonémique des deux langues (L1 et L2) est nécessaire pour déterminer sur quels phonèmes l'enseignant devra s'attarder.

3. Les erreurs résultant des différences au niveau des structures phonologiques : il s'agit ici de la distribution de certains phonèmes ou groupes de phonèmes ainsi que des règles phonologiques de la langue cible (ex : la règle de syllabification). Les apprenants vont transférer leurs habitudes phonologiques risquant ainsi de nuire à la bonne communication. Ce type d'erreur semble, au début de l'apprentissage, appartenir aux erreurs de niveau 3 de la classification selon le degré "d'incrustation" :

"[these errors] appear commonly as deeply-layered error patterns in early interlanguage." (Danesi et Di Pietro, 1990 : 40)

4. Les erreurs associées à la graphie : c'est à la lecture à haute voix que ces erreurs apparaissent. Les apprenants transfèrent les associations graphie/son de leur langue première à la langue cible.

Cette taxonomie des erreurs de prononciation se rapproche beaucoup de celle proposée par Moulton. En effet, la première catégorie de Danesi et Di Pietro semble correspondre aux erreurs phonétiques et allophoniques de Moulton, la seconde aux erreurs phonémiques et la troisième aux erreurs de distribution.

Ces deux taxonomies permettront d'analyser les données de notre recherche. En effet, après avoir confronté les transcriptions phonétiques des enregistrements à la norme phonologique décrite par Walker (1984), Ostiguy et Sarrasin (1985), Tranel (1987), Alvarez (1989) et Lebel (1991), les erreurs relevées seront répertoriées et classifiées selon les deux taxonomies présentées ci-dessus.

## CHAPITRE CINQ

### 5.0 METHODOLOGIE

#### 5.1 Introduction

La méthodologie, présentée selon l'ordre chronologique suivi lors de la recherche, comprend plusieurs étapes : la démarche préparatoire, les enregistrements et les transcriptions.

La démarche préparatoire inclut :

- le choix des phonèmes à étudier,
- la rédaction du questionnaire,
- la phase exploratoire de l'administration du test,
- la demande d'autorisation auprès des Comités de Déontologie de l'Université de Calgary et de la Commission Scolaire Publique de Calgary,
- le choix des écoles et des niveaux scolaires
- le processus de sélection des élèves.

Les enregistrements incluent :

- le matériel d'enregistrement,
- le lieu d'enregistrement,
- les procédures d'enregistrement.

Les transcriptions comprennent :

- les transcriptions graphiques,
- les transcriptions phonétiques.

## 5.2 Démarche Préparatoire

### 5.2.1 CHOIX DES PHONEMES A ETUDIER

Des enregistrements exploratoires informels dans des classes de différents niveaux ont permis d'établir une liste préliminaire d'erreurs phonologiques fréquentes ou apparentes, c'est-à-dire celles qui nuisent le plus à la communication. Cette liste a ensuite été confrontée à des analyses contrastives de l'anglais et du français (Alvarez, 1989 ; Danesi et Di Pietro, 1990) ainsi qu'à l'indice de fréquence d'apparition des sons de Lafon (1961), de Delattre (1965), de Calvet (1966), de Wioland (1972), ainsi que de Haton et Lamotte (1971) pour en vérifier la validité. Les sons retenus devaient donc à la fois :

- apparaître fréquemment,
- être reconnus comme présentant une différence phonétique, phonémique ou allophonique et de ce fait, éventuellement causer des difficultés aux apprenants.

Le choix des phonèmes à étudier ayant ainsi été déterminé, les sons ont été divisés en deux catégories: ceux à discriminer et ceux à produire. L'opposition des voyelles nasales /ã/-/õ/ et /ã/-/ẽ/ ainsi que celle des voyelles orales /ə/ - /e/ n'ont été évaluées qu'en discrimination. Les occlusives sourdes n'ont été évaluées qu'en production. L'opposition vocalique /y/ - /u/ ainsi que la liquide /l/ ont été évaluées en discrimination et en production.

## 5.2.2 REDACTION DU QUESTIONNAIRE

### 5.2.2.1 EXERCICE DE DISCRIMINATION

Les phonèmes à discriminer ont été présentés en positions initiale, médiane et finale, sous forme de paires minimales de mots ou de phrases.

Ex : il a les cheveux blancs

il a les cheveux blonds

Ex : ponde/pende

Chaque opposition phonémique a nécessité une trentaine d'items (une dizaine pour chaque position). Cette partie comprenait 140 questions. Les élèves y ont répondu par écrit, sur une feuille de réponses où ils devaient encercler le

signe "égal" si les deux stimulus étaient exactement pareils et le signe "différent" si les deux stimulus présentaient une différence quelconque.

#### 5.2.2.2 PRODUCTION SPONTANEE

Dans cette partie, les élèves ont dû identifier 68 illustrations et produire ainsi des occlusives sourdes en positions initiale, médiane et finale. Le choix lexical a été fait à l'aide d'une grille de distribution phonologique des occlusives sourdes établie à cet effet.

Chaque occlusive est apparue accompagnée de voyelles fermées, mi-fermées, mi-ouvertes, ouvertes et nasales. Les mots choisis devaient être connus des élèves de troisième année et donc présenter peu de difficulté de vocabulaire. Ils devaient également être faciles à illustrer.

Un autre type d'exercice, contenant 35 questions, a permis la réalisation spontanée du /y/ en positions médiane et finale ainsi que celle du /l/ en positions intervocalique et finale. Il s'agit de phrases à compléter par un seul mot.

Ex : Le 25 décembre, c'est le jour de... (réponse attendue : Noël).

### 5.2.2.3 PRODUCTION DIRIGÉE

Afin d'obtenir d'autres termes plus abstraits, difficiles à identifier ou à illustrer, la production dirigée a été nécessaire. Les élèves ont été appelés à lire des listes de mots ou de phrases afin d'évaluer le /y/ en position initiale et les occlusives sourdes en positions initiale, médiane et finale.

### 5.2.2.4 QUESTIONS PERSONNELLES

Cette dernière partie composée de 8 questions ouvertes a pour objectif de voir s'il existe, chez ces élèves, un lien entre la motivation pour la prononciation et la performance phonologique. Cette section, dont les transcriptions graphiques partielles apparaissent en annexe, est présentée dans notre conclusion générale.

### 5.2.3 PHASE EXPLORATOIRE DU TEST

Deux ébauches de questionnaire ont été testées afin d'en vérifier la validité, la fiabilité, le degré de difficulté et la durée. Les pré-tests ont été administrés tout d'abord à des élèves anglophones d'âge varié, scolarisés dans le programme d'immersion continue, puis à des francophones, en majorité adultes, pour vérifier la norme francophone en

matière de discrimination phonologique et pour s'assurer du faible niveau de difficulté en productions semi-spontanée et dirigée. Tous ces candidats ont été testés dans les mêmes conditions que les élèves sélectionnés pour l'étude. La seule différence réside au niveau de l'enregistrement. En effet, les exercices de productions dirigée et spontanée n'ont pas été enregistrés. Ils n'ont été que chronométrés.

#### 5.2.4 DEMANDES D'AUTORISATION

Dès la fin de la rédaction du questionnaire, une demande d'autorisation a été faite auprès du Comité de Déontologie de l'Université de Calgary afin que celui-ci approuve le projet de recherche et le soumette au responsable des recherches en milieu scolaire à la Commission Scolaire Publique de Calgary. Une fois les autorisations obtenues, les professeurs qui avaient manifesté leur intérêt pour ce projet ont sélectionné les participants et remis les formulaires d'explications et d'autorisation aux élèves intéressés. Par la suite, l'investigateur a contacté les participants individuellement.

#### 5.2.5 CHOIX DES ECOLES ET DES NIVEAUX SCOLAIRES

Seuls les niveaux de fin de cycle (3ème, 6ème, 9ème et 12ème années) ont été choisis afin de mieux répartir les

participants en fonction du nombre d'heures d'instruction en français.

D'autre part, les écoles ont été choisies de façon arbitraire en fonction de l'enthousiasme que les professeurs ont manifesté à l'égard du projet lorsque l'investigateur le leur avait présenté individuellement et oralement.

#### 5.2.6 PROCESSUS DE SELECTION DES ELEVES

Deux processus de sélection ont été mis en place : indirect puis direct. Tout d'abord, pour le processus de sélection indirecte, l'investigateur a fait parvenir aux professeurs des critères de sélection préétablis qui donneraient au test une plus grande validité en éliminant des facteurs qui auraient modifié le comportement verbal des sujets. Les élèves devaient :

- être anglophones, de parents anglophones ne parlant pas français,
  
- être des élèves d'immersion continue,
  
- être désireux de participer à l'étude,

- représenter les différents niveaux académiques de la classe,
- ne pas connaître les objectifs précis de la recherche,
- ne pas avoir été exposés au français de façon intensive (ex : séjour linguistique, voyage d'échange...),
- être équitablement répartis entre filles et garçons.

Ensuite, pour le processus direct, chacun des quatre professeurs a opéré de façon différente pour sélectionner les participants parmi lesquels l'investigateur en a retenu trois à chaque niveau.

En 3ème année, le professeur a choisi quelques élèves en fonction des critères ci-dessus et a réuni les enfants afin de les consulter. Les élèves désireux de participer à l'étude ont reçu les formulaires d'information adressés aux parents et ont rapporté à leur professeur le formulaire d'autorisation dûment signé.

En 6ème année, le professeur a présenté le projet sous forme de jeu. Tous les élèves étaient installés à leur pupitre, main levée. Ils devaient la baisser s'ils ne répondaient pas aux critères ci-dessus. Les quelques élèves restants ont été convoqués par leur professeur, après la classe, pour une réunion d'information. Les enfants intéressés ont reçu les formulaires nécessaires à leur participation et ont rapporté l'autorisation parentale.

En 9ème année, la directrice adjointe est passée dans toutes les classes de 9ème année pour parler du projet. La recherche a été présentée et les critères de sélection ont été énoncés. Les élèves intéressés se sont présentés au bureau de l'administratrice pour venir chercher les formulaires d'autorisation à faire signer par les parents. L'administratrice a alors sélectionné les candidats et les a décrits de façon détaillée à l'investigateur afin de confirmer l'exactitude de son choix.

En 12ème année, le professeur a présenté le projet à sa classe en demandant aux élèves intéressés de bien vouloir venir le voir. Une sélection a alors été entreprise et les élèves ont reçu les formulaires nécessaires à la participation.

### 5.3 Enregistrements

#### 5.3.1 MATERIEL D'ENREGISTREMENT

Un magnétophone portatif PANASONIC à microphone incorporé a été utilisé pour tous les enregistrements et chacun de ceux-ci a été fait sur une cassette individuelle SONY.

#### 5.3.2 LIEUX D'ENREGISTREMENT

Deux enregistrements ont eu lieu dans la bibliothèque de l'école élémentaire, cinq chez les élèves, trois à l'université de Calgary et deux chez l'investigateur. Quel qu'ait été le lieu choisi, les critères étaient les mêmes : pièce silencieuse munie d'une table et d'une prise de courant. Le test a toujours été passé individuellement et sans autre présence que celle de l'investigateur et de l'élève.

#### 5.3.3 PROCEDURES D'ENREGISTREMENT

Après une brève introduction lors de laquelle l'investigateur vérifiait si le participant correspondait aux critères désirés, certaines explications étaient données aux enfants sur la procédure de l'interview. Le test commençait

alors par l'exercice de discrimination qui était administré de vive voix et non par cassette. En effet, lors des pré-tests, les candidats avaient exprimé leur préférence pour la voix non-enregistrée afin que le rythme soit plus approprié à leurs besoins et que la qualité sonore soit meilleure. Une cassette, du fait de son immuabilité, aurait augmenté la validité de cette partie du test, mais aurait également accru le niveau d'anxiété chez les candidats. De plus, les pré-tests ont permis à l'investigateur de développer une certaine constance dans l'administration du test.

Dès cette partie terminée, l'interview était enregistrée sur cassette. Le matériel était une nouvelle fois vérifié et dès que l'enfant était suffisamment à l'aise, l'enregistrement commençait.

L'objectif du questionnaire était d'obtenir certains mots spécifiques, de préférence en réalisation spontanée mais également en production dirigée. L'investigateur donnait donc la réponse à l'élève si celui-ci ne la connaissait pas et l'enfant la répétait. Finalement, l'investigateur posait huit questions personnelles ouvertes et enregistrait les réponses données. Dès l'interview terminée, l'enregistrement était vérifié une dernière fois et l'investigateur répondait aux questions des enfants avant de leur remettre une surprise. La durée des interviews a varié entre 50 minutes en 3ème année

et 30 minutes en 12ème année selon l'aisance avec laquelle les participants ont répondu aux questions.

## 5.4 Transcriptions

### 5.4.1 TRANSCRIPTIONS GRAPHIQUES

La dernière partie du questionnaire intitulée "Questions personnelles" a été transcrite de façon graphique en reproduisant le plus fidèlement possible le discours des élèves. Les faiblesses grammaticales et lexicales ainsi que les hésitations et les élisions sont maintenues. L'objectif de cette partie est de voir s'il existe un lien entre la motivation pour la prononciation et la performance phonologique. Les parties les plus pertinentes de ces transcriptions sont présentées en annexe.

### 5.4.2 TRANSCRIPTIONS PHONÉTIQUES

Les transcriptions phonétiques ont été faites selon le tableau des sons du français de l'Association phonétique internationale, sur un canevas afin d'isoler le phonème recherché. Dans certains cas (ex : assimilation proactive ou rétroactive, chute du phonème recherché, déplacement d'accentuation...) l'analyse du phonème a été omise afin de maintenir la validité de l'étude. La transcription reproduit

toutes les réponses reçues. Cette étape a parfois été rendue difficile par la vitesse à laquelle les élèves lisaient. En effet, dès la fin du primaire, quelques candidats ont démontré une réelle aisance en lecture et ont produit une série de sons parfois difficiles à entendre tant ils sont lus rapidement.

### 5.5. Problèmes rencontrés

De petits problèmes ont surgi à toutes les étapes de la recherche. Les plus pertinents sont ceux liés à la sélection des élèves et au questionnaire.

La sélection directe des élèves, faite selon des critères arbitraires trop peu détaillés, a donné quelques résultats inattendus : un élève présentant des défauts de prononciation, un élève très enrhumé, un élève avec des difficultés d'apprentissage et de comportement n'ont pu être retenus.

D'autre part, le questionnaire dont le vocabulaire était du niveau élémentaire, a présenté bien des difficultés aux élèves du secondaire qui prétendaient mieux manipuler les termes économiques et littéraires que le lexique de base. De ce fait, dans certains cas, l'exercice de réalisation spontanée s'est transformé en production dirigée. L'inverse

s'est également produit avec quelques questions trop difficiles pour les élèves de 3ème année lorsqu'ils devaient fournir onze participes passés de verbes irréguliers.

## CHAPITRE SIX

## 6.0 ANALYSE DES DONNEES

## 6.1 Introduction

L'analyse des données sera divisée en deux sections : la discrimination orale et la production orale.

En discrimination, les candidats ont été appelés à distinguer entre les sons suivants :

- /ã/ et /ẽ/ en positions initiale, médiane et finale,
- /ã/ et /ẽ/ en positions initiale, médiane et finale,
- /ə/ et /e/ en position médiane,
- [l] et [ʁ] en positions intervocalique et finale,
- /y/ et /u/ en positions initiale, médiane et finale.

Les phonèmes ci-dessus étaient présentés dans des paires minimales (mots ou phrases courtes) et les élèves devaient encercler le signe "égal" ou "différent" selon ce qu'ils

entendaient. La présentation des résultats obtenus par les douze participants sera suivie d'une analyse comparative de leur performance puis d'une conclusion générale qui confirmera ou infirmera l'hypothèse de Neufeld (1988) qui prétend que l'asymétrie présente chez les apprenants d'une langue seconde entre leur habileté à percevoir les sons et celle à les reproduire s'estompe avec le développement de la connaissance de la langue étrangère.

En production orale, les candidats ont été appelés à produire (de façon semi-spontanée ou dirigée) les sons suivants :

- /p/, /t/, /k/ en positions initiale, médiane et finale,
- /y/ en positions initiale, médiane et finale,
- /l/ en positions intervocalique et finale.

Ces trois objectifs feront tout d'abord l'objet d'une description théorique basée sur cinq ouvrages de phonétique comparée (Walker, 1984 ; Ostiguy et Sarrasin, 1985 ; Tranel, 1987 ; Alvarez, 1989 ; Lebel, 1991). Puis, les résultats individuels des participants seront présentés et comparés à la description normative. Les erreurs phonologiques relevées

seront alors classifiées à l'aide de la taxonomie de Moulton ainsi que celle de Danesi et Di Pietro. Enfin, une conclusion générale sera tirée.

Afin de préserver l'anonymat des candidats, les lettres de A à L ont été distribuées pour les représenter. A, B, C correspondent aux élèves de troisième année et D, E, F aux élèves de sixième année. G, H, I représentent les élèves de neuvième année et J, K, L les élèves de douzième année.

## 6.2 Discrimination

### 6.2.1 INTRODUCTION

Deux études de Neufeld (1978, 1980) ont clairement montré l'asymétrie qui existe, chez les apprenants d'une langue étrangère, entre l'habileté à percevoir les sons et celle à les reproduire. Bien que les raisons en restent encore inconnues, plusieurs chercheurs posent la question (Troike, 1970 ; Tarone, 1978 ; Neufeld 1988) et proposent différentes hypothèses : l'existence d'un lien entre une pauvre performance phonologique et des phénomènes neuropsychologiques, la mauvaise intériorisation du système phonologique de la langue étrangère, ou l'existence d'une distinction évidente entre l'habileté à comprendre et celle à produire. Quelle qu'en soit la raison invoquée, l'asymétrie

entre la compréhension et la production reste omniprésente dans les recherches comparant la compétence et la performance phonologiques. Cette asymétrie semble cependant s'estomper avec le développement des connaissances et de la maîtrise de la langue étrangère (Neufeld, 1988).

Notre étude vise à vérifier cette hypothèse dans le contexte du programme d'immersion continue. En effet, nous verrons si les trois élèves de douzième année ont plus d'aisance que les élèves de troisième année à discriminer entre les sons proposés. Les phonèmes avaient été choisis à l'aide de différents enregistrements exploratoires qui avaient mis en évidence une performance phonologique se situant loin de la compétence native pour les plus élèves plus jeunes, mais s'en rapprochant avec les plus âgés. La performance phonologique non-native des élèves d'immersion est confirmée par différentes études (Morrison, Pawley, Bonnun et Unitt, 1986 ; Swain et Lapkin, 1986) et Neufeld (1988) affirme que :

"Even after years of intensive instruction in French immersion programs, English-speaking Canadian children, fluent as they are, almost never pass for francophones because of noticeable foreign accents in their speech." (Neufeld, 1988 : 532)

Ces erreurs phonologiques qu'évoque Neufeld (1988) ont tout d'abord été répertoriées par l'investigateur à l'aide de

matériel exploratoire (cassettes audio et vidéocassettes de saynètes, présentations orales, lectures individuelles... enregistrées à différents niveaux). Les erreurs relevées ont ensuite été classifiées afin d'observer leur fréquence ainsi que leur impact sur la communication. Ces deux critères ont permis de sélectionner les phonèmes à étudier.

Les premiers phonèmes sélectionnés sont quelques sons nasaux placés en opposition. Peu fréquents en anglais, ils sembleraient causer des difficultés en production. Nous vérifierons si tel est le cas en discrimination. Nous examinerons ensuite le /l/ dans diverses positions, puis l'opposition /y/-/u/. Enfin, nous observerons l'opposition /ə/-/e/ dans un contexte particulier.

#### 6.2.2 OPPOSITION /ã/-/õ/

Cette section comprenait trente items, dix en position initiale, dix en position médiane et dix en position finale.

ex : il a les cheveux blancs / il a les cheveux blonds

ex. : pense / ponce

ex : ont chanté / enchanté

Les stimulus étaient regroupés par position, mais n'étaient pas présentés de façon systématique telle que la présentation des résultats le laisserait supposer. Le chiffre sur dix indique le nombre de bonnes réponses obtenues par le candidat.

Elève A : position initiale : 1/10  
position médiane : 9/10  
position finale : 6/10

Elève B : position initiale : 1/10  
position médiane : 6/10  
position finale : 3/10

Elève C : position initiale : 2/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 9/10

Elève D : position initiale : 7/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 7/10

Elève E : position initiale : 4/10  
position médiane : 9/10  
position finale : 8/10

Elève F : position initiale : 1/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 10/10

Elève G : position initiale : 3/10  
position médiane : 7/10  
position finale : 8/10

Elève H : position initiale : 5/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 9/10

Elève I : position initiale : 8/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 10/10

Elève J : position initiale : 10/10  
position médiane : 9/10  
position finale : 10/10

Elève K : position initiale : 9/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 9/10

Elève L : position initiale : 7/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 7/10

Pourcentages de bonnes réponses en 3ème année :

en position initiale : 13 %

en position médiane : 84 %

en position finale : 60 %

moyenne générale dans les trois positions : 52 %

Pourcentages de bonnes réponses en 6ème année :

en position initiale : 40 %

en position médiane : 97 %

en position finale : 84 %

moyenne générale dans les trois positions : 74 %

Pourcentages de bonnes réponses en 9ème année :

en position initiale : 53 %

en position médiane : 90 %

en position finale : 90 %

moyenne générale dans les trois positions : 78 %

Pourcentages de bonnes réponses en 12ème année :

en position initiale : 87 %

en position médiane : 97 %

en position finale : 87 %

moyenne générale dans les trois positions : 90 %

Ces résultats montrent de façon évidente que la compétence à discriminer s'accroît avec l'exposition à la

langue seconde puisque les élèves de douzième année parviennent à la quasi-perfection dans cet exercice alors que ceux de troisième année ne réussissent à identifier qu'un peu plus de la moitié des différences.

Il est intéressant de remarquer que la majorité des candidats (10/12) a eu plus de difficulté à différencier les sons en position initiale. La moyenne générale de bonnes réponses dans cette catégorie est de 5,5/10 alors qu'elle est de 9,08/10 en position médiane et de 8,41/10 en position finale. Ceci pourrait venir du fait que l'accent grammatical n'est jamais mis sur la première syllabe en français. Cette absence de stress a pu causer quelques difficultés de perception. Cette différence de perception selon la position de l'opposition ne se retrouve pas dans les pré-tests effectués sur des francophones de 7 ans à 45 ans. Ces derniers ont parfaitement perçu l'opposition, quelle qu'en ait été sa position.

En conclusion, nous pouvons dire que les résultats obtenus dans cette première partie corroborent l'étude de Neufeld (1988) qui affirmait que l'asymétrie entre la production et la perception diminuait avec l'acquisition des connaissances en langue seconde, puisque les élèves de douzième année ont obtenu des résultats très supérieurs à ceux des candidats de troisième année.

6.2.3 OPPOSITION /ã/-/ê/

Cette section comprenait trente items, dix en position initiale, dix en position médiane et dix en position finale. Les oppositions étaient regroupées par position mais n'étaient pas proposées de façon linéaire telle que la présentation des résultats le suggère.

Elève A : position initiale : 9/10  
          position médiane : 10/10  
          position finale : 10/10

Elève B : position initiale : 5/10  
          position médiane : 9/10  
          position finale : 8/10

Elève C : position initiale : 3/10  
          position médiane : 10/10  
          position finale : 8/10

Elève D : position initiale : 7/10  
          position médiane : 10/10  
          position finale : 10/10

Elève E : position initiale : 5/10  
position médiane : 8/10  
position finale : 8/10

Elève F : position initiale : 6/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 10/10

Elève G : position initiale : 4/10  
position médiane : 8/10  
position finale : 8/10

Elève H : position initiale : 8/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 10/10

Elève I : position initiale : 10/10  
position médiane : 9/10  
position finale : 10/10

Elève J : position initiale : 8/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 10/10

Elève K : position initiale : 10/10  
position médiane : 10/10  
position finale : 10/10

Elève L : position initiale : 8/10  
position médiane : 9/10  
position finale : 9/10

Pourcentages de bonnes réponses en 3ème année :

en position initiale : 57 %

en position médiane : 97 %

en position finale : 80 %

moyenne générale des bonnes réponses : 78 %

Pourcentages de bonnes réponses en 6ème année :

en position initiale : 60 %

en position médiane : 94 %

en position finale : 94 %

moyenne générale des bonnes réponses : 83 %

Pourcentages de bonnes réponses en 9ème année :

en position initiale : 73 %

en position médiane : 90 %

en position finale : 94 %

moyenne générale des bonnes réponses : 86 %

Pourcentages de bonnes réponses en 12<sup>ème</sup> année :

en position initiale : 87 %

en position médiane : 97 %

en position finale : 97 %

moyenne générale des bonnes réponses : 94 %

Les élèves de douzième année montrent une nouvelle fois une meilleure compétence en perception, ce qui confirmerait à nouveau la corrélation entre la connaissance du français et l'habileté à discriminer.

L'opposition en position initiale a présenté encore une fois plus de difficulté que dans les deux autres positions. Une grande majorité des candidats (10/12) a mieux réussi à distinguer l'opposition en position médiane ou finale. La moyenne de bonnes réponses en position initiale est de 69 % alors qu'elle est de 94 % en position médiane et de 93 % en position finale. La raison évoquée dans la section précédente pourrait expliquer ce phénomène: l'accent fixe en français est placé sur la dernière syllabe ou sur la syllabe pénultième si la voyelle finale est un "e" muet. De ce fait, l'opposition en position initiale semble moins apparente aux non-francophones. Dans cette section, les francophones ont encore une fois parfaitement perçu l'opposition vocalique, quelle qu'en ait été sa position.

En conclusion, nous pouvons affirmer la supériorité de la compétence perceptive chez les élèves de douzième année qui parviennent à une quasi-perfection en ce qui concerne cet objectif. La plus grande maîtrise de la langue, telle que perçue sur le matériel exploratoire, semble se doubler d'une plus grande capacité à percevoir les sons, ce qui confirme une nouvelle fois la thèse de Neufeld (1988).

#### 6.2.4 OPPOSITION /ə/-/e/

Le matériel exploratoire de l'élémentaire a montré une fréquente confusion de ces deux phonèmes dans un contexte particulier : les verbes au passé à la première personne du singulier.

ex : je passai / j'ai passé

ex : je mangeai / j'ai mangé

Cette confusion de phonème se retrouve très fréquemment à l'écrit chez les élèves d'immersion, sous la forme "je passé" ou "je mangé".

Notre recherche voulait voir si cette confusion était uniquement un problème de production (orale et écrite) ou s'il s'agissait d'une mauvaise intériorisation de cette

opposition. Les candidats ont donc été appelés à faire la distinction entre ces deux sons, non seulement dans le contexte verbal mais également dans les articles définis masculins singulier et pluriel (le/les) ainsi que dans l'article indéfini pluriel devant un nom ou un adjectif (de/des).

Cette partie comprenait vingt items dont onze étaient des verbes au passé, sept des articles définis masculins et deux des articles indéfinis masculins pluriels. Les stimulus des trois catégories étaient mélangés dans cette section. Les résultats seront présentés par catégorie et par élève :

1ère catégorie : opposition je - j'ai

Elève A : 11 bonnes réponses sur 11 = 100 %

Elève B : 9 bonnes réponses sur 11 = 82 %

Elève C : 11 bonnes réponses sur 11 = 100 %

Elève D : 11 bonnes réponses sur 11 = 100 %

Elève E : 3 bonnes réponses sur 11 = 27 %

Elève F : 9 bonnes réponses sur 11 = 82 %

Elève G : 3 bonnes réponses sur 11 = 27 %

Elève H : 11 bonnes réponses sur 11 = 100 %

Elève I : 9 bonnes réponses sur 11 = 82 %

Elève J : 10 bonnes réponses sur 11 = 90 %

Elève K : 10 bonnes réponses sur 11 = 90 %

Elève L : 10 bonnes réponses sur 11 = 90 %

2ème catégorie : opposition le - les

Elève A : 7 bonnes réponses sur 7 = 100 %

Elève B : 6 bonnes réponses sur 7 = 86 %

Elève C : 7 bonnes réponses sur 7 = 100 %

Elève D : 7 bonnes réponses sur 7 = 100 %

Elève E : 4 bonnes réponses sur 7 = 57 %

Elève F : 7 bonnes réponses sur 7 = 100 %

Elève G : 5 bonnes réponses sur 7 = 71 %

Elève H : 7 bonnes réponses sur 7 = 100 %

Elève I : 6 bonnes réponses sur 7 = 86 %

Elève J : 6 bonnes réponses sur 7 = 86 %

Elève K : 7 bonnes réponses sur 7 = 100 %

Elève L : 6 bonnes réponses sur 7 = 86 %

3ème catégorie : opposition de - des

Tous les participants n'ont obtenu que de bonnes réponses à ces deux questions.

Les résultats varient d'un élève à l'autre et aucune corrélation n'est possible entre les niveaux scolaires des participants et leur performance. On peut tout de même remarquer que pour certains élèves, cette opposition est un point de difficulté, surtout dans les formes verbales. Notre recherche qui s'arrête au niveau de la perception pourrait servir de diagnostic à une démarche pédagogique visant la correction phonétique. Finalement, il serait intéressant de

voir s'il existe un lien entre la performance perceptive et la performance graphique, donc d'observer si les sujets qui ont éprouvé de la difficulté face à cet exercice sont ceux qui orthographient mal les verbes au passé.

#### 6.2.5 VARIATION [l] - [ɫ]

Le matériel exploratoire a révélé une forte interférence de l'anglais au niveau de la production du /l/. Anticipée par l'analyse contrastive, cette difficulté apparaît dans le discours des élèves de tous les niveaux et fait l'objet d'une partie de notre recherche, aussi bien en discrimination qu'en production.

En discrimination, les participants ont dû répondre à 22 questions. Le /l/ apparaissait indifféremment dans deux positions : intervocalique ou finale. L'investigateur présentait les mots soit avec [l] soit avec un [ɫ] et les étudiants devaient indiquer, en encerclant sur leur feuille réponse le signe correspondant, si les deux mots proposés étaient identiques ou différents. L'objectif était de voir si les élèves sont conscients de cette différence. Les résultats obtenus sont présentés par élève et combinent le /l/ dans les deux positions.

Elève A : 21 bonnes réponses sur 22 = 95 %  
Elève B : 17 bonnes réponses sur 22 = 77 %  
Elève C : 21 bonnes réponses sur 22 = 95 %  
Elève D : 22 bonnes réponses sur 22 = 100 %  
Elève E : 15 bonnes réponses sur 22 = 68 %  
Elève F : 19 bonnes réponses sur 22 = 86 %  
Elève G : 16 bonnes réponses sur 22 = 73 %  
Elève H : 21 bonnes réponses sur 22 = 95 %  
Elève I : 20 bonnes réponses sur 22 = 90 %  
Elève J : 20 bonnes réponses sur 22 = 90 %  
Elève K : 22 bonnes réponses sur 22 = 100 %  
Elève L : 15 bonnes réponses sur 22 = 68 %

Moyenne des trois élèves de 3ème année : 89 %  
Moyenne des trois élèves de 6ème année : 85 %  
Moyenne des trois élèves de 9ème année : 86 %  
Moyenne des trois élèves de 12ème année : 86 %

Les résultats montrent une sensibilisation plutôt individuelle à ces deux allophones et une bonne prise de conscience à cette différence, en général. Il ne semble pas possible d'établir de corrélation entre les niveaux scolaires et la compétence discriminative dans cet exercice. Nous verrons si tel est le cas en production. Nous vérifierons également si les résultats obtenus en production nous permettent de corroborer l'hypothèse de Neufeld (1988).

### 6.2.6 OPPOSITION /y/ - /u/

Le matériel exploratoire a mis en évidence la substitution du son /y/ par différentes approximations situées entre le /u/ et le /y/ chez les élèves de différents niveaux. L'analyse contrastive anticipe également des difficultés de production pour les anglophones du fait de l'absence de ce phonème (en fait, de voyelles antérieures arrondies en général) dans leur répertoire. De ce fait, ce phonème sera évalué en discrimination et en production.

En discrimination, le /y/ a été présenté en opposition au /u/ dans des paires minimales, dans trois positions : initiale, médiane et finale. Cette section comprenait 28 items regroupés selon leur position. Les résultats présenteront le nombre de bonnes réponses obtenues par l'élève dans chacune des trois positions.

Elève A : position initiale : 6/7 = 86 %  
position médiane : 9/10 = 90 %  
position finale : 11/11 = 100 %

Elève B : position initiale : 6/7 = 86 %  
position médiane : 9/10 = 90 %  
position finale : 11/11 = 100 %

Elève C : position initiale :  $7/7 = 100 \%$   
position médiane :  $8/10 = 80 \%$   
position finale :  $11/11 = 100 \%$

Elève D : position initiale :  $7/7 = 100 \%$   
position médiane :  $10/10 = 100 \%$   
position finale :  $11/11 = 100 \%$

Elève E : position initiale :  $7/7 = 100 \%$   
position médiane :  $7/10 = 70 \%$   
position finale :  $10/11 = 90 \%$

Elève F : position initiale :  $6/7 = 86 \%$   
position médiane :  $7/10 = 70 \%$   
position finale :  $11/11 = 100 \%$

Elève G : position initiale :  $6/7 = 86 \%$   
position médiane :  $6/10 = 60 \%$   
position finale :  $7/11 = 64 \%$

Elève H : position initiale :  $7/7 = 100 \%$   
position médiane :  $9/10 = 90 \%$   
position finale :  $10/11 = 90 \%$

Elève I : position initiale :  $7/7 = 100 \%$   
position médiane :  $9/10 = 90 \%$   
position finale :  $10/11 = 90 \%$

Elève J : position initiale :  $7/7 = 100 \%$   
position médiane :  $9/10 = 90 \%$   
position finale :  $11/11 = 100 \%$

Elève K : position initiale :  $6/7 = 86 \%$   
position médiane :  $10/10 = 100 \%$   
position finale :  $10/11 = 90 \%$

Elève L : position initiale :  $6/7 = 86 \%$   
position médiane :  $6/10 = 60 \%$   
position finale :  $9/11 = 82 \%$

Moyenne des trois élèves de 3ème année : 93 %

Moyenne des trois élèves de 6ème année : 89 %

Moyenne des trois élèves de 9ème année : 82 %

Moyenne des trois élèves de 12ème année : 89 %

Les résultats de cette section ne confirment pas l'hypothèse de Neufeld (1988) qui prétend qu'une plus grande connaissance de la langue étrangère permet une meilleure compétence perceptive et productive. Cependant, il est important de noter que les résultats sont excellents à tous

les niveaux et que seuls quelques participants ont eu de petites difficultés avec ce concept. Ces douze élèves sont donc très conscients de l'opposition /y/ - /u/. Nous regarderons si, en production, la réalisation du phonème /y/ se rapproche de celle des locuteurs natifs, particulièrement en douzième année afin de vérifier ainsi l'hypothèse de Neufeld (1988).

### 6.3 Production

#### 6.3.1 INTRODUCTION

Parmi les nombreuses recherches dont l'objectif est d'évaluer la performance orale des élèves d'immersion (Lambert et Tucker, 1967 et 1972 ; Spilka, 1976, dans Rebuffot, 1991 ; Hammerly, 1982 ; Lapkin, Swain et Argue, 1983 ; Bibeau, 1984 ; Obadia, 1984 ; Harley et Swain, 1984 ; Rebuffot, 1991), peu ont consacré une section à la performance phonologique, sous-entendant peut-être ainsi que cette compétence n'avait pas d'impact sur la communication. Pourtant, dès 1966, Lambert et Tucker relèvent que la prononciation des élèves d'immersion est loin de celle de leurs camarades francophones. Le rythme, les liaisons, l'intonation et en particulier la prononciation des voyelles nasales semblent poser des problèmes aux petits anglophones (Lambert et Tucker, 1972). Par la suite, Bibeau (1984) et

Hammerly (1989) soulignent à leur tour l'aspect non-natif de la prononciation de ces élèves. Enfin, Hammerly (1989) et Bourdages (1991) proposent des moyens pour corriger ces erreurs que Lyster (1987) appelle "fossilisées".

Ces erreurs de prononciation ont été vérifiées, dans le cadre de la présente recherche, par des enregistrements exploratoires faits en salle de classe. Ces enregistrements, effectués entre 1989 et 1992, proviennent de différents niveaux scolaires (élémentaires et secondaires). Il s'agit de vidéocassettes ou de cassettes audio de saynètes de Noël, de rapports de livres, de lectures individuelles et de présentations orales, dont le but était uniquement pédagogique. Ces enregistrements ont servi de matériel de base au repérage des principales erreurs phonologiques.

Tout d'abord, ce sont les transferts négatifs qui semblent très présents (ex : la substitution du [l] par [ʒ] en positions intervocalique et finale, l'aspiration des occlusives sourdes en position initiale ou devant une voyelle accentuée, la prononciation des consonnes muettes en position finale, l'accentuation, la prosodie...). Ensuite, certaines erreurs intralinguales sont également apparues (ex : la prononciation /a/ de la terminaison verbale "-ent" ou la chute du "s" en position finale dans des mots comme plus ou tous où il devrait être maintenu...). Finalement, d'autres

erreurs telles que des erreurs de traits suprasegmentaux (erreurs très fréquentes) et des pataquès ont été relevés.

Dans ce contexte, notre étude s'intéressera à trois erreurs interlinguales très fréquentes (selon le matériel exploratoire et l'analyse contrastive de l'anglais et du français) :

- l'aspiration des occlusives sourdes,
- la substitution d'un "l" vélarisé dans certains contextes,
- les différentes approximations du /y/.

Ces trois objectifs ont été soumis aux candidats en production dirigée (lecture) ou production semi-spontanée (identification d'illustrations ou phrases à compléter). Les productions ont été enregistrées puis transcrites phonétiquement. Ces transcriptions phonétiques seront analysées à l'aide d'une base théorique (Walker, 1984 ; Ostiguy et Sarrasin, 1985 ; Tranel, 1987 ; Alvarez, 1989 ; Lebel, 1991) qui aura, au préalable, permis de présenter une description contrastive de ces sons en anglais et en français. Les erreurs relevées seront alors classifiées à l'aide de deux taxonomies d'erreurs phonologiques (Moulton, 1962; Danesi et Di Pietro, 1990).

Les occlusives sourdes feront l'objet de la première partie, suivie du traitement du /y/ et du /l/. Chacune de ces trois sections inclura les réponses des douze candidats. Les lettres A à L seront à nouveau utilisées afin de protéger l'anonymat des participants.

### 6.3.2 LES OCCLUSIVES SOURDES : /p,t,k/

Le mode articulatoire général de ces trois phonèmes est, à toutes fins pratiques, le même en français et en anglais. Le lieu articulatoire reste également souvent semblable pour le /p/ (bi-labial) et pour le /k/ (vélaire, avancé ou rétracté selon le contexte) ; il varie pour le /t/ : alvéolaire en anglais, il est dental en français. Cette différence au niveau du point d'articulation est si minime qu'elle n'est pas responsable des difficultés éprouvées lors de la production de ce phonème. C'est la différente distribution allophonique qui peut expliquer les difficultés éprouvées par un anglophone qui apprend le français. Tranel prétend même que le contraste phonétique le plus important entre les deux langues se situe au niveau de la réalisation des occlusives sourdes :

"The most important phonetic distinction is probably that which separates the realization of the voiceless stops ([p, t, k,]) in the two languages. In syllable-initial position, English [p, t, k] are said to be "aspirated". [...] In

French, [p, t, k] are not aspirated." (Tranel, 1987 : 129)

En effet, alors qu'en français standard européen, nous ne sommes en présence que d'un allophone pour chacune des occlusives sourdes en position prévocalique ou finale, en anglais, /p/, /t/ et /k/ se divisent en trois allophones principaux :

1. [p], [t], [k] : aucune aspiration lorsque précédés de [s] et suivi ou non d'une liquide.

ex : spoon, stamp, ski, split, strike, spray

ex : whisper, aspect, disturb, discount

ex : lisp, last, whisk

2. [p'], [t'], [k'] : aspiration obligatoire en début de mot ou devant une voyelle accentuée et aspiration facultative en position finale de mot.

Exemples d'aspiration obligatoire : pot, camp,  
tent, attention, occasion, appearing

3. [p<sup>h</sup>], [t<sup>h</sup>], [k<sup>h</sup>] : implosion en position finale. Cet allophone est facultatif.

ex : cap, lock, pit

A ces trois allophones s'ajoutent (en anglais nord-américain) deux variétés de réalisation du /t/. Tout d'abord, le "flap" lorsque le /t/ est en position intervocalique dont la première voyelle est accentuée (ex : attic, button, Saturday) puis le coup de glotte /ʔ/ dans des mots tels que witness, heater ou parfois mattress. Ces deux allophones ne feront pas l'objet d'une recherche systématique mais l'étude permettra d'observer si, dans certains cas, ils sont présents dans l'inventaire phonétique français des participants.

Le phonème /t/ a également un allophone généralement affriqué en français canadien. En effet, devant deux voyelles hautes /i, y/ et devant deux semi-voyelles /j, ɥ/, il y a insertion de la fricative /s/, créant ainsi l'assibilation [t<sup>s</sup>].

ex : battu [bat<sup>s</sup>y], parti [paɾt<sup>s</sup>i]

ex : tiède [t<sup>s</sup>jɛd], tuile [t<sup>s</sup>ɥil]

Cette distribution allophonique a permis de rédiger un questionnaire dans lequel les occlusives sourdes apparaissaient dans les contextes prévocanique ou final. Les résultats permettront d'évaluer l'importance des transferts phonologiques chez les participants et d'observer si l'assibilation est présente chez certains de ces élèves.

Les résultats de la production des occlusives seront présentés et analysés en trois sections : la première traitera du /p/ dans les trois positions (initiale, médiane et finale), la seconde du /t/ dans ces trois positions et la troisième du /k/ dans ces trois mêmes positions. Toutes les réponses des participants seront présentées dans chaque section. Les erreurs relevées seront confrontées aux taxonomies de notre cadre théorique et enfin, des remarques générales serviront de conclusion à cette section.

#### 6.3.2.1 /p/ EN POSITION INITIALE

La grille phonologique établie avant la rédaction du questionnaire a permis de proposer le phonème /p/ dans une variété d'environnements vocaliques, soit en production semi-spontanée, soit en production dirigée. Parmi les onze mots (produits de façon semi-spontanée) où /p/ apparaissait en position initiale, deux d'entre eux contenaient /p/ suivi d'une voyelle fermée (poubelle, poule), un d'une voyelle mi-fermée (perroquet), deux d'une voyelle mi-ouverte (peigne, pomme), un d'une voyelle ouverte (patin) et cinq d'une voyelle nasale (pince, pinceau, pingouin, pantalon, pont). En production dirigée, les participants ont été appelés à lire dix-sept mots dans lesquels /p/ apparaissait en position initiale. Dans deux d'entre eux /p/ était suivi d'une voyelle

fermée (pupitre, pour), cinq d'une voyelle mi-fermée (pôle, pot, peu, peut-être, pays), cinq d'une voyelle mi-ouverte (peigne, pelle, père, perle, peur), trois d'une voyelle ouverte (papa, page, part) et deux d'une voyelle nasale (pingouin, pantalon).

Les réponses des participants sont présentées par élève et par allophone obtenu en position initiale. Qu'elles aient été répétées, lues ou produites spontanément, les réponses sont toutes combinées, ces différents contextes ne modifiant que très légèrement les résultats.

Elève A : [p] : 0/28 = 0%  
 [p'] : 28/28 = 100 %  
 [p<sup>h</sup>] : 0/20 = 0 %

Elève B : [p] : 0/28 = 0 %  
 [p'] : 28/28 = 100 %  
 [p<sup>h</sup>] : 0/28 = 0 %

Elève C : [p] : 4/28 = 15 %  
 [p'] : 24/28 = 85 %  
 [p<sup>h</sup>] : 0/28 = 0 %

Elève D : [p] : 0/28 = 0 %  
 [p'] : 28/28 = 100 %  
 [p<sup>h</sup>] : 0/28 = 0 %

Elève E : [p] :  $2/28 = 7 \%$   
[p'] :  $26/28 = 93 \%$   
[p''] :  $0/28 = 0 \%$

Elève F : [p] :  $0/27 = 0 \%$   
[p'] :  $27/27 = 100 \%$   
[p''] :  $0/27 = 0 \%$

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève G : [p] :  $1/27 = 3 \%$   
[p'] :  $26/27 = 97 \%$   
[p''] :  $0/27 = 0 \%$

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève H : [p] :  $0/28 = 0 \%$   
[p'] :  $28/28 = 100 \%$   
[p''] :  $0/28 = 0 \%$

Elève I : [p] :  $5/27 = 19 \%$   
[p'] :  $22/27 = 81 \%$   
[p''] :  $0/27 = 0 \%$

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève J : [p] :  $4/28 = 14 \%$   
[p'] :  $24/28 = 86 \%$   
[p''] :  $0/28 = 0 \%$

Elève K : [p] : 0/28 = 0 %

[p'] : 28/28 = 100 %

[p<sup>1</sup>] : 0/28 = 0 %

Elève L : [p] : 0/28 = 0 %

[p'] : 28/28 = 100 %

[p<sup>1</sup>] : 0/28 = 0 %

Moyenne des trois élèves de troisième année :

[p] : 4 %

[p'] : 96 %

[p<sup>1</sup>] : 0 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[p] : 3 %

[p'] : 97 %

[p<sup>1</sup>] : 0 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[p] : 8 %

[p'] : 92 %

[p<sup>1</sup>] : 0 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[p] : 5 %

[p'] : 95 %

[p<sup>h</sup>] : 0 %

Moyenne générale des douze participants :

[p] : 5 %

[p'] : 95 %

[p<sup>h</sup>] : 0 %

Ces résultats montrent une aspiration du /p/ très évidente en position initiale chez les douze candidats enregistrés. Les chiffres ne montrent aucune amélioration avec les années mais plutôt des résultats parfois plus satisfaisants selon les individus. D'autre part, le [p ] n'existant qu'en position finale et de façon facultative seulement dans l'inventaire allophonique anglais, il n'apparaît aucunement dans cette section.

La persistance de cette aspiration et sa fréquence d'apparition malgré une exposition croissante à la langue indique clairement qu'il s'agit ici d'une erreur de catégorie 3 selon la taxonomie de Danesi et Di Pietro. La fréquence d'apparition de ce phonème en français (6ème selon Lafon, 5ème selon Delattre, 7ème selon Calvet et Wioland) accentue

l'impression d'accent "étranger" tel que le décrivait précédemment Tranel.

Selon la taxonomie de Moulton, cette erreur fait partie des erreurs allophoniques puisqu'il s'agit ici d'un transfert allophonique négatif. L'aspiration anglaise du /p/ en position initiale de syllabe accentuée se retrouve en français avec la même force et dans le même environnement.

Observons à présent si l'aspiration est aussi forte et évidente lorsque le /p/ est situé en position médiane.

#### 6.3.2.2 /p/ EN POSITION MEDIANE

La grille phonologique a permis d'offrir le phonème recherché dans un environnement vocalique varié : parmi les neuf mots produits de façon semi-spontanée et contenant /p/ en position médiane, cinq d'entre eux présentaient /p/ suivi d'une voyelle fermée (toupie, champignon, tapis, papillon, capuche), un d'une voyelle mi-fermée (chapeau) et trois d'une voyelle nasale (serpent, lapin, sapin). En production dirigée, les participants ont été appelés à lire seize mots dans lesquels /p/ apparaissait en position médiane. Le phonème /p/ était suivi d'une voyelle fermée dans trois mots (toupie, tapis, pupitre), d'une voyelle mi-fermée dans trois mots (tapé, drapeau, pompeux), d'une voyelle mi-ouverte dans

quatre mots (épais, apporté, emporté, épeuré), d'une voyelle ouverte dans trois mots (plupart, départ, campa) et d'une voyelle nasale dans trois mots (copain, pompon, coupon).

Les réponses des participants sont présentées par élève et par allophone obtenu en position médiane. Les résultats des réponses sont combinés, c'est-à-dire qu'ils incluent les réponses lues, répétées ou produites spontanément.

Elève A : [p] : 1/25 = 4 %  
 [p'] : 24/25 = 96 %  
 [p<sup>1</sup>] : 0/25 = 0 %

Elève B : [p] : 0/25 = 0 %  
 [p'] : 24/24 = 100 %  
 [p<sup>1</sup>] : 0/24 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève C : [p] : 0/24 = 0 %  
 [p'] : 24/24 = 100 %  
 [p<sup>1</sup>] : 0/24 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève D : [p] :  $1/24 = 5 \%$   
[p'] :  $23/24 = 95 \%$   
[p<sup>1</sup>] :  $0/24 = 0 \%$

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève E : [p] :  $0/25 = 0 \%$   
[p'] :  $25/25 = 100 \%$   
[p<sup>1</sup>] :  $0/25 = 0 \%$

Elève F : [p] :  $0/24 = 0 \%$   
[p'] :  $24/24 = 100 \%$   
[p<sup>1</sup>] :  $0/24 = 0 \%$

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève G : [p] :  $3/25 = 12 \%$   
[p'] :  $22/25 = 88 \%$   
[p<sup>1</sup>] :  $0/25 = 0 \%$

Elève H : [p] :  $1/25 = 4 \%$   
[p'] :  $24/25 = 96 \%$   
[p<sup>1</sup>] :  $0/25 = 0 \%$

Elève I : [p] :  $20/25 = 80 \%$   
[p'] :  $5/25 = 20 \%$   
[p<sup>1</sup>] :  $0/25 = 0 \%$

Elève J : [p] :  $3/25 = 12 \%$   
[p'] :  $22/25 = 88 \%$   
[p''] :  $0/25 = 0 \%$

Elève K : [p] :  $0/25 = 0 \%$   
[p'] :  $25/25 = 100 \%$   
[p''] :  $0/25 = 0 \%$

Elève L : [p] :  $0/24 = 0 \%$   
[p'] :  $24/24 = 100 \%$   
[p''] :  $0/24 = 0 \%$

Une réponse n'a pas été donnée.

Moyenne des trois élèves de troisième année :

[p] : 1 %  
[p'] : 99 %  
[p''] : 0 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[p] : 1 %  
[p'] : 99 %  
[p''] : 0 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[p] : 32 %

[p'] : 68 %

[p<sup>h</sup>] : 0 %

Moyenne des élèves de douzième année :

[p] : 4 %

[p'] : 96 %

[p<sup>h</sup>] : 0 %

Moyenne générale des douze participants :

[p] : 9 %

[p'] : 91 %

[p<sup>h</sup>] : 0 %

Les résultats montrent une nouvelle fois une préférence très nette pour l'emploi de l'allophone aspiré en position médiane, même si les chiffres en faveur de l'allophone non aspiré sont un petit peu plus élevés.

Aucune corrélation n'est possible entre le nombre d'heures d'exposition à la langue cible et la performance phonologique. Un seul participant (I) se distingue des autres, affichant ainsi une préférence pour l'allophone non aspiré en position médiane, mais ce n'est qu'une préférence

individuelle que l'on ne peut, sans étude antérieure, attribuer à l'exposition au français.

Cette erreur allophonique, à cause de sa persistance et de sa fréquence, entre dans la catégorie 3 de la taxonomie de Danesi et Di Pietro et dans la catégorie des erreurs allophoniques de la taxonomie de Moulton.

Observons finalement la production du /p/ en position finale. Regardons si l'allophone [p<sup>1</sup>] n'est aucunement apparu dans les deux premières positions (telle que la distribution anglaise le préconise), apparaît en position finale.

#### 6.3.2.3 /p/ EN POSITION FINALE

En production semi-spontanée, /p/ est apparu dans six mots (tulipe, pipe, jupe, soupe, lampe, loupe) et en production dirigée dans six mots (jupe, soupe, loupe, quêpe, crêpe, cape).

Les réponses des participants, obtenues soit en production spontanée, soit en production dirigée, sont présentées ensemble, par élève et par allophone obtenu en position finale.

Elève A : [p] : 6/12 = 50 %  
          [p'] : 6/12 = 50 %  
          [p<sup>1</sup>] : 0/12 = 0 %

Elève B : [p] : 1/12 = 9 %  
          [p'] : 5/12 = 41 %  
          [p<sup>1</sup>] : 6/12 = 50 %

Elève C : [p] : 0/12 = 0 %  
          [p'] : 10/12 = 83 %  
          [p<sup>1</sup>] : 2/12 = 17 %

Elève D : [p] : 0/12 = 0 %  
          [p'] : 11/12 = 91 %  
          [p<sup>1</sup>] : 1/12 = 9 %

Elève E : [p] : 0/12 = 0 %  
          [p'] : 11/12 = 91 %  
          [p<sup>1</sup>] : 1/12 = 9 %

Elève F : [p] : 0/12 = 0 %  
          [p'] : 12/12 = 100 %  
          [p<sup>1</sup>] : 0/12 = 0 %

Elève G : [p] : 0/12 = 0 %  
          [p'] : 7/12 = 58 %  
          [p''] : 5/12 = 42 %

Elève H : [p] : 0/12 = 0 %  
          [p'] : 12/12 = 100 %  
          [p''] : 0/12 = 0 %

Elève I : [p] : 0/12 = 0 %  
          [p'] : 8/12 = 67 %  
          [p''] : 4/12 = 33 %

Elève J : [p] : 0/12 = 0 %  
          [p'] : 12/12 = 100 %  
          [p''] : 0/12 = 0 %

Elève K : [p] : 0/12 = 0 %  
          [p'] : 11/12 = 91 %  
          [p''] : 1/12 = 9 %

Elève L : [p] : 0/12 = 0 %  
          [p'] : 6/12 = 50 %  
          [p''] : 6/12 = 50 %

Moyenne des trois élèves de troisième année:

[p] : 20 %

[p'] : 58 %

[p''] : 22 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[p] : 0 %

[p'] : 94 %

[p''] : 6 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[p] : 0 %

[p'] : 75 %

[p''] : 25 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[p] : 0 %

[p'] : 80 %

[p''] : 20 %

Moyenne générale des douze participants :

[p] : 5 %

[p'] : 77 %

[p''] : 18 %

Les résultats montrent une nouvelle fois une nette préférence pour l'allophone aspiré à tous les niveaux scolaires. L'allophone imploré apparaît également dans cette position tel que le système phonologique anglais l'autorise. Le transfert allophonique négatif dont nous sommes témoins ici semble fossilisé puisque aucun changement en faveur de l'allophone non aspiré n'apparaît avec les années. Il s'agit donc d'une erreur allophonique selon la taxonomie de Moulton et une erreur de catégorie 3 selon la classification des erreurs de Danesi et Di Pietro.

#### 6.3.2.4 /t/ EN POSITION INITIALE

La grille phonologique développée avant la rédaction du questionnaire a permis d'obtenir la réalisation du phonème recherché dans une grande variété d'environnements vocaliques. Dans les six mots produits de façon semi-spontanée, /t/ est apparu en position initiale suivi d'une voyelle mi-fermée dans un mot (téléphone), suivi d'une voyelle mi-ouverte dans deux mots (totem, tortue), suivi d'une voyelle ouverte dans un mot (table) et suivi d'une voyelle nasale dans deux mots (tente, tambour). En production dirigée, /t/ en position initiale était présent dans seize mots. Dans quatre mots, il était suivi d'une voyelle fermée (tulipe, toujours, tuer, tirer), dans trois mots suivi d'une voyelle mi-fermée (télé, thé, tôt), dans trois mots suivi

d'une voyelle mi-ouverte (tomate, terre, tête), dans trois mots suivi d'une voyelle ouverte (table, tapis, taro) et dans trois mots suivi d'une voyelle nasale (temps, tinter, thon).

Les réponses des participants, obtenues soit en production spontanée, soit en production dirigée, sont présentées ensemble, par élève et par allophone obtenu en position initiale.

Elève A : [t] : 1/22 = 4 %

[t'] : 21/22 = 96 %

[t<sup>h</sup>] : 0/22 = 0 %

[t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève B : [t] : 4/22 = 18 %

[t'] : 18/22 = 82 %

[t<sup>h</sup>] : 0/22 = 0 %

[t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève C : [t] : 0/22 = 0 %

[t'] : 22/22 = 100 %

[t<sup>h</sup>] : 0/22 = 0 %

[t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève D : [t] : 2/22 = 9 %  
[t'] : 20/22 = 91 %  
[t<sup>1</sup>] : 0/22 = 0 %  
[t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève E : [t] : 1/22 = 4 %  
[t'] : 21/22 = 96 %  
[t<sup>1</sup>] : 0/22 = 0 %  
[t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève F : [t] : 1/22 = 4 %  
[t'] : 21/22 = 96 %  
[t<sup>1</sup>] : 0/22 = 0 %  
[t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève G : [t] : 0/22 = 0 %  
[t'] : 22/22 = 100 %  
[t<sup>1</sup>] : 0/22 = 0 %  
[t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève H : [t] : 1/22 = 4 %  
[t'] : 21/22 = 96 %  
[t<sup>1</sup>] : 0/22 = 0 %  
[t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève I : [t] : 5/22 = 23 %  
 [t'] : 16/22 = 77 %  
 [t<sup>h</sup>] : 0/22 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève J : [t] : 0/22 = 0 %  
 [t'] : 22/22 = 100 %  
 [t<sup>h</sup>] : 0/22 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève K : [t] : 1/22 = 4 %  
 [t'] : 21/22 = 96 %  
 [t<sup>h</sup>] : 0/22 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Elève L : [t] : 1/22 = 4 %  
 [t'] : 21/22 = 96 %  
 [t<sup>h</sup>] : 0/22 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0/22 = 0 %

Moyenne des trois élèves de troisième année:

[t] : 7 %  
 [t'] : 93 %  
 [t<sup>h</sup>] : 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[t]	:	6 %
[t']	:	94 %
[tʰ]	:	0 %
[t <sup>s</sup> ]	:	0 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[t]	:	9 %
[t']	:	91 %
[tʰ]	:	0 %
[t <sup>s</sup> ]	:	0 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[t]	:	3 %
[t']	:	91 %
[tʰ]	:	0 %
[t <sup>s</sup> ]	:	0 %

Moyenne générale des douze participants :

[t]	:	6 %
[t']	:	94 %
[tʰ]	:	0 %
[t <sup>s</sup> ]	:	0 %

Les résultats montrent une présence prédominante de l'allophone aspiré en position initiale quel que soit le

niveau scolaire. Aucune amélioration ne semble se produire avec les années et l'erreur paraît fossilisée. Elle sera donc considérée comme une erreur de niveau 3 selon la classification de Danesi et Di Pietro et comme une erreur allophonique selon la taxonomie de Moulton.

Il est intéressant de remarquer que l'allophone non aspiré apparaît en grande majorité en situation de répétition. En effet, lorsque la réponse lexicale obtenue n'était pas satisfaisante, l'investigateur, dans la plupart des cas, donnait la réponse attendue et l'élève la répétait. Il semblerait donc que dans cet exercice de production dirigée, les participants aient montré une meilleure maîtrise du système phonologique français. Ceci pourrait s'expliquer, soit par le fait qu'en situation de répétition, les élèves n'avaient besoin de se concentrer que sur la production phonétique, soit par le fait que cette situation de répétition leur rappelait une situation scolaire de correction où l'enseignant s'attend à une réponse de qualité supérieure dans ce contexte.

D'autre part, bien que l'allophone canadien [t] ne soit pas apparu en position initiale devant les voyelles hautes palatales, le /t/ très fortement aspiré et souvent suivi de la semi-voyelle /j/ devant le /y/ (ex : tutu réalisé [t'jyt'jy]), se transformait presque en une affriquée /t<sup>s</sup>/,

se rapprochant ainsi de l'assibilation. Il s'agit ici d'un transfert phonologique influencé par la graphie. En effet, comme nous le verrons dans la section présentant les diverses approximations du /y/, la lettre "u" est fréquemment réalisée /ju/ en anglais.

Finalement, trois autres allophones ne sont pas apparus dans cette position : le "flap", le [t] et le coup de glotte. Ces trois allophones ne se retrouvent pas en position initiale en anglais, ce qui explique leur absence dans cette partie du test. Observons à présent si l'allophone aspiré reste prédominant en position médiane ou s'il cède un peu sa place aux autres allophones.

#### 6.3.2.5 /t/ EN POSITION MEDIANE

La grille phonologique a permis d'établir une liste de mots où le phonème recherché apparaissait dans divers environnements vocaliques, soit en production semi-spontanée, soit en production dirigée. En production semi-spontanée, /t/ est apparu en position médiane dans six mots. Cinq d'entre eux contenaient /t/ suivi d'une voyelle mi-fermée (fantôme, marteau, autobus, bateau, gâteau), et un d'entre eux le présentait suivi d'une voyelle nasale (menton). En production dirigée, /t/ en position médiane était présent dans dix-sept mots. Cinq contenaient /t/ suivi d'une voyelle fermée (tutu,

laitue, statue, senti, rôti) ; trois le présentaient suivi d'une voyelle mi-fermée (bateau, pâté, acheter) ; trois le contenaient suivi d'une voyelle mi-ouverte (amateur, castor, tête) ; deux l'offraient suivi d'une voyelle ouverte (nectar, retard) et quatre le contenaient suivi d'une voyelle nasale (patin, chaton, bouton, chantant).

Les réponses obtenues soit en production semi-spontanée soit en production dirigée, sont présentées ensemble, par élève et par allophone obtenu en position médiane.

Elève A : [t] : 4/20 = 20 %  
 [t'] : 16/20 = 80 %  
 [t<sup>1</sup>] : 0/20 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0/20 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève B : [t] : 3/21 = 14 %  
 [t'] : 18/21 = 86 %  
 [t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0/21 = 0 %

Elève C : [t] : 0/21 = 0 %  
 [t'] : 21/21 = 100 %  
 [t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0/21 = 0 %

Elève D : [t] : 1/21 = 5 %  
[t'] : 20/21 = 95 %  
[t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
[t<sup>s</sup>] : 0/21 = 0 %

Elève E : [t] : 2/21 = 10 %  
[t'] : 19/21 = 90 %  
[t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
[t<sup>s</sup>] : 0/21 = 0 %

Elève F : [t] : 0/21 = 0 %  
[t'] : 21/21 = 100 %  
[t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
[t<sup>s</sup>] : 0/21 = 0 %

Elève G : [t] : 0/21 = 0 %  
[t'] : 21/21 = 100 %  
[t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
[t<sup>s</sup>] : 0/21 = 0 %

Elève H : [t] : 0/21 = 0 %  
[t'] : 21/21 = 100 %  
[t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
[t<sup>s</sup>] : 0/21 = 0 %

Elève I : [t] : 9/21 = 43 %  
 [t'] : 7/21 = 33 %  
 [t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 5/21 = 24 %

Elève J : [t] : 0/21 = 0 %  
 [t'] : 21/21 = 100 %  
 [t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0/21 = 0 %

Elève K : [t] : 0/21 = 0 %  
 [t'] : 21/21 = 100 %  
 [t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0/21 = 0 %

Elève L : [t] : 1/21 = 5 %  
 [t'] : 20/21 = 95 %  
 [t<sup>1</sup>] : 0/21 = 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0/21 = 0 %

Moyenne des trois élèves de troisième année:

[t] : 11 %  
 [t'] : 89 %  
 [t<sup>1</sup>] : 0 %  
 [t<sup>s</sup>] : 0 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[t] : 5 %

[t'] : 95 %

[tʰ] : 0 %

[tʰ] : 0 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[t] : 14 %

[t'] : 77 %

[tʰ] : 0 %

[tʰ] : 8 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[t] : 2 %

[t'] : 98 %

[tʰ] : 0 %

[tʰ] : 0 %

Moyenne générale des douze participants :

[t] : 8 %

[t'] : 90 %

[tʰ] : 0 %

[tʰ] : 2 %

La préférence pour l'allophone aspiré se maintient très fortement en position médiane. Cette erreur allophonique selon la taxonomie de Moulton sera classée parmi les erreurs de niveau 3 selon la taxonomie de Danesi et Di Pietro à cause de sa persistance et de sa fréquence.

L'apparition de l'assibilation chez un participant (I) est intéressante à remarquer, d'autant plus que ce sujet (comme les 11 autres élèves) n'a jamais été exposé au français à l'extérieur de la salle de classe. Le discours des enseignants semble donc capable d'influencer la production orale des élèves, tant sur le plan lexical (comme les enregistrements exploratoires l'avaient montré) qu'au niveau phonologique.

L'allophone implosé n'a pas été relevé et cette absence s'explique par le fait que le contexte, en anglais, ne préconise pas son utilisation. Regardons à présent s'il existe dans l'idiolecte des douze participants en position finale.

#### 6.3.2.6 /t/ EN POSITION FINALE

En production semi-spontanée, /t/ est apparu en position finale dans sept mots (lunettes, trompette, tomate, allumette, flûte, cigarette, bicyclette) et en production

dirigée dans six mots (tente, lunettes, trompette, tomate, allumette, flûte).

Les réponses obtenues soit en production spontanée soit en production dirigée, sont présentées ensemble, par élève et par allophone obtenu en position finale.

Elève A : [t] : 0/13 = 0 %  
           [t'] : 13/13 = 100 %  
           [t''] : 0/13 = 0 %

Elève B : [t] : 0/13 = 0 %  
           [t'] : 9/13 = 69 %  
           [t''] : 4/13 = 31 %

Elève C : [t] : 0/13 = 0 %  
           [t'] : 11/13 = 85 %  
           [t''] : 2/13 = 15 %

Elève D : [t] : 0/13 = 0 %  
           [t'] : 7/13 = 54 %  
           [t''] : 6/13 = 46 %

Elève E : [t] : 0/12 = 0 %  
[t'] : 12/12 = 100 %  
[t<sup>ʰ</sup>] : 0/12 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève F : [t] : 0/13 = 0 %  
[t'] : 11/13 = 85 %  
[t<sup>ʰ</sup>] : 2/13 = 15 %

Elève G : [t] : 0/12 = 0 %  
[t'] : 8/12 = 66 %  
[t<sup>ʰ</sup>] : 4/12 = 34 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève H : [t] : 0/13 = 0 %  
[t'] : 12/13 = 92 %  
[t<sup>ʰ</sup>] : 1/13 = 8 %

Elève I : [t] : 1/13 = 8 %  
[t'] : 12/13 = 92 %  
[t<sup>ʰ</sup>] : 0/13 = 0 %

Elève J : [t] : 0/13 = 0 %  
[t'] : 9/13 = 69 %  
[t<sup>ʰ</sup>] : 4/13 = 31 %

Elève K : [t] : 0/13 = 0 %  
 [t'] : 12/13 = 92 %  
 [tʰ] : 1/13 = 8 %

Elève L : [t] : 0/13 = 0 %  
 [t'] : 9/13 = 69 %  
 [tʰ] : 4/13 = 31 %

Moyenne des trois élèves de troisième année:

[t] : 0 %  
 [t'] : 85 %  
 [tʰ] : 15 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[t] : 0 %  
 [t'] : 80 %  
 [tʰ] : 20 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[t] : 3 %  
 [t'] : 83 %  
 [tʰ] : 14 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[t] : 0 %  
 [t'] : 77 %  
 [tʰ] : 13 %

Moyenne générale des douze participants :

[t] : 1 %

[t'] : 83 %

[t<sup>h</sup>] : 16 %

L'utilisation de l'allophone aspiré est encore une fois beaucoup plus fréquente que celle des deux autres allophones. Si l'on combine les résultats des deux allophones anglais [t'] et [t], on s'aperçoit que la production du /t/ est erronée dans 99 % des cas chez les douze participants. Le transfert allophonique est donc très présent, tant par sa fréquence que par sa persistance, ce qui permet de classer cette erreur dans la catégorie 3 de la taxonomie de Danesi et Di Pietro. Cette erreur allophonique, selon la taxonomie de Moulton, est présente à tous les niveaux, ce que confirment les enregistrements exploratoires préalables.

Les résultats obtenus pour la production du /p/ sont proches de ceux du /t/. La prédominance de l'aspiration de ces deux phonèmes semble généralement se maintenir au cours des années sans montrer de changement dans la fréquence d'apparition. Seule l'intensité de l'aspiration semble s'atténuer avec le temps. Les résultats présentés n'ont pas tenu compte de ce détail mais les transcriptions phonétiques des enregistrements semblent montrer une légère amélioration dans ce domaine qui pourrait faire l'objet d'une étude

ultérieure. Les différences au niveau de la performance phonologique des douze élèves semblent cependant montrer plus de variétés individuelles que de différences selon les niveaux scolaires.

Regardons à présent la production de la troisième occlusive sourde et comparons les résultats avec ceux obtenus précédemment.

#### 6.3.2.7 /k/ EN POSITION INITIALE

La grille phonologique a permis de dresser une liste de mots où le phonème recherché apparaissait dans divers environnements vocaliques, soit en production semi-spontanée, soit en production dirigée. Parmi les quatorze mots produits de façon semi-spontanée et contenant /k/ en position initiale, quatre d'entre eux présentaient /k/ suivi d'une voyelle fermée (couteau, cou, coude, écureuil), deux suivis d'une voyelle mi-ouverte (coeur, cochon), sept d'une voyelle ouverte (canne, canard, canot, carotte, cadeau, camion, canon), un d'une voyelle nasale (kangourou). En production dirigée, dans les dix-neuf mots proposés, /k/ apparaissait sept fois suivi d'une voyelle fermée (cube, cou, quitter, kiwi, quiche), trois fois suivi d'une voyelle mi-fermée (képi, queue, coma), quatre fois d'une voyelle mi-ouverte

(coeur, cochon, kodak, quelque), quatre fois suivis d'une voyelle ouverte (capuche, canard, carotte, quatre) et trois fois d'une voyelle nasale (quand, conter, quinze).

Les réponses des participants, obtenues de façon spontanée ou dirigée, sont présentées ensemble, par élève et par allophone obtenu en position initiale.

Elève A : [k] : 0/30 = 0 %

[k'] : 30/30 = 100 %

[k<sup>h</sup>] : 0/30 = 0 %

Trois erreurs ont été commises en lecture. Ces trois réponses ont été éliminées.

Elève B : [k] : 1/32 = 3 %

[k'] : 31/32 = 97 %

[k<sup>h</sup>] : 0/32 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève C : [k] : 3/32 = 9 %

[k'] : 29/32 = 91 %

[k<sup>h</sup>] : 0/32 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève D : [k] :  $1/31 = 3 \%$   
[k'] :  $30/31 = 97 \%$   
[k<sup>1</sup>] :  $0/31 = 0 \%$

Une réponse n'a pas été donnée.

Une erreur a été commise en lecture.

Elève E : [k] :  $0/32 = 0 \%$   
[k'] :  $32/32 = 100 \%$   
[k<sup>1</sup>] :  $0/32 = 0 \%$

Une erreur a été commise en lecture.

Elève F : [k] :  $0/32 = 0 \%$   
[k'] :  $32/32 = 100 \%$   
[k<sup>1</sup>] :  $0/32 = 0 \%$

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève G : [k] :  $2/32 = 6 \%$   
[k'] :  $30/32 = 94 \%$   
[k<sup>1</sup>] :  $0/32 = 0 \%$

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève H : [k] :  $2/33 = 6 \%$   
[k'] :  $31/33 = 94 \%$   
[k<sup>1</sup>] :  $0/33 = 0 \%$

Elève I : [k] :  $11/33 = 33 \%$   
          [k'] :  $22/33 = 67 \%$   
          [k''] :  $0/33 = 0 \%$

Elève J : [k] :  $4/33 = 12 \%$   
          [k'] :  $29/33 = 88 \%$   
          [k''] :  $0/33 = 0 \%$

Elève K : [k] :  $0/33 = 0 \%$   
          [k'] :  $33/33 = 100 \%$   
          [k''] :  $0/33 = 0 \%$

Elève L : [k] :  $4/33 = 12 \%$   
          [k'] :  $29/33 = 88 \%$   
          [k''] :  $0/33 = 0 \%$

Moyenne des trois élèves de troisième année :

[k] : 4 %  
[k'] : 96 %  
[k''] : 0 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[k] : 1 %  
[k'] : 99 %  
[k''] : 0 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[k] : 15 %

[k'] : 85 %

[k<sup>h</sup>] : 0 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[k] : 8 %

[k'] : 92 %

[k<sup>h</sup>] : 0 %

Moyenne générale des douze participants :

[k] : 7 %

[k'] : 93 %

[k<sup>h</sup>] : 0 %

L'inventaire allophonique des douze participants met encore une fois en évidence la préférence pour l'allophone aspiré. Comme pour les deux autres occlusives sourdes, il s'agit ici d'une erreur allophonique selon la taxonomie de Moulton et d'une erreur de catégorie 3 selon la classification des erreurs de Danesi et Di Pietro. Observons à présent si cette préférence pour l'allophone aspiré se maintient dans les deux autres positions.

## 6.3.2.8 /k/ EN POSITION MEDIANE

La grille phonologique a permis d'établir une liste de mots offrant des environnements vocaliques variés au phonème étudié en production semi-spontanée ou dirigée. Trois mots contenant /k/ en position médiane ont été produits de façon semi-spontanée. Dans le premier (écureuil), /k/ apparaissait suivi d'une voyelle fermée. Dans les deux autres (perroquet, chocolat), /k/ était suivi d'une voyelle mi-ouverte. En production dirigée, trois mots contenaient /k/ suivi d'une voyelle fermée (beaucoup, kaki, écureuil), trois d'une voyelle mi-fermée (saké, coco, laqueux), quatre d'une voyelle mi-ouverte (chocolat, école, biquet, coeur) deux d'une voyelle ouverte (autocar, encas) et cinq d'une voyelle nasale (flocon, cocon, volcan, vacances, taquin).

Les réponses des participants, obtenues en production spontanée ou dirigées, sont présentées ensemble, par élève et par allophone obtenu en position médiane.

Elève A : [k] : 0/17 = 0 %

[k'] : 17/17 = 100 %

[k<sup>h</sup>] : 0/17 = 0 %

Trois erreurs ont été commises en lecture. Ces trois réponses ont été éliminées.

Elève B : [k] :  $3/20 = 15 \%$   
          [k'] :  $17/20 = 85 \%$   
          [k<sup>1</sup>] :  $0/20 = 0 \%$

Elève C : [k] :  $6/19 = 31 \%$   
          [k'] :  $13/19 = 60 \%$   
          [k<sup>1</sup>] :  $0/19 = 0 \%$

Une erreur a été commise en lecture.

Elève D : [k] :  $5/19 = 26 \%$   
          [k'] :  $14/19 = 74 \%$   
          [k<sup>1</sup>] :  $0/19 = 0 \%$

Une erreur a été commise en répétition.

Elève E : [k] :  $1/20 = 5 \%$   
          [k'] :  $19/20 = 95 \%$   
          [k<sup>1</sup>] :  $0/20 = 0 \%$

Elève F : [k] :  $1/19 = 5 \%$   
          [k'] :  $18/19 = 95 \%$   
          [k<sup>1</sup>] :  $0/19 = 0 \%$

Une erreur a été commise en lecture.

Elève G : [k] :  $1/20 = 5 \%$   
          [k'] :  $18/20 = 95 \%$   
          [k''] :  $0/20 = 0 \%$

Elève H : [k] :  $0/20 = 0 \%$   
          [k'] :  $20/20 = 100 \%$   
          [k''] :  $0/20 = 0 \%$

Elève I : [k] :  $19/20 = 95 \%$   
          [k'] :  $1/20 = 5 \%$   
          [k''] :  $0/20 = 0 \%$

Elève J : [k] :  $6/20 = 30 \%$   
          [k'] :  $14/20 = 70 \%$   
          [k''] :  $0/20 = 0 \%$

Elève K : [k] :  $0/20 = 0 \%$   
          [k'] :  $20/20 = 100 \%$   
          [k''] :  $0/20 = 0 \%$

Elève L : [k] :  $8/20 = 40 \%$   
          [k'] :  $12/20 = 60 \%$   
          [k''] :  $0/20 = 0 \%$

Moyenne des trois élèves de troisième année:

[k] : 15 %

[k'] : 85 %

[k''] : 0 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[k] : 12 %

[k'] : 88 %

[k''] : 0 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[k] : 33 %

[k'] : 67 %

[k''] : 0 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[k] : 23 %

[k'] : 77 %

[k''] : 0 %

Moyenne générale des douze participants :

[k] : 21 %

[k'] : 79 %

[k''] : 0 %

La production de l'allophone aspiré reste majoritaire comparée à celle des deux autres allophones. Cette erreur allophonique (selon la taxonomie de Moulton) et de catégorie 3 (selon la taxonomie de Danesi et Di Pietro) semble se retrouver dans les mêmes proportions chez les élèves des différents niveaux scolaires, mais certaines différences apparaissent au niveau individuel. Il semblerait possible d'établir des corrélations entre les productions individuelles : par exemple, le sujet I dont les deux précédentes occlusives sourdes se rapprochaient plus de celles d'un francophone semble encore une fois produire plus souvent l'allophone non aspiré [k] alors que le sujet L dont la production inclut en majorité des allophones aspirés semble maintenir cette préférence pour les trois occlusives sourdes.

Vérifions à présent si la nette préférence pour l'allophone aspiré se maintient en position finale et si la corrélation entre les productions individuelles peut se confirmer.

#### 6.3.2.9 /k/ EN POSITION FINALE

En production semi-spontanée /k/ est apparu en position finale dans trois mots (musique, tuque, bec) et en production dirigée dans trois mots (comique, trafic, catholique).

Les réponses des participants, obtenues en production spontanée ou dirigée, sont présentées ensemble, par élève et par allophone obtenu en position finale.

Elève A : [k] : 2/6 = 33 %  
           [k'] : 2/6 = 34 %  
           [kʷ] : 2/6 = 33 %

Elève B : [k] : 4/6 = 66 %  
           [k'] : 2/6 = 34 %  
           [kʷ] : 0/6 = 0 %

Elève C : [k] : 3/6 = 50 %  
           [k'] : 3/6 = 50 %  
           [kʷ] : 0/6 = 0 %

Elève D : [k] : 1/6 = 17 %  
           [k'] : 5/6 = 83 %  
           [kʷ] : 0/6 = 0 %

Elève E : [k] : 0/6 = 0 %  
           [k'] : 6/6 = 100 %  
           [kʷ] : 0/6 = 0 %

Elève F : [k] :  $1/6 = 17 \%$   
          [k'] :  $5/6 = 83 \%$   
          [k<sup>ʔ</sup>] :  $0/6 = 0 \%$

Elève G : [k] :  $0/6 = 0 \%$   
          [k'] :  $4/6 = 66 \%$   
          [k<sup>ʔ</sup>] :  $2/6 = 34 \%$

Elève H : [k] :  $0/6 = 0 \%$   
          [k'] :  $4/6 = 66 \%$   
          [k<sup>ʔ</sup>] :  $2/6 = 34 \%$

Elève I : [k] :  $0/6 = 0 \%$   
          [k'] :  $6/6 = 100 \%$   
          [k<sup>ʔ</sup>] :  $0/6 = 0 \%$

Elève J : [k] :  $3/6 = 50 \%$   
          [k'] :  $3/6 = 50 \%$   
          [k<sup>ʔ</sup>] :  $0/6 = 0 \%$

Elève K : [k] :  $0/6 = 0 \%$   
          [k'] :  $5/6 = 83 \%$   
          [k<sup>ʔ</sup>] :  $1/6 = 17 \%$

Elève L : [k] : 0/6 = 0 %  
           [k'] : 4/6 = 66 %  
           [k<sup>1</sup>] : 2/6 = 34 %

Moyenne des trois élèves de troisième année:

[k] : 50 %  
 [k'] : 39 %  
 [k<sup>1</sup>] : 11 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[k] : 11 %  
 [k'] : 39 %  
 [k<sup>1</sup>] : 11 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[k] : 0 %  
 [k'] : 77 %  
 [k<sup>1</sup>] : 23 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[k] : 17 %  
 [k'] : 68 %  
 [k<sup>1</sup>] : 17 %

Moyenne générale des douze participants :

[k] : 19 %

[k'] : 68 %

[k<sup>h</sup>] : 13 %

L'allophone aspiré cède un peu sa place à l'allophone imploré dans cette position. Ces deux allophones, absents de l'inventaire phonologique de la langue française, représentent 81 % de la réalisation du /k/ en position finale chez ces douze élèves. Cette erreur allophonique (selon la taxonomie de Moulton) renforce l'impression d'accent "étranger" tel que le décrit Tranel. Malgré le plus grand nombre d'heures d'exposition au français, les élèves du secondaire ne semblent pas améliorer leur performance. La fréquence de cette erreur ainsi que sa persistance permettent de la classer dans la catégorie 3 de la taxonomie de Danesi et Di Pietro.

#### 6.3.2.10 CONCLUSION SUR LES OCCLUSIVES

Des parallèles entre les productions individuelles semblent se dessiner et méritent une remarque : les sujets dont l'inventaire phonologique anglais inclut certains allophones, transfèrent ces allophones en français, dans les mêmes environnements. Par exemple, l'élève L dont

l'inventaire phonologique comprend l'allophone implosé des occlusives sourdes en position finale, le maintient de façon évidente avec les trois phonèmes précédemment étudiés.

D'autre part, quelques remarques générales peuvent être faites concernant la performance des douze participants dans le domaine des occlusives sourdes.

Tout d'abord, leur performance phonologique, qui démontre une nette préférence pour l'allophone aspiré, ne fait que confirmer les enregistrements exploratoires préalables.

Ensuite, l'aspiration des occlusives sourdes, dont le degré n'a pas été évalué de façon très précise, mériterait une nouvelle étude plus détaillée afin de déterminer la véracité des remarques qui suivent ou leurs raisons d'être.

1. L'aspiration semble plus forte en lecture et moins forte en répétition.
2. L'intensité de l'aspiration semble varier chez le même sujet dans le même exercice.
3. L'aspiration semble plus forte en position initiale de syllabe accentuée, cette syllabe n'étant jamais la

dernière syllabe tel que le voudrait la prosodie française. De ce fait, si le mot contient plusieurs occlusives sourdes, la syllabe accentuée par erreur produira une occlusive doublement aspirée.

ex : tapé = /t''ap'e/

ex : papa = /p''ap'a/

ex : capuche = /k''ap'yʃ/

4. L'aspiration semble s'estomper quelque peu chez les élèves du secondaire.

Enfin, tel que prédit par l'analyse contrastive et les documents exploratoires, les occlusives sourdes représentent une source de difficulté évidente pour les apprenants anglophones. Le diagnostic étant posé et l'effet "néfaste" de l'aspiration étant confirmé, une démarche pédagogique corrective devrait s'imposer et inclure des exercices de discrimination, de répétition et de substitution tel que proposé par les chercheurs désireux de réhabiliter l'enseignement de la prononciation dans les cours de langue étrangère (Wioland, 1982 ; Callamand et Pedoya, 1984 ; Bourdages, Champagne et Schneiderman, 1984 ; Lebel, 1984a et 1984b ; Ricard, 1986).

### 6.3.3 LA VOYELLE HAUTE ET ARRONDIE : /y/

L'inventaire phonétique vocalique de l'anglais ne présente que quatre voyelles arrondies /u, U, o, / tandis que celui du français européen en comporte huit /y, u, ø, o, œ, ɔ, œ̃, ɔ̃ /. Ce nouvel inventaire vocalique serait à l'origine de difficultés phonologiques selon l'analyse contrastive.

De plus, le français canadien inclut également deux autres voyelles hautes, relâchées et arrondies /Y, U/ que l'on retrouve en position finale de mot, en syllabe fermée, aussi bien que dans d'autres contextes, souvent dits "contextes d'harmonisation".

ex : boule [bU1]

ex : lutte [lYt]

ex : pupitre [pYpIt]

Il existe un troisième allophone de ces voyelles hautes et brèves en français canadien : l'allophone dévoisé transcrit [y] et [u]. Il apparaît dans le contexte d'une syllabe non accentuée dont les consonnes sont non voisées. Il s'agit ici d'un processus d'assimilation.

ex : député : [depyte]

ex : écouter : [ekute]

A ces trois allophones présents dans les productions des participants s'ajoutent l'allophone [y:] en syllabe fermée, le phonème /u/ et les diphtongues [yj], [jy] et [ju].

Exemples de [y:] en syllabe fermée : sud [sy:d], autobus [otoby:s]

Exemples de /u/ : rue [Ru], sud [sud]

Exemples de la diphtongue [yj] : bureau [byjRo], flûte [flyjt],

Exemples de la diphtongue [jy] : début [debjy], répondu [Repɔ̃dʒy], pu [pjy], tortue [tɔ̃Rtjy]

Exemples de la diphtongue [ju] : vendu [vãdju], entendu [ãtãdju]

Ces diphtongues caractérisées par l'intercalation transitoire de la semi-voyelle yod, sont le produit de deux facteurs selon Lebel : tout d'abord, la graphie anglaise joue un rôle important car "la lettre "u" correspond généralement à la prononciation [ju]" (Lebel, 1991 : 153) et d'autre part, il s'agirait d'une étape de l'interlangue où

"l'apprenant n'arrive pas encore aisément et assez rapidement à cette antériorité labialisée qu'est le /y/ et il passe donc, ne serait-ce que brièvement mais

audiblement, par l'étape d'un "i + j" de transition."  
(Lebel 1991 : 153)

Cette démarche serait renforcée par la technique de correction phonologique qui insiste sur l'utilisation du /i/ pour parvenir à la réalisation du /y/.

Notre étude, qui a déjà révélé que la perception de l'opposition /y/ - /u/ chez les douze participants était très bonne à tous les niveaux scolaires, va maintenant se pencher sur l'analyse de la production du /y/ dans différentes positions : initiale, médiane et finale.

Les candidats ont fourni le /y/ en position initiale dans un exercice de lecture (liste de dix mots) et c'est en production semi-spontanée ( trente et une phrases à terminer par un seul mot) qu'ils l'ont produit en positions médiane et finale.

ex : vêtement d'une danseuse...TUTU

ex : lettre entre T et V .... U

ex : le contraire du nord ... SUD

Les réponses données par les douze participants ont été enregistrées puis transcrites phonétiquement. Les résultats de ces transcriptions phonétiques seront présentés et analysés en trois sections, chacune correspondant à la

position d'apparition du /y/ : position initiale, position médiane, position finale. Dans chaque section apparaîtront toutes les réponses données par les candidats. Les erreurs relevées seront de nouveau classifiées selon la taxonomie de Danesi et Di Pietro ainsi que de celle de Moulton. Finalement, en conclusion, nous vérifierons si ces données correspondent à celles du matériel exploratoire et si l'analyse contrastive est un outil pertinent à l'anticipation des erreurs phonémiques.

#### 6.3.3.1 /y/ EN POSITION INITIALE

Seules les graphies courantes "u" et "eu" ont été utilisées dans cette partie. C'est en lecture que les dix mots suivants ont été produits : utiliser, uni, urgent, usé, unité, eu, usine, une, univers, utile.

Les réponses des douze participants sont présentées par élève et par allophone obtenu.

Elève A :	[y]	:	10/10	=	100 %
	[y:]	:	0/10	=	0 %
	[y̥]	:	0/10	=	0 %
	[Y]	:	0/10	=	0 %
	[U]	:	0/10	=	0 %
	[u]	:	0/10	=	0 %

[yj] : 0/10 = 0 %  
 [jy] : 0/10 = 0 %  
 [ju] : 0/10 = 0 %

Elève B : [y] : 8/9 = 88 %  
 [y:] : 0/9 = 0 %  
 [y̥] : 0/9 = 0 %  
 [Y] : 1/9 = 12 %  
 [U] : 0/9 = 0 %  
 [u] : 0/9 = 0 %  
 [yj] : 0/9 = 0 %  
 [jy] : 0/9 = 0 %  
 [ju] : 0/9 = 0 %

Une réponse a été éliminée. Il s'agit du mot "eu" prononcé [ø].

Elève C : [y] : 6/8 = 75 %  
 [y:] : 0/8 = 0 %  
 [y̥] : 0/8 = 0 %  
 [Y] : 0/8 = 0 %  
 [U] : 0/8 = 0 %  
 [u] : 2/8 = 25 %  
 [yj] : 0/8 = 0 %  
 [jy] : 0/8 = 0 %  
 [ju] : 0/8 = 0 %

Deux réponses ont été éliminées. Il s'agit du mot "eu" prononcé [ø] et du mot "unité" prononcé [ʌnite].

Elève D :

[y]	:	8/10 =	80 %
[y:]	:	0/10 =	0 %
[y̥]	:	0/10 =	0 %
[Y]	:	2/10 =	20 %
[U]	:	0/10 =	0 %
[u]	:	0/10 =	0 %
[yj]	:	0/10 =	0 %
[jy]	:	0/10 =	0 %
[ju]	:	0/10 =	0 %

Elève E :

[y]	:	0/10 =	0 %
[y:]	:	0/10 =	0 %
[y̥]	:	0/10 =	0 %
[Y]	:	10/10 =	100 %
[U]	:	0/10 =	0 %
[u]	:	0/10 =	0 %
[yj]	:	0/10 =	0 %
[jy]	:	0/10 =	0 %
[ju]	:	0/10 =	0 %

Elève F :

[y]	:	7/9 =	77 %
[y:]	:	0/9 =	0 %

[y] : 0/9 = 0 %  
 [Y] : 2/9 = 23 %  
 [U] : 0/9 = 0 %  
 [u] : 0/9 = 0 %  
 [yj] : 0/9 = 0 %  
 [jy] : 0/9 = 0 %  
 [ju] : 0/9 = 0 %

Une réponse a été éliminée. Il s'agit du mot "eu" prononcé [ø].

Elève G : [y] : 0/10 = 0 %  
           [y:] : 0/10 = 0 %  
           [y] : 0/10 = 0 %  
           [Y] : 10/10 = 100 %  
           [U] : 0/10 = 0 %  
           [u] : 0/10 = 0 %  
           [yj] : 0/10 = 0 %  
           [jy] : 0/10 = 0 %  
           [ju] : 0/10 = 0 %

Elève H : [y] : 9/10 = 90 %  
           [y:] : 0/10 = 0 %  
           [y] : 0/10 = 0 %  
           [Y] : 1/10 = 10 %  
           [U] : 0/10 = 0 %

[u] : 0/10 = 0 %  
 [yj] : 0/10 = 0 %  
 [jy] : 0/10 = 0 %  
 [ju] : 0/10 = 0 %

Elève I : [y] : 10/10 = 100 %  
 [y:] : 0/10 = 0 %  
 [y̥] : 0/10 = 0 %  
 [Y] : 0/10 = 0 %  
 [U] : 0/10 = 0 %  
 [u] : 0/10 = 0 %  
 [yj] : 0/10 = 0 %  
 [jy] : 0/10 = 0 %  
 [ju] : 0/10 = 0 %

Elève J : [y] : 10/10 = 100 %  
 [y:] : 0/10 = 0 %  
 [y̥] : 0/10 = 0 %  
 [Y] : 0/10 = 0 %  
 [U] : 0/10 = 0 %  
 [u] : 0/10 = 0 %  
 [yj] : 0/10 = 0 %  
 [jy] : 0/10 = 0 %  
 [ju] : 0/10 = 0 %

Elève K : [y] : 10/10 = 100 %  
 [y:] : 0/10 = 0 %  
 [y̥] : 0/10 = 0 %  
 [Y] : 0/10 = 0 %  
 [U] : 0/10 = 0 %  
 [u] : 0/10 = 0 %  
 [yj] : 0/10 = 0 %  
 [jy] : 0/10 = 0 %  
 [ju] : 0/10 = 0 %

Elève L : [y] : 9/9 = 100 %  
 [y:] : 0/9 = 0 %  
 [y̥] : 0/9 = 0 %  
 [Y] : 0/9 = 0 %  
 [U] : 0/9 = 0 %  
 [u] : 0/9 = 0 %  
 [yj] : 0/9 = 0 %  
 [jy] : 0/9 = 0 %  
 [ju] : 0/9 = 0 %

Une réponse a été éliminée. Il s'agit du  
 mot "urgent" prononcé

[^R ʒ ǎ].

Moyenne des trois élèves de troisième année:

[y] : 88 %

[y:] : 0 %

[y] : 0 %  
[Y] : 4 %  
[U] : 0 %  
[u] : 8 %  
[yj] : 0 %  
[jy] : 0 %  
[ju] : 0 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[y] : 52 %  
[y:] : 0 %  
[y] : 0 %  
[Y] : 48 %  
[U] : 0 %  
[u] : 0 %  
[yj] : 0 %  
[jy] : 0 %  
[ju] : 0 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[y] : 63 %  
[y:] : 0 %  
[y] : 0 %  
[Y] : 37 %  
[U] : 0 %  
[u] : 0 %

[yj] : 0 %  
 [jy] : 0 %  
 [ju] : 0 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[y] : 100 %  
 [y:] : 0 %  
 [y̥] : 0 %  
 [Y] : 0 %  
 [U] : 0 %  
 [u] : 0 %  
 [yj] : 0 %  
 [jy] : 0 %  
 [ju] : 0 %

Moyenne générale des douze participants :

[y] : 76 %  
 [y:] : 0 %  
 [y̥] : 0 %  
 [Y] : 22 %  
 [U] : 0 %  
 [u] : 2 %  
 [yj] : 0 %  
 [jy] : 0 %  
 [ju] : 0 %

Les résultats en faveur du [y] sont très élevés et montrent une bonne maîtrise générale du phonème en position initiale. Les trois élèves de douzième année ont même atteint la perfection pour la réalisation de ce phonème en position initiale. Il ne semble cependant pas possible de faire une corrélation entre les niveaux scolaires et la performance phonologique puisque les trois élèves de troisième année ont une performance supérieure à celle des participants de sixième et de neuvième années.

On peut remarquer qu'un seul sujet a choisi le phonème /u/ pour remplacer le /y/ (dans deux mots seulement) et que le second choix favorise le /Y/, ce qui ne nuit guère à la communication. Ces différentes approximations du /y/ sont une erreur phonémique selon Moulton. Selon la classification des erreurs de Danesi et Di Pietro, cette erreur serait de niveau 2 puisque, malgré sa relative fréquence à plusieurs niveaux scolaires, elle semble disparaître ou s'estomper en douzième année.

Regardons si tel est encore le cas en position médiane.

#### 6.3.3.2 /y/ EN POSITION MEDIANE :

Les participants ont été appelés à produire /y/ en position médiane dans treize mots : lutin, sud, pull, tuque,

voiture, lunettes, flûte, tutu, écureuil, sucré, bureau,  
pupitre, peinture.

L'exercice de production semi-spontanée consistait en des phrases simples à terminer par un seul mot. Lorsque la réponse n'était pas satisfaisante, généralement l'investigateur la donnait à l'élève qui la répétait. Dans certains cas, la réponse n'a pas été répétée et la mention "réponse non donnée" est inscrite à la fin des résultats individuels.

Les résultats sont présentés par élève et par allophone obtenu.

Elève A :	[y]	:	3/12	=	25 %
	[y:]	:	0/12	=	0 %
	[y]	:	1/12	=	8 %
	[Y]	:	0/12	=	0 %
	[U]	:	0/12	=	0 %
	[u]	:	1/12	=	8 %
	[yj]	:	2/12	=	16 %
	[jy]	:	5/12	=	43 %
	[ju]	:	0/12	=	0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève B : [y] : 5/12 = 42 %  
 [y:] : 1/12 = 8 %  
 [y̥] : 0/12 = 0 %  
 [Y] : 1/12 = 8 %  
 [U] : 0/12 = 0 %  
 [u] : 0/12 = 0 %  
 [yj] : 2/12 = 17 %  
 [jy] : 3/12 = 25 %  
 [ju] : 0/12 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève C : [y] : 3/12 = 25 %  
 [y:] : 0/12 = 0 %  
 [y̥] : 0/12 = 0 %  
 [Y] : 2/12 = 17 %  
 [U] : 0/12 = 0 %  
 [u] : 1/12 = 8 %  
 [yj] : 0/12 = 0 %  
 [jy] : 6/12 = 50 %  
 [ju] : 0/12 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève D : [y] : 4/11 = 37 %  
 [y:] : 0/11 = 0 %  
 [y̥] : 0/11 = 0 %  
 [Y] : 2/11 = 18 %

[U] : 0/11 = 0 %  
 [u] : 0/11 = 0 %  
 [yj] : 2/11 = 18 %  
 [jy] : 3/11 = 27 %  
 [ju] : 0/11 = 0 %

Deux réponses n'ont pas été données.

Elève E : [y] : 5/12 = 43 %  
 [y:] : 1/12 = 8 %  
 [y]<sub>o</sub> : 0/12 = 0 %  
 [Y] : 2/12 = 16 %  
 [U] : 0/12 = 0 %  
 [u] : 0/12 = 0 %  
 [yj] : 0/12 = 0 %  
 [jy] : 4/12 = 33 %  
 [ju] : 0/12 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève F : [y] : 3/12 = 26 %  
 [y:] : 0/12 = 0 %  
 [y]<sub>o</sub> : 0/12 = 0 %  
 [Y] : 1/12 = 8 %  
 [U] : 0/12 = 0 %  
 [u] : 1/12 = 8 %  
 [yj] : 1/12 = 8 %  
 [jy] : 6/12 = 50 %

[ju] : 0/12 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève G : [y] : 1/11 = 9 %

[y:] : 0/11 = 0 %

[y̥] : 0/11 = 0 %

[Y] : 0/11 = 0 %

[U] : 0/11 = 0 %

[u] : 0/11 = 0 %

[yj] : 2/11 = 18 %

[jy] : 8/11 = 73 %

[ju] : 0/11 = 0 %

Deux réponses n'ont pas été données.

Elève H : [y] : 6/13 = 46 %

[y:] : 0/13 = 0 %

[y̥] : 0/13 = 0 %

[Y] : 0/13 = 0 %

[U] : 0/13 = 0 %

[u] : 0/13 = 0 %

[yj] : 3/13 = 23 %

[jy] : 4/13 = 31 %

[ju] : 0/13 = 0 %

Elève I : [y] : 10/13 = 77 %  
           [y:] : 0/13 = 0 %  
           [y̥] : 0/13 = 0 %  
           [Y] : 0/13 = 0 %  
           [U] : 0/13 = 0 %  
           [u] : 1/13 = 8 %  
           [yj] : 0/13 = 0 %  
           [jy] : 2/13 = 15 %  
           [ju] : 0/13 = 0 %

Elève J : [y] : 6/13 = 46 %  
           [y:] : 0/13 = 0 %  
           [y̥] : 0/13 = 0 %  
           [Y] : 1/13 = 8 %  
           [U] : 0/13 = 0 %  
           [u] : 0/13 = 0 %  
           [yj] : 1/13 = 8 %  
           [jy] : 5/13 = 38 %  
           [ju] : 0/13 = 0 %

Elève K : [y] : 5/12 = 42 %  
           [y:] : 1/12 = 8 %  
           [y̥] : 0/12 = 0 %  
           [Y] : 0/12 = 0 %  
           [U] : 0/12 = 0 %  
           [u] : 0/12 = 0 %

[yj] : 0/12 = 0 %

[jy] : 6/12 = 50 %

[ju] : 0/12 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève L : [y] : 9/12 = 75 %

[y:] : 0/12 = 0 %

[y̥] : 0/12 = 0 %

[Y] : 0/12 = 0 %

[U] : 0/12 = 0 %

[u] : 3/12 = 25 %

[yj] : 0/12 = 0 %

[jy] : 0/12 = 0 %

[ju] : 0/12 = 0 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Moyenne des trois élèves de troisième année:

[y] : 30 %

[y:] : 1 %

[y̥] : 1 %

[Y] : 8 %

[U] : 0 %

[u] : 4 %

[yj] : 16 %

[jy] : 40 %

[ju] : 0 %

## Moyenne des trois élèves de sixième année :

[y] : 35 %  
 [y:] : 1 %  
 [y̥] : 0 %  
 [Y] : 19 %  
 [U] : 0 %  
 [u] : 1 %  
 [yj] : 8 %  
 [jy] : 36 %  
 [ju] : 0 %

## Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[y] : 49 %  
 [y:] : 0 %  
 [y̥] : 0 %  
 [Y] : 0 %  
 [U] : 0 %  
 [u] : 1 %  
 [yj] : 11 %  
 [jy] : 39 %  
 [ju] : 0 %

## Moyenne des trois élèves de douzième année :

[y] : 58 %  
 [y:] : 1 %  
 [y̥] : 0 %

[Y]	:	1 %
[U]	:	0 %
[u]	:	9 %
[yj]	:	1 %
[jy]	:	30 %
[ju]	:	0 %

Moyenne générale des douze participants :

[y]	:	43 %
[y:]	:	0,75 %
[y̥]	:	0,25 %
[Y]	:	7 %
[U]	:	0 %
[u]	:	4 %
[yj]	:	9 %
[jy]	:	36 %
[ju]	:	0 %

Les résultats obtenus montrent une maîtrise inférieure du /y/ en position médiane (en comparaison avec la réalisation en position initiale). La maîtrise du /y/ en position médiane est supérieure chez les élèves du secondaire et une corrélation semble possible entre les niveaux scolaires et la réalisation de ce phonème : en troisième année, 30 % des réponses contiennent le phonème /y/ correctement réalisé, en sixième année 35 %, en neuvième

année 49 % et en douzième année 58 %. Le second allophone le plus fréquent est le [jy] : 40 % en troisième année, 36 % en sixième année, 39 % en neuvième année et 30 % en douzième année. Ces résultats ne sont cependant valides que pour les douze participants, mais corroborent les données du matériel exploratoire qui montrent une tendance générale à une meilleure performance phonologique en fin de secondaire.

Face à ce nouveau phonème, les apprenants multiplient les réalisations approximatives, ce qui explique la présence de tant d'allophones, parfois chez le même sujet. Moulton qualifierait cette erreur de phonémique puisqu'il s'agit de difficultés causées par l'absence de ce phonème dans l'inventaire phonétique de la langue maternelle. Pour Danesi et Di Pietro, il s'agit d'une erreur de catégorie 2 si l'erreur n'est qu'un stade de l'interlangue des apprenants, ou de catégorie 3 s'il s'agit d'une erreur fossilisée. Observons à présent la maîtrise du /y/ en position finale chez nos douze participants.

#### 6.3.3.3 /y/ EN POSITION FINALE

Dans un exercice de production semi-spontanée qui consistait en des phrases courtes à compléter par un seul mot, les participants ont produit /y/ en position finale dans dix-neuf mots : u, tortue, laitue, début, tu, jus, rue, nu, pu, couru, bu, voulu, vendu, entendu, dû, répondu, attendu,

su, plu. Les onze derniers mots sont des participes passés de verbes irréguliers et ont causé des difficultés surtout chez les élèves de l'élémentaire. L'investigateur a souvent donné la réponse lorsque celle produite par les participants n'était pas satisfaisante. Cette réponse était alors généralement répétée par l'élève.

Les résultats de cette section sont présentés par élève et par allophone obtenu en production semi-spontanée ou dirigée (répétition).

Elève A : [y] : 9/18 = 50 %  
 [y:] : 0/18 = 0 %  
 [y̥] : 0/18 = 0 %  
 [Y] : 0/18 = 0 %  
 [U] : 0/18 = 0 %  
 [u] : 0/18 = 0 %  
 [yj] : 0/18 = 0 %  
 [jy] : 9/18 = 50 %  
 [ju] : 0/18 = 0 %

Une réponse n'a pas été répétée.

Elève B : [y] : 5/18 = 28 %  
 [y:] : 1/18 = 11 %  
 [y̥] : 0/18 = 0 %  
 [Y] : 0/18 = 0 %

[U] : 2/18 = 11 %

[u] : 5/18 = 28 %

[yj] : 0/18 = 0 %

[jy] : 3/18 = 16 %

[ju] : 6/18 = 6 %

Une réponse n'a pas été répétée.

Elève C : [y] : 8/19 = 42 %

[y:] : 0/19 = 0 %

[ẏ] : 0/19 = 0 %

[Y] : 2/19 = 10 %

[U] : 0/19 = 0 %

[u] : 1/19 = 6 %

[yj] : 0/19 = 0 %

[jy] : 8/19 = 42 %

[ju] : 0/19 = 0 %

Elève D : [y] : 8/19 = 42 %

[y:] : 4/19 = 21 %

[ẏ] : 0/19 = 0 %

[Y] : 3/19 = 16 %

[U] : 0/19 = 0 %

[u] : 0/19 = 0 %

[yj] : 0/19 = 0 %

[jy] : 4/19 = 21 %

[ju] : 0/19 = 0 %

Elève E : [y] : 5/19 = 26 %  
 [y:] : 3/19 = 16%  
 [y̥] : 0/19 = 0 %  
 [Y] : 4/19 = 21 %  
 [U] : 0/19 = 0 %  
 [u] : 0/19 = 0 %  
 [yj] : 0/19 = 0 %  
 [jy] : 7/19 = 37 %  
 [ju] : 0/19 = 0 %

Elève F : [y] : 3/11 = 27 %  
 [y:] : 2/11 = 18 %  
 [y̥] : 0/11 = 0 %  
 [Y] : 0/11 = 0 %  
 [U] : 0/11 = 0 %  
 [u] : 0/11 = 0 %  
 [yj] : 0/11 = 0 %  
 [jy] : 6/11 = 55 %  
 [ju] : 0/11 = 0 %

Huit réponses n'ont pas été données.

Elève G : [y] : 4/16 = 25 %  
 [y:] : 1/16 = 6 %  
 [y̥] : 0/16 = 0 %  
 [Y] : 0/16 = 0 %  
 [U] : 0/16 = 0 %

[u] : 0/16 = 0 %

[yj] : 0/16 = 0 %

[jy] : 11/16 = 69 %

[ju] : 0/16 = 0 %

Trois réponses n'ont pas été répétées.

Elève H : [y] : 7/17 = 41 %

[y:] : 0/17 = 0 %

[ẏ] : 0/17 = 0 %

[Y] : 0/17 = 0 %

[U] : 0/17 = 0 %

[u] : 0/17 = 0 %

[yj] : 1/17 = 6 %

[jy] : 9/17 = 53 %

[ju] : 0/17 = 0 %

Deux réponses n'ont pas été répétées.

Elève I : [y] : 11/19 = 58 %

[y:] : 0/19 = 0 %

[ẏ] : 0/19 = 0 %

[Y] : 0/19 = 0 %

[U] : 0/19 = 0 %

[u] : 0/19 = 0 %

[yj] : 0/19 = 0 %

[jy] : 8/19 = 42 %

[ju] : 0/19 = 0 %

Elève J : [y] : 7/19 = 37 %  
           [y:] : 0/19 = 0 %  
           [y̥] : 0/19 = 0 %  
           [Y] : 1/19 = 5 %  
           [U] : 0/19 = 0 %  
           [u] : 2/19 = 10 %  
           [yj] : 0/19 = 0 %  
           [jy] : 8/19 = 43 %  
           [ju] : 1/19 = 5 %

Elève K : [y] : 9/19 = 47 %  
           [y:] : 0/19 = 0 %  
           [y̥] : 0/19 = 0 %  
           [Y] : 0/19 = 0 %  
           [U] : 0/19 = 0 %  
           [u] : 2/19 = 10 %  
           [yj] : 0/19 = 0 %  
           [jy] : 8/19 = 43 %  
           [ju] : 0/19 = 0 %

Elève L : [y] : 14/19 = 74 %  
           [y:] : 0/19 = 0 %  
           [y̥] : 0/19 = 0 %  
           [Y] : 0/19 = 0 %  
           [U] : 0/19 = 0 %  
           [u] : 4/19 = 21 %

[yj] : 0/10 = 0 %

[jy] : 1/19 = 5 %

[ju] : 0/19 = 0 %

**Moyenne des trois élèves de troisième année:**

[y] : 40 %

[y:] : 4 %

[y̥] : 0 %

[Y] : 3 %

[U] : 11 %

[u] : 28 %

[yj] : 0 %

[jy] : 36 %

[ju] : 6 %

**Moyenne des trois élèves de sixième année :**

[y] : 32 %

[y:] : 16 %

[y̥] : 0 %

[Y] : 21 %

[U] : 0 %

[u] : 0 %

[yj] : 0 %

[jy] : 37 %

[ju] : 0 %

## Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[y] : 41 %  
 [y:] : 2 %  
 [y̥] : 0 %  
 [Y] : 0 %  
 [U] : 0 %  
 [u] : 0 %  
 [yj] : 2 %  
 [jy] : 55 %  
 [ju] : 0 %

## Moyenne des trois élèves de douzième année :

[y] : 54 %  
 [y:] : 0 %  
 [y̥] : 0 %  
 [Y] : 2 %  
 [U] : 0 %  
 [u] : 14 %  
 [yj] : 0 %  
 [jy] : 30 %  
 [ju] : 0 %

## Moyenne générale des douze participants :

[y] : 42 %  
 [y:] : 6 %  
 [y̥] : 0 %

[Y]	:	4 %
[U]	:	1 %
[u]	:	6 %
[yj]	:	0,5 %
[jy]	:	40 %
[ju]	:	0,5 %

La grande variété allophonique du /y/ se maintient en position finale. La place la plus importante est encore une fois accordée à l'allophone [y], ce qui démontre une assez bonne maîtrise du phonème français pour les douze participants. L'allophone [jy] est également très présent, à cause de l'influence graphique et des difficultés à réaliser l'antériorité labialisée qu'est le /y/.

Les réponses des douze participants montrent que, dans cette position, la substitution du /y/ par d'autres phonèmes ou allophones, semble se maintenir jusqu'en douzième année même si elle s'estompe quelque peu. De ce fait, selon la classification des erreurs de Danesi et Di Pietro, c'est une erreur de catégorie 2 ou 3 selon qu'il s'agit d'une erreur en voie de disparaître ou d'une erreur fossilisée. D'après Moulton, il s'agit ici d'une erreur phonémique puisque les élèves éprouvent de la difficulté face à un phonème absent de leur inventaire. La taxonomie de Moulton ne laisse cependant aucune place aux erreurs d'influence graphique, négligeant

ainsi l'importance du rapport graphie-prononciation chez les apprenants en âge de maîtriser la lecture et l'écriture.

#### 6.3.3.4 CONCLUSION GENERALE SUR LE /y/

Les difficultés causées par la réalisation du /y/ sont nombreuses et se sont manifestées par un grand nombre de variations allophoniques.

Les résultats obtenus par les douze participants montrent qu'en moyenne, un /y/ sur deux est erroné. Ce diagnostic, confirmé par le matériel exploratoire et anticipé par l'analyse contrastive, devrait influencer la mise en place d'une démarche pédagogique visant la correction phonétique.

D'autre part, il est intéressant de remarquer que la performance discriminative de ces douze élèves est très supérieure à leur performance productive, ce qui confirmerait l'hypothèse de Neufeld (1988) qui prétend qu'il existe une asymétrie entre l'habileté à percevoir les sons et celle à les reproduire.

Il est également intéressant de noter que, malgré la grande variété allophonique en présence de laquelle nous nous

trouvons, les participants semblent avoir des préférences individuelles pour certains allophones. Par exemple, D et E semblent accorder la seconde place à l'allophone [Y] (le premier choix étant le [y]) et maintiennent cette préférence dans les trois positions. Il en est de même pour C dont l'utilisation de l'allophone [u] vient immédiatement derrière celle du [y].

Notre échantillon étant très restreint et notre objectif assez vaste, il serait intéressant de poursuivre l'étude afin de voir si les élèves qui continuent à étudier ou à utiliser le français après la douzième année parviennent à une meilleure maîtrise articulatoire avec ou sans intervention pédagogique. Si tel était le cas, nous serions face à un stade de l'interlangue développée par les apprenants et non face à des erreurs fossilisées. Il serait également intéressant de voir si une intervention pédagogique parviendrait à corriger cette difficulté phonologique.

#### 6.3.4 L'APPROXIMANTE LATÉRALE /l/

Apico-alvéolaire en anglais (transcrite [l]) et apico-dentale en français (transcrite [l]), la liquide /l/ doit ses éventuelles difficultés de production (en français) à sa distribution allophonique anglaise. En effet, alors que le

français standard européen et nord-américain ne comportent, pour les fins de cette discussion, qu'un allophone [l], quelle que soit la position d'apparition, l'anglais présente quatre allophones (Ostiguy et Sarrasin, 1985) :

1. [l] : l clair en début de syllabe,

ex : long, lend

2. [ɫ] : l sombre ou vélarisé en fin de mot, en position pré-consonantique ou intervocalique,

Exemples en position finale de mot : bell, until,  
ball.

Exemples en position pré-consonantique : Alps, bald,  
help.

Exemples en position intervocalique : envelope,  
telephone, chalet.

3. [ɭ] : l dévoisé par assimilation régressive avec une occlusive sourde (également présent en français, mais non évalué dans notre recherche),

ex : plain, clot, clue.

## 4. [l] syllabique

ex : bottle, candle.

L'analyse contrastive du système phonologique de l'anglais et du français anticipe des difficultés au niveau de la production du /l/. Les enregistrements exploratoires conduits par l'investigateur ont permis de constater quelques difficultés. La section du questionnaire qui a été réservée à l'évaluation de la discrimination entre [l] et [l]/ en contexte intervocalique ou final a montré que les participants étaient assez conscients de cette opposition. A présent, le phonème va être évalué en production, toujours dans les deux mêmes positions : intervocalique et finale. Dans cette partie comprenant treize questions, les participants étaient appelés à compléter des phrases par un seul mot.

ex : le 25 décembre, c'est le jour de ... Noël

ex : en Allemagne, on parle ... allemand

Dans six phrases le /l/ apparaissait en position finale et dans sept phrases en position intervocalique. Lorsque la réponse obtenue n'était pas satisfaisante, l'investigateur la donnait à l'élève qui la répétait. De cette façon, tous les

stimulus sont accompagnés de réponses, qu'elles soient semi-spontanées ou dirigées. Ces réponses, enregistrées puis transcrites phonétiquement, seront présentées et analysées en deux sections. La première regardera la production du /l/ à l'intervocalique et la seconde en position finale de mot. L'importance du transfert phonologique sera alors évaluée et les erreurs classifiées selon les deux taxonomies présentées dans notre cadre théorique. En conclusion, nous vérifierons l'exactitude de l'analyse contrastive et du matériel exploratoire à ce sujet.

#### 6.3.4.1 /l/ EN POSITION INTERVOCALIQUE

Sept mots contenant /l/ en position intervocalique devaient être donnés dans cette partie : allemand, voler, téléphone, télévision, tulipe, éléphant et enveloppe.

Les réponses des participants sont présentées par élève et par allophone obtenu.

Elève A :	[ $\underset{\text{r}}{\text{l}}$ ]	: 3/6 =	50 %
	[l]	: 2/6 =	33 %
	[ɫ]	: 1/6 =	17 %

Une question a été sautée.

Elève B :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 4/7 = 57 \%$   
 $[1] : 2/7 = 28 \%$   
 $[2] : 1/7 = 15 \%$

Elève C :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 2/6 = 34 \%$   
 $[1] : 4/6 = 66 \%$   
 $[2] : 0/6 = 0 \%$

Une question a été sautée.

Elève D :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 4/6 = 66 \%$   
 $[1] : 2/6 = 34 \%$   
 $[2] : 0/6 = 0 \%$

Une question a été sautée.

Elève E :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 4/7 = 57 \%$   
 $[1] : 2/7 = 28 \%$   
 $[2] : 1/7 = 15 \%$

Elève F :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 4/6 = 66 \%$   
 $[1] : 1/6 = 17 \%$   
 $[2] : 1/6 = 17 \%$

Une question a été sautée.

Elève G :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 6/7 = 85 \%$   
 $[1] : 0/7 = 0 \%$   
 $[2] : 1/7 = 15 \%$

Elève H :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 5/7 = 71 \%$   
 $[1] : 2/7 = 29 \%$   
 $[2] : 0/7 = 0 \%$

Elève I :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 6/6 = 100 \%$   
 $[1] : 0/6 = 0 \%$   
 $[2] : 0/6 = 0 \%$

Une question a été sautée.

Elève J :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 6/7 = 85 \%$   
 $[1] : 1/7 = 15 \%$   
 $[2] : 0/7 = 0 \%$

Elève K :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 4/6 = 66 \%$   
 $[1] : 0/6 = 0 \%$   
 $[2] : 2/6 = 34 \%$

Une question a été sautée.

Elève L :  $\left[\frac{1}{n}\right] : 5/7 = 72 \%$   
 $[1] : 2/7 = 28 \%$   
 $[2] : 0/7 = 0 \%$

Moyenne des trois élèves de troisième année:

$\left[\frac{1}{n}\right] : 47 \%$   
 $[1] : 42 \%$   
 $[2] : 11 \%$

Moyenne des trois élèves de sixième année :

[ $\underset{n}{l}$ ] : 63 %

[l] : 26 %

[ʀ] : 11 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

[ $\underset{n}{l}$ ] : 85 %

[l] : 10 %

[ʀ] : 5 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[ $\underset{n}{l}$ ] : 74 %

[l] : 14 %

[ʀ] : 12 %

Moyenne générale des douze participants :

[ $\underset{n}{l}$ ] : 67 %

[l] : 24 %

[ʀ] : 9 %

Ces résultats montrent une excellente performance phonologique pour tous les candidats. La production de [ $\underset{n}{l}$ ] (apico-dental) ou de [l] (apico-alvéolaire) dont la subtile différence ne nuit en rien à la communication, apparaît en grande majorité : 91 %. Le [ʀ] vélarisé n'apparaît que dans

9 % des réponses. Voyons si la performance reste aussi bonne en position finale.

#### 6.3.4.2 /1/ EN POSITION FINALE DE MOT

Les six mots produits par les candidats sont les suivants : Noël, colle, belle, capitale, ville, nouvelles. Les réponses obtenues sont présentées par élève et par allophone obtenu.

Elève A :  $[\frac{1}{n}]$  : 2/6 = 33 %

[1] : 4/6 = 67 %

[ɛ] : 0/6 = 0 %

Elève B :  $[\frac{1}{n}]$  : 1/6 = 17 %

[1] : 3/6 = 50 %

[ɛ] : 2/6 = 33 %

Elève C :  $[\frac{1}{n}]$  : 3/6 = 50 %

[1] : 2/6 = 33 %

[ɛ] : 1/6 = 17 %

Elève D :  $[\frac{1}{n}]$  : 1/5 = 20 %

[1] : 3/5 = 60 %

[ɛ] : 1/5 = 20 %

Une réponse n'a pas été donnée.

Elève E :  $\left[ \frac{1}{n} \right]$  :  $4/6 = 66 \%$   
[1] :  $1/6 = 17 \%$   
[2] :  $1/6 = 17 \%$

Elève F :  $\left[ \frac{1}{n} \right]$  :  $3/5 = 60 \%$   
[1] :  $0/5 = 0 \%$   
[2] :  $2/5 = 40 \%$

Une réponse n'a pas été répétée.

Elève G :  $\left[ \frac{1}{n} \right]$  :  $3/6 = 50 \%$   
[1] :  $0/6 = 0 \%$   
[2] :  $3/6 = 50 \%$

Elève H :  $\left[ \frac{1}{n} \right]$  :  $6/6 = 100 \%$   
[1] :  $0/6 = 0 \%$   
[2] :  $0/6 = 0 \%$

Elève I :  $\left[ \frac{1}{n} \right]$  :  $3/6 = 50 \%$   
[1] :  $2/6 = 33 \%$   
[2] :  $1/6 = 17 \%$

Elève J :  $\left[ \frac{1}{n} \right]$  :  $2/6 = 33 \%$   
[1] :  $3/6 = 50 \%$   
[2] :  $1/6 = 17 \%$

Elève K :  $\left[\frac{1}{n}\right]$  :  $4/6 = 66 \%$   
[1] :  $0/6 = 0 \%$   
[2] :  $2/6 = 34 \%$

Elève L :  $\left[\frac{1}{n}\right]$  :  $3/6 = 50 \%$   
[1] :  $0/6 = 0 \%$   
[2] :  $3/6 = 50 \%$

Moyenne des trois élèves de troisième année:

$\left[\frac{1}{n}\right]$  : 33 %  
[1] : 50 %  
[2] : 17 %

Moyenne des trois élèves de sixième année :

$\left[\frac{1}{n}\right]$  : 48 %  
[1] : 26 %  
[2] : 26 %

Moyenne des trois élèves de neuvième année :

$\left[\frac{1}{n}\right]$  : 67 %  
[1] : 11 %  
[2] : 22 %

Moyenne des trois élèves de douzième année :

[ $\underset{n}{l}$ ] : 50 %

[l] : 16 %

[ʁ] : 34 %

Moyenne générale des douze participants :

[ $\underset{n}{l}$ ] : 50 %

[l] : 26 %

[ʁ] : 24 %

Les résultats montrent une nouvelle fois une assez bonne maîtrise de ce phonème mais dans une proportion moindre que précédemment : 76 % des réponses obtenues contiennent [ $\underset{n}{l}$ ] (apico-dental) ou [l] (apico-alvéolaire) et 24 % [ʁ] (vélarisé).

Lorsque l'on combine les résultats obtenus dans les deux positions, on s'aperçoit qu'aucune corrélation ne semble possible entre les niveaux scolaires et la performance phonologique et que les difficultés rencontrées en production semblent individuelles.

Résultats individuels :

Elève A : [ $\underset{n}{l}$ ] ou [l] : 92 % et [ʁ] : 8 %

Elève B : [ $\underset{n}{l}$ ] ou [l] : 77 % et [ʁ] : 23 %

Elève C :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	: 92 %	et [ɣ]	: 8 %
Elève D :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	: 92 %	et [ɣ]	: 8 %
Elève E :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	: 84 %	et [ɣ]	: 16 %
Elève F :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	: 72 %	et [ɣ]	: 28 %
Elève G :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	: 69 %	et [ɣ]	: 31 %
Elève H :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	: 100 %		
Elève I :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	: 92 %	et [ɣ]	: 8 %
Elève J :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	: 92 %	et [ɣ]	: 8 %
Elève K :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	: 66 %	et [ɣ]	: 34 %
Elève L :	[l] <sub>n</sub> ou /l/	: 77 %	et [ɣ]	: 23 %

Résultats par niveau scolaire :

Troisième année :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	87 %	et [ɣ]	13 %
Sixième année :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	82 %	et [ɣ]	18 %
Neuvième année :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	87 %	et [ɣ]	13 %
Douzième année :	[l] <sub>n</sub> ou [l]	78 %	et [ɣ]	22 %

Ces résultats s'interprètent comme une confirmation de l'hypothèse de fossilisation des erreurs avancée par Lyster (1987). En effet, alors que les erreurs ont un rôle important à jouer dans l'apprentissage (l'erreur sert à tester les limites des règles et à obtenir du feed-back sur des tentatives lexicales, grammaticales, syntaxiques ou phonologiques), elles ne sont pas corrigées de façon appropriée ou systématique (Hammerly, 1989). Ceci est dû au fait que les programmes d'immersion sont basés sur la

présupposition que les apprenants sont en situation d'acquisition (apprentissage inconscient) et non d'apprentissage (apprentissage conscient). En situation d'acquisition les erreurs disparaissent sans qu'on ait besoin de mettre l'accent sur l'identification et la correction alors qu'en situation d'apprentissage les concepts doivent être enseignés et réinvestis.

Il est difficile d'affirmer, dans le cas de ces douze élèves, que le phonème /l/ n'a pas été enseigné ou corrigé de façon systématique, puisque notre étude ne s'est pas du tout penchée sur la pédagogie de la phonologie, mais il est aisé de constater que la difficulté de production persiste encore de façon évidente en douzième année.

Selon la taxonomie de Moulton (1962), cette erreur est une erreur allophonique. En effet, ce sont les allophones du /l/ anglais qui, malgré leur absence en français, sont transférés en positions intervocalique et finale.

D'après la classification des erreurs de Danesi et Di Pietro (1990), cette erreur phonologique rentre dans la catégorie 3, c'est-à-dire dans le groupe d'erreurs persistantes et difficiles à éliminer à cause de leur fossilisation.

## 6.3.4.3 CONCLUSION GENERALE SUR LE /l/

Notre étude appuie l'hypothèse de l'analyse contrastive qui prétend pouvoir anticiper des difficultés là où apparaissent des différences entre la langue maternelle et la langue cible. Notre recherche corrobore également les enregistrements exploratoires qui mettaient en relief cette difficulté phonologique. Le problème est donc maintenant identifié. Il serait nécessaire à présent, pour augmenter la portée de l'étude, d'étudier ce phénomène sur un plus grand échantillon d'élèves d'immersion et de faire produire ce phonème de façon tout à fait spontanée. De plus, on pourrait s'interroger sur la nécessité ou la validité d'une intervention pédagogique (ré-introduction de la phonétique corrective ou réhabilitation de l'enseignement des systèmes phonétique et phonologique) dans le domaine de la phonologie.

## CHAPITRE SEPT

## 7.0 CONCLUSION

Notre recherche a tenté de décrire et d'évaluer quelques aspects de la prononciation chez douze élèves d'immersion continue à l'aide de deux cadres théoriques permettant de classifier les erreurs phonologiques : la taxonomie de Moulton et la classification des erreurs selon Danesi et Di Pietro. Les occlusives sourdes, l'approximante latérale /l/ et le /y/ ont été évalués en production tandis que quelques oppositions vocaliques orales et nasales et la liquide /l/ ont été évaluées en discrimination. Une synthèse des résultats obtenus est présentée ci-dessous :

Tableau 1  
Synthèse des bonnes réponses obtenues  
par les 12 participants en discrimination

		3ième	6ième	9ième	12ième
/ã/-/ẽ/	i	13%	40%	53%	87%
	m	84%	97%	90%	97%
	f	60%	84%	90%	87%
/ã/-/ẽ/	i	57%	60%	73%	87%
	m	97%	94%	90%	97%
	f	80%	94%	94%	97%
/ə/-/e/		95%	94%	78%	90%
[l] - [ʎ]		89%	85%	86%	86%
/y/-/u/		93%	89%	82%	89%

Tableau 2  
Synthèse des bonnes réponses obtenues  
par les 12 participants en production

	3ième	6ième	9ième	12ième
/p/	i 4%	3%	8%	5%
	m 1%	1%	32%	4%
	f 20%	0%	0%	0%
/t/	i 7%	6%	9%	3%
	m 11%	5%	14%	2%
	f 0%	0%	3%	0%
/k/	i 4%	1%	15%	8%
	m 15%	12%	33%	23%
	f 50%	11%	0%	17%
/l/	iv 89%	95%	88%	91%
	f 83%	74%	78%	66%
/y/	i 88%	52%	63%	100%
	m 30%	35%	49%	58%
	f 40%	32%	41%	54%

Les conclusions générales rejoignent les constatations de Lambert et Tucker qui, dès 1972, avaient évalué la prononciation des élèves d'immersion comme étant loin de celle des francophones. Nos conclusions corroborent également les constatations de Bibeau (1984) et de Hammerly (1989) qui, sans hésitation, ont commenté le caractère non-natif de la prononciation des élèves d'immersion, sans pour autant identifier avec précision les traits spécifiques qui sont à la base de cette caractérisation.

Malheureusement, le domaine de la performance phonologique des élèves scolarisés dans les différents

programmes d'immersion n'a pas fait l'objet d'études longitudinales et cette lacune rend difficile l'affirmation de conclusions spécifiques. De plus, l'échantillon restreint de participants, le choix limité de phonèmes étudiés et l'élimination des traits suprasegmentaux rendent difficile sinon impossible la formulation de généralisations. Diverses études (transversales et longitudinales) seraient nécessaires afin de vérifier l'exactitude des conclusions individuelles tirées dans notre recherche. Les traits segmentaux et suprasegmentaux devraient être étudiés en production spontanée, semi-spontanée et dirigée afin d'augmenter la validité de l'étude. Finalement, la performance phonologique des élèves inscrits dans les deux programmes d'immersion offerts à Calgary (immersion précoce et immersion tardive) pourrait faire l'objet d'une comparaison très intéressante.

Malgré ces limites, notre étude corrobore les hypothèses émises lors de l'écoute du matériel exploratoire et celles des nombreuses analyses contrastives de l'anglais et du français, mais ne permet pas de répondre favorablement à la présupposition qui prétend qu'il existe un lien direct entre l'âge de l'apprenant et la performance phonologique. En effet, aucun des douze participants, quel qu'ait été son niveau scolaire ou académique, n'a présenté une prononciation de locuteur natif. Tel a été également le cas lors des enregistrements exploratoires. D'autres facteurs semblent

donc jouer un rôle dans la maîtrise des faits articulatoires de la langue cible. Nous nous sommes interrogés sur le rapport entre la motivation et la performance phonologique. Ceci a été évalué sous forme de questions ouvertes à la fin des enregistrements. Les transcriptions graphiques des réponses obtenues (présentées en annexe) nous permettent de tirer quelques conclusions qui, malheureusement, ne montrent pas une grande corrélation entre la motivation et la performance phonologique.

En effet, la plupart des participants semblent modérément intéressés soit à apprendre le système phonologique du français, soit à être corrigés en salle de classe, mais n'affichent pas une performance phonologique représentative de cet intérêt. Peut-être s'agit-il ici du reflet d'une lacune didactique ou d'un manque d'effort de la part des apprenants, mais aucun indice ne nous permet d'en invoquer les raisons. Trois participants cependant (C, I et J) ont une prononciation se rapprochant plus de celle des locuteurs natifs et semblent très intrinsèquement motivés pour la prononciation. Il est intéressant de remarquer qu'il s'agit ici des trois élèves représentant le niveau académique le plus élevé en troisième, neuvième et douzième années. Par contre, le participant D qui représente le niveau académique faible de sixième année et dont l'intérêt pour la prononciation est très limité, a obtenu les troisièmes

meilleurs résultats en discrimination et des résultats très moyens en production. Une minime corrélation entre la motivation et la performance phonologique semble donc exister en production seulement.

En ce qui concerne la corrélation entre la performance productive et discriminative, elle est, comme dans le cas précédent, difficile à déterminer et quasiment inexistante. Deux participants (I et J) ont une excellente capacité à discriminer entre les phonèmes présentés et ont une prononciation tout à fait satisfaisante mais certains sujets (D et K) semblent distinguer les sons sans difficulté mais réussissent assez médiocrement en production.

D'autre part, la corrélation entre le niveau académique et la performance discriminative ou productive est minime dans notre étude. En effet, il est presque impossible de voir un lien entre la performance scolaire et la prononciation hormis chez les deux sujets I et J dont l'excellence académique, la maturité et la motivation pour les études sont exceptionnelles.

Le vaste domaine que représente la motivation dans la performance phonologique n'a pu être qu'effleuré dans notre étude et les résultats de notre recherche ne peuvent en aucun cas être généralisés. D'autres études sur ce sujet seraient

nécessaires et des plus intéressantes pour vérifier s'il existe véritablement un lien entre les deux.

Cette section de questions ouvertes qui concluait notre test permettait, en plus de tenter d'évaluer le rapport entre la motivation et la performance phonologique, d'écouter à nouveau certains sons en production spontanée. Les résultats, semblables à ceux obtenus jusqu'ici, montrent une nouvelle fois une préférence générale pour l'allophone aspiré des occlusives sourdes, la persistance de l'allophone vélarisé de la liquide /l/ chez certains sujets et plus fréquemment en position finale et les diverses approximations du /y/. Ces erreurs, réparties en erreurs phonémiques ou allophoniques selon la taxonomie de Moulton et en erreurs de catégorie 2 ou 3 selon la classification des erreurs de Danesi et Di Pietro, nous ont permis d'évaluer la pertinence de ces deux taxonomies et la validité de l'analyse contrastive en phonologie.

La taxonomie de Moulton (1962), développée d'après l'analyse contrastive de l'allemand et de l'anglais, s'est révélée pertinente mais n'incluait pas une catégorie d'erreurs importantes que représente l'influence graphique. En effet, la graphie "eu" produite /ø/ dans le cas du participe passé du verbe avoir, est à l'origine de cette

erreur intralinguale. De ce fait, elle n'a pu être répertoriée dans la taxonomie de Moulton.

La classification des erreurs de Danesi et Di Pietro, grâce à son large éventail, est parvenue à couvrir toutes les erreurs relevées. Cependant, il a parfois été difficile d'inscrire une erreur dans une certaine catégorie, particulièrement à cause du fait qu'aucune étude longitudinale n'avait précédemment été faite dans ce domaine et qu'il était impossible de déterminer si cette erreur était soit fossilisée (donc de catégorie 3), soit un stade de l'interlangue (donc de catégorie 2). Malgré cette ambiguïté, cette taxonomie s'est révélée tout à fait pertinente à notre recherche.

Finalement, l'analyse contrastive a été un outil précieux pour anticiper de façon empirique les erreurs phonologiques et pour corroborer les enregistrements exploratoires. Alvarez (1989), malgré les critiques énoncées à l'égard de l'analyse contrastive, lui reconnaît un mérite tout particulier dans le domaine de la phonologie. Ceci s'est montré véridique dans notre recherche qui a essentiellement porté sur des erreurs interlinguales. Nous pouvons donc affirmer que l'analyse contrastive, dans notre présente étude, s'est révélée être tout à fait valide.

L'analyse contrastive et les deux cadres théoriques utilisés ont permis d'identifier et de classifier les erreurs phonologiques relevées. La démarche suivante serait de mettre en place une intervention pédagogique qui préviendrait ou corrigerait ces erreurs qui se maintiennent si longtemps et qui nuisent parfois à la compréhension. La réhabilitation du contenu phonétique dans le matériel didactique est en cours (Wioland, 1982 ; Callamand et Pedoya, 1984 ; Bourdages, Champagne et Schneiderman, 1984 ; Lebel, 1984a et 1984b ; Ricard, 1986) ; peut-être parviendra-t-elle sous peu à toucher les programmes d'études et les guides pédagogiques du français en immersion afin d'offrir aux jeunes anglophones inscrits dans ces programmes, une meilleure chance de parvenir à une maîtrise des habitudes articulatoires.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abercrombie, D. 1963. Problems and principles in language study. London, Longman.

Alvarez, G. 1989. Concepts linguistiques en didactique des langues. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Asher, J. et Garcia, R. 1982. "The optimal age to learn a foreign language". Modern language journal 53, 5 : 334-341.

Ausubel, D. P. 1964. "Adults versus children in second-language learning : psychological considerations." Modern language journal 48, 5 : 420-424.

Avery, P. et Ehrlich, S. 1992. Teaching American English pronunciation. Oxford Handbooks for Language teachers, Oxford, Oxford University Press.

Bailey, C. 1978. "Native accent and learning English as a foreign language." International review of applied linguistics 16 : 229-240.

Bate, M. 1989. "C'en sont des sons." Le français dans le monde 226 : 55-61.

Bennett, D., Bennett, J. Joiner, E. et Shinall, S. 1984. Horizons : nouvelle langue, nouvelle culture. New York, Holt, Rinehart.

Berthoud, A. C. 1982. Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Bern, Peter Lang.

Bibeau, G. 1992. "L'immersion : ... de la coupe aux lèvres." Etudes de linguistique appliquée 82 : 127-138.

Bibeau, G. 1984. "Tout ce qui brille." Langue et société 12: 46-50.

Bibeau, G. et Germain, C. 1983. "La norme dans l'enseignement de la langue seconde." Dans E. Bédard et J. Maurais (éds.), La norme linguistique. Québec et Paris, Conseil de la langue française, Le Robert : 504-511.

Bieler, A., Haac, O., Léon, P. et Léon, M. 1982. Perspectives de France. 2ème édition, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Bieler, A., Haac, O. et Léon, M. 1968. Perspectives de France. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Birdsong, D. 1992. "Ultimate attainment in second language acquisition." Language 68 : 706-755.

Birdsong, D. 1991. "On the notion of critical period in UG/L2 theory : a response to Flynn and Manuel." dans Eubank, L. Universal grammar in second language. Counterpoint, Amsterdam, Benjamins : 147-165.

Bouchard Ryan E. 1973. "Subjective reactions toward accented speech." dans Shuy, R.W. et Fasold (éds.), Language attitudes: current trends and prospects, Georgetown University Press, Washington, D. C : 60-73.

Bourdages, J. 1991. "La correction des erreurs phonétiques." Le journal de l'immersion 15 : 13-20.

Bourdages, J. et Champagne C. 1987. "Approche intégrée pour l'enseignement de la phonétique aux adultes." La revue canadienne des langues vivantes 44 : 146-157.

Bourdages, J. 1986. "Le transfert linguistique et l'apprentissage d'une langue seconde." Le journal de l'immersion 10 : 10-13.

Bourdages, J., Champagne-Muzar, C. et Schneiderman, E. 1986. Accent on accent : a method for developing French pronunciation skills. Montréal, Centre éducatif et culturel.

Bourdages, J., Champagne, C. et Schneiderman, E. 1984. "Le rôle de l'environnement pédagogique dans la maîtrise des

habiletés phonétiques." Communication présentée à Bruxelles, Association internationale de linguistique appliquée.

Bourhis, R., Giles, H. et Lambert, W. 1975. "Social consequences of accomodating one's style of speech ; a cross national investigation." International journal of the sociology of language 6 : 55-72.

Bradac, J. 1990. "Language attitudes and impression formation." dans Giles, H. et Robinson, P. (éds.) Handbook of language and social psychology. New York, Wiley : 387-412.

Bragger, J. et Rice, D. 1984. Allons-y : le français par étapes. Boston : Heinle et Heinle.

Brown, T. 1984. French listening, speaking, reading writing. 4ème édition, New York, McGraw-Hill.

Brown, T. 1967. Langue et littérature. New York, McGraw.

Callamand, M. et Pedoya, E. 1984. "Phonétique et enseignement", Le français dans le monde 182 : 56-58.

Calvé, P. 1992. "Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965-1990." Etudes de linguistique appliquée 82 : 7-24.

Calvé, P. 1991. "Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question." Le journal de l'immersion 15 : 21-28.

Calvé, P., et al. 1972-1979. Le français international, d'après l'oeuvre de G. Rondeau et J. P. Vinay, Montréal, Centre Educatif et Culturel.

Calvet, M. 1966. "Etude phonétique des voyelles du wolof" (étude acoustique, phonétique et statistique accompagnée d'une comparaison avec les voyelles du français parlé), Phonetica : 138-168.

Capelle J. et Capelle G. 1970. La France en direct. Boston, Ginn and Company.

Carey, S. 1989. "Pour ou contre le bilinguisme." dans Bilinguisme et enseignement du français, sous la direction de Gamila Morcos, Montréal, Editions du Méridien : 61-78.

Carroll, J. et al. 1983. "The non-uniqueness of linguistic intuitions." Language 57 : 368-383.

Carton, D. et Caprio, A. 1981. En français : practical conversational French. 2ème édition, New York, Van Nostrand.

Champagne, C. 1984. "L'environnement pédagogique : source de difficulté dans la maîtrise des habiletés phonétiques en langue seconde." Revue canadienne des langues vivantes 41 : 32-42.

Champagne, C. 1980. "La composante phonétique dans les cours de langue seconde." Thèse de maîtrise, Département de linguistique, Université d'Ottawa, miméo.

Comeau, R. et Lamoureux, N. 1982. Echanges : première année de français. New York, Holt, Rinehart.

Commission de la Fonction Publique du Canada. 1971 à 1976. Dialogue Canada. Direction des Etudes, Direction Générale du Perfectionnement, Ottawa.

Coppieters, R. 1987. "Competence differences between native and near-native speakers." Language 63 : 544-573.

Courtillon, J. et Raillard, S. 1982. Archipel. Paris, Didier.

Cummins, J. et Swain, M. 1986. Bilingualism in education. London, Longman.

Curtiss, S. 1977. Genie : a psycholinguistic study of a modern day "Wild Child". New York, Academic Press.

Dagenais, D. 1987. "A case study of French and English writing in French immersion." Research Proposal for MA Thesis Colloquium, McGill University.

Dale, J. B. et Dale, M. L. 1966. Cours moyen-supérieur de français. Boston, D.C. Heath and Company.

Danesi, M. et Di Pietro, R. 1990. Contrastive analysis for the contemporary second language classroom. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Language and Literacy Series.

Daoust, D. 1982. "La planification linguistique au Québec." Revue québécoise de linguistique 12 : 9-75.

Delattre, P. 1965. Comparing the phonetic features of English, French, German and Spanish. Toronto, Harrap.

Deshays, E. 1990. L'enfant bilingue. Paris, Robert Laffont.

Dietiker, S. et Burgère, G. 1985. Franc-parler. 3ème édition, Lexington, MA, Heath.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.B. et Mével, J.P. 1973. Dictionnaire de linguistique. Paris, Larousse.

Edwards, V. 1992. "Etudes postsecondaires et immersion." Etudes de linguistique appliquée : 116-126.

Etwart, G. 1986. "Transfers, interference and the English Language Arts program." Le journal de l'immersion 10 : 13-15.

Fathman, A. 1982. "The relationship between age and second language productive ability." Dans Krashen, S., Scarcella, R. et Long, M. (éds.) Child adult differences in second language acquisition. Rowley, MA, Newbury House : 115-122.

Faure, G. 1971. "Accent, rythme et intonation." Dans Rigault, A. La grammaire du français parlé. Paris, Hachette: 27-39.

Flege, J. 1987. "The instrumental study of L2 speech production : some methodological considerations" Language learning 37 : 285-296.

Flynn, S. et Manuel, S. 1991. "Age-dependent effects in language acquisition : 'Critical period' hypotheses." dans Eubank, L. (éd.) Universal grammar in second language. Counterpoint, Amsterdam, Benjamins : 117-145.

Francis, C., Cassanelli, R. et Marti, G. 1978. Le français de nos jours. Southern Illinois University Press, Edwardsville.

Fries, C. 1945. Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Galazzi-Matasci, E. et Pedoya, E. 1983. "Et la pédagogie de la prononciation ?" Le français dans le monde 180 : 39-44.

Gardner, R. C. et Lambert W. E. 1972. Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, MA, Newbury house.

Garruth, G. et al. 1967-1969. Le français partout. Toronto, Holt, Rinehart and Winston.

Genessee, F. 1992. "L'immersion et l'apprenant défavorisé." Etudes de linguistique appliquée 82 : 77-94.

Genessee, F. 1987. Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education. Cambridge, MA, Newbury House.

Gilbert, J. B. 1983. "Pronunciation and listening." Cross currents 10 : 53-61.

Giles, H. et Powesland, P. F. 1975. Speech style and social evaluation. London, Academic Press.

Giles, H. et Paltridge, P. 1984. "Attitudes towards speakers of regional accents of French : effects of regionality, age and sex of listeners." Linguistische Berichte 11 : 71-85.

Giles, H. 1978. "Linguistic differentiation in ethnic groups." in Tajfel, H. (éd.), Differentiation between social groups. London, Academic Press.

Giles, H. 1970. "Evaluative reaction to accents." Educational review 22 : 211-227.

Godbout, L. 1989. "L'apprenant et sa langue." dans Bilinguisme et enseignement du français, sous la direction de Gamila Morcos, Montréal, Editions du Méridien : 79-115.

Gorayeb-Leblanc, L. 1986. "L'immersion après vingt ans." Le journal de l'immersion 10 : 7-10.

Gouvernement de l'Alberta. 1989. Cadre conceptuel des programmes de français au secondaire : français-immersion : lignes directrices. Alberta Education.

Gouvernement de l'Alberta. 1988. French Language Arts 10-20-30 : programme d'études. Alberta Education, Language Services.

Hagiwara, M. P. et de Rocher, F. 1985. Thème et variations: an introduction to French language and culture. 3ème édition, New York, Wiley.

Hamers, J.F. et Blanc, M. 1983. Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles, Pierre Mardaga.

Hamm, C. 1988. "Oral proficiency interview in a Canadian context." Foreign language annals 21 : 561-567.

Hammerly, H. 1989. French immersion, myths and reality. Calgary, Detselig.

Hammerly, H. 1982. Synthesis in second language teaching. North Burnaby, B. C., Second Language Publications.

Harley, B., Allen, P., Cummins, J. et Swain, M. 1990. The development of second language proficiency. Toronto, Ontario

Institute for Studies in Education, Cambridge, Cambridge University Press.

Harley, B. 1986. Age in second language acquisition. Clevedon (England), Multilingual Matters.

Harley, B., Hart, D. et Lapkins, S. 1986. "The effects of early bilingual schooling on first language skills." Applied linguistics 7 : 295-322.

Harley, B. et Swain, M. 1984. "Mais apprennent-ils vraiment le français?" Langue et société 12 : 57-63.

Harley, B. et Swain, M. 1978. "An analysis of the verb system used by young learners of French." Interlanguage studies bulletin : 291-311.

Harris, J. et Lévêque, A. 1982. Basic conversational French. 7ème édition. New York, Holt, Rinehart.

Haton et Lamotte 1971. "Etude statistique des phonèmes et diphonèmes dans le français parlé." Revue d'acoustique 16 : 258-262.

Hill, J. 1970. "Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance revisited." Language learning XX : 237-248.

Hume, E. Lepicq, D. et Bourhis, R. 1993. "Attitudes des étudiants canadiens anglais face aux accents des professeurs de français en Ontario." La revue canadienne des langues vivantes 49 : 209-235.

Hurford, J. 1991. "The evolution of the critical period for language acquisition." Cognition 40 : 159-201.

James, A. 1988. The acquisition of a second language phonology. Tübingen, Gunter Narr.

Jarvis, G., Bonin, T., Corbin, D. et Birckbichler, D. 1984. Invitation : French for communication and cultural awareness. 2ème édition. New York, Holt, Rinehart.

Jian, G., Hester, R. et Wade, G. 1981. Découverte et création: les bases du français moderne. Boston, Houghton Mifflin.

Kaneman-Pougatch, M. 1986. "Les phonèmes, j'aime." Le français dans le monde 198 : 51-56.

Klinck, P. 1984. "The ecological validity of error analysis and peer correction." La revue canadienne des langues vivantes 41 : 413-420.

Krashen, S. 1973. "Lateralization, language learning, and the critical period : some new evidence." Language learning 23: 63-75.

Lafon, J. C. 1961. Message et phonétique : introduction à l'étude acoustique et physiologique du phonème. Paris, Presses Universitaires de France.

Lambert, W. 1977. "The effects of bilingualism on the individual : cognitive and sociocultural consequences." in Bilingualism : psychological, social and educational implications. P. A. Hornby (éd.), New York, Academic Press: 15-28.

Lambert, W. et Tucker, G. 1972. The bilingual education of children : the St. Lambert experiment. Rowley, MA, Newbury House.

Lambert, W. 1967. "A social psychology of bilingualism" Journal of social issues 23 : 91-109.

Lapkin, S. et Swain, M. 1991. "Programmes d'immersion au Canada et enseignement des langues aux adultes. Existe-t-il un lien ?" Etudes de linguistique appliquée 82 : 24-39.

Lapkin, S. et Swain, M. 1990. "French immersion research agenda for the 90s." La revue canadienne des langues vivantes 46 : 638-675.

Lapkin, S. 1987. "How well do immersion students speak and write French ?" La revue canadienne des langues vivantes 41 (French Immersion, Selected Readings in theory and practice, compiled by Anthony Mollica) : 575-585.

Lapkin, S. et Swain, M. 1987. "Faisons le point." Langue et société 12 : 50-57.

Lapkin, S. Swain, M. et Argue, V. 1983. French immersion : the trial balloon that flew. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Lebel, J.G. 1991. Fiches correctives des sons du français. Québec: Université Laval, Editions de la Faculté des lettres.

Lebel, J.G. 1990. Traité de phonétique ponctuelle. Québec : Centre de recherche en aménagement linguistique.

Lebel, J.G. 1985. "A propos du savoir faire en correction phonétique : les 7 grands moyens." Bulletin de l'association québécoise pour l'enseignement du français langue seconde 6/4: 47-73.

Lebel, J.G. 1984 a. "Principes et moyens de la correction phonétique." miméo.

Lebel, J.G. 1984 b. "A propos du savoir faire en correction phonétique", Bulletin de l'association québécoise pour l'enseignement du français langue seconde 6/3 : 19-35.

Leblanc, R. 1986. "Approche communicative et phonétique." dans Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes. Montréal, Centre éducatif et culturel : 17-30.

Leboulanger-Salerno, R. 1989. "Enseignement d'une langue maternelle ou étrangère et formation des enseignants." dans Bilinguisme et enseignement du français, sous la direction de Gamila Morcos, Montréal, Editions du Méridien : 123-154.

Lebrun, C. 1976. "Phonétique corrective et méthodologie de la recherche du système des fautes." Revue de phonétique appliquée 39/40 : 189-194.

Lenard, Y. 1982. Parole et pensée : introduction au français d'aujourd'hui. 4ème édition. New York, Harper and Row.

Lenneberg, E. 1967. Biological foundations of language. New York : Wiley.

Léon, M. 1964. Exercices systématiques de prononciation française 2, Paris, Hachette/Larousse.

Liedke, W. et Nelson, L. 1968. "Concept formation and bilingualism." Alberta journal of educational research, 14.

Lyster, R. 1987. "Speaking immersion." La revue canadienne des langues vivantes 43 : 700-717.

Mackey, W. 1972. Principes de didactique analytique. Paris, Didier.

Major, R. 1987. "Phonological similarity, markedness, and rate of second language acquisition." Studies in second language acquisition 9 : 63-82.

Mann, A. 1934. Conversational French. New York, McGraw, Hill.

Mauger, G. et Bruézière, M. 1971. Le français et la vie. Collection publiée sous le patronage de l'Alliance Française. Paris, Hachette.

Mauger, G. 1953. Cours de langue et de civilisation françaises. Paris, Hachette.

Maurice, L. 1986. "Les transferts et interférences dans la lecture et dans l'écrit à l'immersion." Le journal de l'immersion 10 : 15-20.

Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la coopération avec l'étranger. 1962. Voix et images de France.

Paris, Didier, Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français.

Moget, M. T. et Neveu, P. 1972. De vive voix. Paris, Didier, Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français.

Mondelli, R., François, P. et Terry, R. 1984. Accent : conversational French one. 4ème édition. Boston, Heinle et Heinle.

Morcos, G. 1989. "Et tout le reste est littérature." dans Bilinguisme et enseignement du français, Montréal, Editions du Méridien : 155-177.

Morrison, F., Pawley, C., Bonnum, R., et Unitt, J. 1986. "Aspects of French immersion at the primary and secondary level in the Ottawa Carleton area." Toronto, Ontario, Ontario Ministry of Education.

Moulton, W. G. 1962. "Toward a classification of pronunciation errors." Modern language journal 46 : 101-109.

Muyskens, J., Omaggio, A., Chalmers, C., Imberton, C. et Alméras, P. 1982. Rendez-vous : an invitation to French. New York, Random House.

Neufeld, G. 1988. "Phonological asymmetry in second-language learning and performance." Language learning 38 : 531-559.

Neufeld, G. 1980. "On the adult's ability to acquire phonology." TESOL quaterly 14 : 285-298.

Neufeld, G. 1978. "On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning." La revue canadienne des langues vivantes 81 : 163-174.

Neufeld, G. 1977. "Language learning ability in adults : a study on the acquisition of prosodic and articulatory features." Working papers on bilingualism 12 : 45-60.

Obadia, A. 1987. "Programme d'immersion : croissance phénoménale et pénible." La revue canadienne des langues vivantes (Supplément) 269-282.

Obadia, A. 1984. "Analyse des fautes orales des élèves en immersion et techniques de correction." Vancouver : Faculté d'Education, Université Simon Fraser, miméo.

Odlin, T. 1989. Language transfer, cross linguistic influence in language learning. Cambridge, Cambridge University Press.

Ollivier, J., Morran, M. et Howard, C. 1983. Appel : initiation au français. New York, Harcourt, Brace.

Olson, L. et Samuels, D. 1973. "The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation". Journal of educational research 66 : 263-286.

Ortego, P. D. 1970. "Some cultural implications of a Mexican American border dialect of American English." Studies in linguistics 21 : 77-84.

Ostiguy, L. et Sarrasin, R. 1985. Phonétique comparée du français et de l'anglais nord-américains. Trois-Rivières : Réseau.

Oyama, S. 1976. "A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system." Journal of psycholinguistic research 5 : 261-285.

Patkowski, M. 1980. "The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language." Language learning 30 : 449-472.

Pawley, C. 1985. "How bilingual are French immersion students?" La revue canadienne des langues vivantes 41 : 865-876.

Politzer, R., Hagiwara, M. P. et Carduner, J. R. 1966. L'échelle, structures essentielles du français. Blaisdell Publishing Company, Waltham, MA.

Pucciani, O. et Hamel, J. 1983. Langue et langue : le français par le français. 4ème édition. New York, Holt, Rinehart.

Rassias, J. et de la Chapelle-Skubly, J. 1984. Le français: départ-arrivée. 2ème édition. New York, Harper and Row.

Rebuffot, J. 1993. Le Point sur... L'Immersion au Canada. Montréal, Centre éducatif et culturel.

Ricard, E. 1986. "Beyond fossilization : a course on strategies and techniques in pronunciation for advanced adult learners." Teaching English as a second language journal, Special issue 1 : 243-253.

Richterich, R. et Suter, B. 1981. Cartes sur table. Paris, Hachette.

Rivers, V. 1975. A practical guide to the teaching of French. Oxford, Oxford University Press.

Roach-Pillon, C. 1986. "C'est un excellent programme, mais est-ce pour cet enfant ?" Le journal de l'immersion 10 : 20-28.

Rochester, M. et Convert-Chalmers, C. 1985. Entrée en scène. New York, Random House.

Sandberg, K. et Zask, G. 1983. Le français à propos. New York, Wiley.

Schiffler, L. 1984. Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Paris, Hatier.

Schneiderman, E. Bourdages, J. et Champagne, C. 1988. "Second language accent : the relationship between discrimination and perception in acquisition." Language learning 38 : 1-18.

Seliger, H. Stephen, K. et Peter, L. 1975. "Maturational constraints in the acquisition of second languages." Language sciences 38 : 20-22.

Slack, A., Thompson, M. et Mueller, M. 1983. A propos ! Communication et culture : un début. Boston, Houghton-Mifflin.

Sloan, T. 1991. "L'apprenstissage de la langue seconde : à quel moment l'entreprendre ?" Langue et société 36 : 34-36.

Snow, C. et Hoefnagel-Höhle, M. 1977. "Age differences in the pronunciation of foreign sounds." Language and speech 20 : 357-375.

Steele, R. et Frommer, J. 1985. An interactive course in French. Communication-contextualization-interaction. Boston, Heath.

Stern, H. 1983. Fundamental concepts of language teaching. Oxford, Oxford University Press.

Stock, D., Stock, M. et Jeanneret, F. C. A. 1957. Le français vivant. Toronto, Copp Clark.

Swain, M. et Lapkin, S. 1986. "Immersion French in secondary schools : the goods and the bads." Contact 5:2-9.

Swain, M. 1979. "What does research say about immersion education." In So You Want Your Child to Learn French ! B. Mlacak et E. Isabelle (réds.). Ottawa, Canadian Parents for French : 20-27.

Taggart, G. 1972. Le français contemporain. Avec la collaboration de Suzanne Mace, Suzanne Paradis et Lila Van Toch. Dialogues Emile Sentin. Montréal, Aquila.

Tardif, C. 1992. "Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion." Etudes de linguistique appliquée 82: 39-52.

Tardif, C. 1984. "La formation des enseignants en situation d'immersion." La revue canadienne des langues vivantes 41 : 365-375.

Tarone, E. 1978. "The phonology of interlanguage." dans J. Richards (éd.) Understanding second and foreign language acquisition. Rowley, MA, Newbury House : 15-33.

Tranel, B. 1987. The sounds of French. Cambridge, Cambridge University Press.

Troike, R. 1970. "Receptive competence, productive competence, and performance." In Alatis, J. (éd.) Report of the twentieth annual round table. Washington, D. C., Georgetown University Press : 63-73.

Trudgill, P. 1975. Accent, dialect and the school. London, Edward Arnold.

Valette, J. P. et Valette R. 1985. Contacts : langue et littérature françaises. 3ème édition. Boston, Houghton-Mifflin.

Verdelhan-Bourgade, M., Verdelhan, M. et Dominique, P. 1982. Sans frontières. Paris, Clé International.

Vignola, M. J. et Wesche, M. 1992. "L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française." Etudes de linguistique appliquée 82: 94-116.

Walker, D. 1984. The Pronunciation of Canadian French. Ottawa, University of Ottawa Press.

Walter, H. 1982. Enquête phonologique et variétés régionales du français. Paris : Presse Universitaires de France.

Waltz, J. 1986. "Is oral proficiency possible with today's French books ?" The modern language journal 70 : 13-19.

Waltz, J. et Piriou J. P. 1985. Rapports : langage, culture, communication. Lexington, MA, Heath.

Watson, I. 1991. "Phonological processing in two languages", Language processing in bilingual children, Cambridge, Ellen Bialystok (éd.) Cambridge University Press: 25-48

Weber, S. 1992. "L'immersion française : comment plonger sans se noyer ?" Etudes de linguistique appliquée 82 : 52-63.

Westphal, G. 1989. "The critical age, individual differences and grammar rules in adult language acquisition." La revue canadienne des langues vivantes 46 : 83-103.

Whitmarsh, W. et Klinck, G. 1969. Parlons français. Longman, Green, London.

Wioland, F. 1972. "Estimation de la fréquence des phonèmes en français parlé." Travaux de l'institut de phonétique 4 : 7-204.

Wioland, F. 1982. "Pour 'bien' parler, prendre le temps", Le français dans le monde 172 : 42-48.

ANNEXES

## QUESTIONNAIRE

I DISCRIMINATION

Exercice de discrimination # 1 : opposition /ã/ - /s̃/

## a. Position finale

1. Il a les cheveux blancs / Il a les cheveux blonds.
2. Il y a du son / Il y a du sang.
3. C'est un banc / C'est un bon.
4. C'est un paon / C'est un pont.
5. C'est un savant / C'est un savon.
6. Il y a du vent / Il y a du vent.
7. C'est un don / C'est un don.
8. C'est un faon / C'est un fond.
9. C'est un gant / C'est un gond.
10. C'est un mont / C'est un mont.

## b. Position médiane

11. ponte/pente
12. sente/sente
13. fendre/fondre
14. lente/lente
15. gonfle/gonfle
16. montée/montée
17. pense/ponce
18. ronde/rende
19. ponde/pende
20. langue/langue

## c. Position initiale

21. emporté/ont porté
22. encadré/ont cadré
23. emmené/emmené
24. enlacé/ ont lacé
25. endurci/ ont durci
26. encodé/ont codé
27. enchanté/ont chanté
28. enclos/ont clos
29. empêché/ont pêché
30. embouché/ont bouché

## Exercice de discrimination # 2 : opposition /ã/ - /ê/

## a. Position finale

31. J'ai des francs / J'ai des freins.
32. Il y a du vent / Il y a du vin.
33. Elle a un parrain / Elle a un parent.
34. Elle a un cousin / Elle a un cousin.
35. Il l'a connu enfant / Il l'a connu, enfin.
36. C'est la fin / C'est la fin.
37. Il y a un train/ Il y a un train.
38. On a deux reins / On a deux rangs.
39. J'ai acheté un pain / J'ai acheté un paon.
40. C'est un faon/ C'est un faon.

## b. Position médiane

41. C'est rance / C'est rance.
42. Ne le pince pas / Ne le panse pas.
43. C'est une sainte / C'est une sainte.
44. C'est une pente / C'est une pinte
45. Il l'a teinté / Il l'a tenté.
46. C'est une amande / C'est une amande.
47. C'est un timbre / C'est un timbre
48. Elle a porté sa plante / Elle a porté sa plainte.
49. Voilà la rançon / Voilà la rançon.
50. Va le rincer / Va le rincer.

## c. Position initiale

51. incomplet/en complet
52. en forme/en forme
53. impair/en paire
54. impôt/en pot
55. importe/emporte
56. important/en portant
57. intendant/entendant
58. injustice/injustice
59. insécurité/en sécurité
60. en posant/ en posant

Exercice de discrimination # 3 : opposition /ə/ - /e/ dans les verbes du premier groupe conjugués avec "je" au passé simple ou à l'imparfait (avec valeur de présent) et au passé composé (forme la plus fréquente à l'oral car le discours expressif est prédominant) et dans les articles (défini et indéfini) masculin singulier et pluriel.

ex : je jetai le ballon / j'ai jeté le ballon  
le chat/les chats

61. je mangeai(s) / j'ai mangé
62. je marchai(s) / j'ai marché
63. je commandai(s) / je commandai(s)
64. le tableau / le tableau
65. je regardai(s) / j'ai regardé
66. les garçons / les garçons
67. de bois/des bois
68. je téléphonai(s) / j'ai téléphoné
69. je chantai(s) / j'ai chanté
70. le gâteau / les gâteaux
71. les crayons / les crayons
72. je parlai(s) / j'ai parlé
73. j'ai déménagé / j'ai déménagé
74. je demandai(s) / j'ai demandé
75. de jour / des jours
76. le frère / les frères
77. j'ai pensé / je pensai(s)
78. j'ai essayé / j'ai essayé
79. les couteaux / les couteaux
80. le parent / les parents

Exercice de discrimination #5 : variation [l] et [ʁ] en positions finale et intervocalique.

91. tranquille

92. mademoiselle

93. téléphoner

94. ville

95. chalet

96. calque

97. poubelle

98. palpe

99. jolie

100. vallée

101. Alpes

102. belle

103. installer

104. palais

105. sale

106. adulte

107. insulte

108. asphalte

109. récolte

110. quelque

111. solde

112. scalpe

Exercice de discrimination # 6 : distinction entre /y/ et /u/  
en positions initiale, médiane et finale.

Position initiale

113. ourler/hurler

114. hure/hure

115. ours/URSS

116. huppe/houpe

117. août/hutte

118. housse/housse

119. ou/eu

Position médiane

120. sûr / sourd

121. tu entends / t[u] entends

122. parachute / parachute

123. pas d[u] tout / pas du tout

124. poule / pull

125. buffet / bouffer

126. allumer / allumer

127. mule / moule

128. tu vas / tout va

129. bulle / boule

Position finale

- 130. nu / nous
- 131. tu / tu
- 132. sous / su
- 133. du / doux
- 134. il a lu / il a lu
- 135. pointu / pointu
- 136. fut / fou
- 137. rue / roux
- 138. bu / boue
- 139. tortue / tortue
- 140. couru / courroux

II PRODUCTION SPONTANEE

Exercice de réalisation spontanée # 1 (sous forme d'identification de 68 illustrations sans identification graphique) : occlusives sourdes en positions initiale, médiane et finale.

## a. /p/ Position initiale

- 1. poubelle
- 2. poule
- 3. pince
- 4. pinceau
- 5. pingouin
- 6. pantalon
- 7. pont
- 8. perroquet
- 9. peigne
- 10. pomme
- 11. patin

## b. /p/ position médiane

11. toupie
12. champignon
13. tapis
14. papillon
15. capuche
16. serpent
17. chapeau
18. lapin
19. sapin

## c. /p/ position finale

20. tulipe
21. pipe
22. jupe
23. soupe
24. lampe
25. loupe

## d. /t/ position initiale

26. tente
27. tambour
28. téléphone
29. totem
30. tortue
31. table
32. tableau
33. tigre

## e. /t/ position médiane

34. ceinture
35. mouton
36. menton
37. fantôme
38. marteau
39. autobus
40. bateau
41. gâteau

## f. /t/ position finale

- 42. lunettes
- 43. trompette
- 44. tomate
- 45. allumette
- 46. flûte
- 47. cigarette
- 48. bicyclette

## g. /k/ position initiale

- 49. cube
- 50. couteau
- 51. cou
- 52. coude
- 53. kangourou
- 54. coeur
- 55. canne
- 56. canard
- 57. cochon
- 58. canot
- 59. carotte
- 60. cadeau
- 61. camion
- 62. canon

## h. /k/ position médiane

- 63. écureuil
- 64. perroquet
- 65. chocolat

## i. /k/ position finale

- 66. musique
- 67. tuque
- 68. bec

Exercice de réalisation spontanée # 2 : /y/ en positions médiane et finale.

Position médiane :

- 69. les personnes qui aident le Père Noël à distribuer les cadeaux... (lutins)

- 70. le contraire de nord = ... (sud)
- 71. synonyme de chandail... (pull)
- 72. synonyme de bonnet... (tuque)
- 73. Je viens à l'école en... (voiture ou autobus)
- 74. Au ski, pour me protéger les yeux, je mets des...  
(lunettes)
- 75. instrument de musique dans lequel on souffle... (flûte)
- 76. vêtement de danseuse... (tutu)
- 77. petit animal avec une grosse queue touffue qui mange des  
noix... (écureuil)
- 78. contraire de salé... (sucré)
- 79. table du professeur... (bureau)
- 80. table des élèves... (pupitre)
- 81. pour peindre, j'utilise un pinceau et de la... (peinture)

Position finale :

- 82. lettre entre T et V... (u)
- 83. animal dans les dessins animés "Ninja"... (tortue)
- 84. autre nom pour salade verte... (laitue)
- 85. le contraire de la fin... (début)
- 86. pronom sujet entre Je et Il... (tu)
- 87. Avec les pommes, on peut faire du... (jus)
- 88. autre mot pour route... (rue)
- 89. contraire de habillé... (nu)
- 90. Aujourd'hui, je cours, hier j'ai... (cours)
- 91. Aujourd'hui, je bois, hier, j'ai... (bu)
- 92. Aujourd'hui, je veux, hier, j'ai... (voulu)
- 93. Aujourd'hui, je vends, hier, j'ai... (vendu)

94. Aujourd'hui, j'entends, hier, j'ai... (entendu)
95. Aujourd'hui, je dois, hier, j'ai... (dû)
96. Aujourd'hui, je réponds, hier, j'ai... (répondu)
97. Aujourd'hui, je peux, hier, j'ai... (pu)
98. Aujourd'hui, j'attends, hier, j'ai... (attendu)
99. Aujourd'hui, je sais, hier, j'ai... (su)
100. Aujourd'hui, il pleut, hier, il a... (plu)

Exercice de réalisation spontanée # 3 : /l/ en positions intervocalique et finale.

101. le 25 décembre, c'est le jour de... (Noël)
102. En Allemagne, on parle... (allemand)
103. Pour coller quelque chose, j'ai besoin de... (colle)
104. Les oiseaux et les avions peuvent... (voler)
105. Un beau garçon, une... fille (belle)
106. Ottawa est la ... du Canada (capitale)
107. Je n'habite pas à la campagne, j'habite en... (ville)
108. Est-ce que tu as un ... cellulaire ? (téléphone)
109. Le soir, je regarde la... (télévision)
110. Un autre mot pour les informations... (nouvelles)
111. Une fleur de Hollande... (tulipe)
112. Un gros animal gris avec une trompe... (éléphant)
113. Pour envoyer une lettre, on la met dans une...  
(enveloppe)

### III PRODUCTION DIRIGÉE

Exercice de production dirigée # 2 : lecture de mots.  
Objectif : /y/ en position initiale.

1. utiliser
2. uni
3. urgent
4. usé
5. unité
6. eu
7. usine
8. une
9. univers
10. utile

Exercice de production dirigée # 3 : lecture (une seule lecture) de la liste de mots. Objectif : occlusives sourdes en positions initiale, médiane et finale. (\* = mots présents dans la partie identification d'illustrations)

1. a. #/p/ + V fermées  
\* poubelle, poule, pipe  
pupitre, pour

1. b. #/p/ + V mi-fermées  
pôle, pot, peu, peut-être, pays

1. c. #/p/ + V mi-ouvertes  
\* perroquet, pomme  
peigne, pelle, père, perle, peur

1. d. #/p/ + V ouverte  
\* patin  
papa, page, part

1. e. #/p/ + Ṽ  
\*pince, pinceau, pont, pingouin  
pantalou

1. f. V /p/ V fermées  
\* champignon, papillon, capuche, toupie, tapis  
pupitre

1. g. V /p/ V mi-fermées  
\* chapeau  
tapé, drapeau, pompeux

1. h. V /p/ V mi-ouvertes  
épais, apporté, emporte, épeuré

1. i. V /p/ V ouverte  
plupart, départ, campa

1. j. V /p/  $\tilde{V}$   
\* sapin, lapin  
copain, pompon, coupon

1. k. /p/#  
\* jupe, soupe, tulipe, pipe, loupe  
guêpe, crêpe, cape

2. a. #/t/ + V fermées  
\* tulipe, toupie  
toujours, tuer, tirer

2. b. #/t/ + V mi-fermées  
\* téléphone  
télé, thé, tôt

2. c. # /t/ + V mi-ouvertes  
\* totem, tomate, tortue  
terre, tête

2.d. # /t/ + V ouverte  
\* table, tapis  
taro

2. e. #/t/ +  $\tilde{V}$   
\* tente, tambour  
temps, tinter, ton

2. f. V /t/ V fermées  
\* tortue  
tutu, laitue, statue, senti, rôti

2. g. V /t/ V mi-fermées  
\* fantôme, marteau, autobus, bateau, gâteau, couteau  
pâté, acheter

2. h. V /t/ V mi-ouvertes  
\* totem  
amateur, castor, tête

2. i. V /t/ V ouverte  
nectar, retard

2. j. V /t/  $\tilde{V}$   
 \* menton, patin  
 chaton, bouton, chantant
2. k. /t/#  
 \* tente, lunettes, trompette, tomate, allumette, flûte,  
 \* cigarette, bicyclette, carotte
3. a. #/k/ + V fermées  
 \* cube, couteau, cou, coude  
 quitter, kiwi, quiche
3. b. #/k/ + V mi-fermées  
 képi, queue, coma
3. c. #/k/ + V mi-ouvertes  
 \* coeur, cochon  
 quelque, Kodak
3. d. #/k/ + V ouverte  
 \* capuche, canon, camion  
 canard, carotte, quatre
3. e. #/k/ +  $\tilde{V}$   
 \* kangourou  
 quand, conter, quinze
3. f. V /k/ V fermées  
 \* écureuil  
 beaucoup, kaki
3. g. V /k/ V mi-fermées  
 saké, coco, laqueux
3. h. V /k/ V mi-ouvertes  
 \* perroquet, chocolat  
 école, biquet, coeur
3. i. V /k/ V ouverte  
 autocar, encas
3. j. V /k/  $\tilde{V}$   
 flocon, cocon, volcan, vacances, taquin
3. k. /k/#  
 \* musique, tuque, bec  
 comique, trafic, catholique

I V Q U E S T I O N S P E R S O N N E L L E S

1. Pourquoi apprends-tu le français ?
2. Penses-tu que cela soit possible qu'un jour tu parles français comme un(e) francophone ? Pourquoi ?
3. Est-ce que la prononciation est importante pour toi ? Pourquoi ?
4. Comment compares-tu ta prononciation par rapport à celle d'un francophone ?
5. Qu'est-ce que tu fais/pourrais faire pour améliorer ta prononciation ?
6. Est-ce que tu aimerais que ta prononciation soit corrigée?
7. Est-ce que tu aimerais que les professeurs t'apprennent à bien prononcer ?
8. Comment est-ce que les professeurs corrigent ta prononciation ?

## Questions personnelles

Elève A

(...)

O - Est-ce que tu penses que c'est possible qu'un jour tu parles français comme un petit enfant français ?

A - Peut-être.

O - Est-ce que c'est important pour toi la prononciation en français ?

A - ... .. Je ne sais pas (...) Oui. So people can understand you better...

O - Est-ce que tu fais quelque chose pour améliorer ta prononciation ? (...)

A - Je parle français beaucoup.

O - En classe ou à l'extérieur de l'école ?

A - En classe.

O - C'est bien ! Est-ce que tu fais d'autres choses ?

A - Je ne pense pas.

O - D'accord. Est-ce que tu aimerais que ta prononciation soit corrigée ?

A - ... .. Oui.

O - Est-ce que tu aimerais que les professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

A - ... Oui.

(...)

## Questions personnelles

Elève B

(...)

O - Est-ce que tu penses que c'est possible qu'un jour tu parles français comme un petit enfant français ?

B - Oui, je pense que je vas un jour parler comme un petit enfant français.

O - Est-ce que c'est important pour toi la bonne prononciation ?

B - Oui, c'est important la bonne prononciation pour moi.

O - Pourquoi est-ce que c'est important ?

B - Parce que comme avant j'ai dit, si je vas en France, je veux qu'ils savent qu'est-ce que je dis parce que si je n'ai pas la bonne prononciation, je vais... Il peut-être va pas savoir qu'est-ce que je dis et il va dire : "Qu'est-ce que ça dit ?"

O - Qu'est-ce que tu penses de ta prononciation comparée à celle d'un enfant français ?

B - Je pense que la prononciation est la même, peut-être juste un peu différente.

O - Comment différente un petit peu ?

B - On est différentes personnes et on peut pas parler comme le même...

O - Qu'est-ce que tu pourrais faire pour améliorer ta prononciation ?

B - Oh ! Je ne sais pas.

O - Est-ce que tu veux que quelqu'un corrige ta prononciation ?

B - ... Oui

O - Est-ce que tu aimerais que tes professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

B - Oui, j'aimerais que les professeurs m'aident à prononcer les mots correct.

(...)

## Questions personnelles

Elève C

(...)

O - Est-ce que tu penses que c'est possible qu'un jour tu parles français comme une petite fille française ?

C - Oui... Parce que je sais le français.

O - La prononciation, est-ce que c'est important pour toi en français ?

C - Oui. Parce que si tu ne sais pas, tu peux pas lire en français... et tu peux pas parler.

O - Pourquoi est-ce que tu penses que c'est mieux de parler avec une bonne prononciation ?

C - Pour les personnes comprendre.

O - Qu'est-ce que tu penses de ta prononciation comparée à celle d'une petite fille française ?

C - bon, c'est pareil.

O - C'est pareil ?

C - Oui !

O - Donc, il n'y a pas de différence entre ta prononciation et celle d'une petite fille française en 3ème année ?

C - Non

O - Qu'est-ce que tu fais pour améliorer ta prononciation ? Où qu'est-ce que tu pourrais faire pour améliorer ta prononciation ?

C - ... Parler français tout le temps et... aller dans le français pour longtemps.

O - Est-ce que tu aimerais que quelqu'un corrige ta prononciation à l'école ?

C - Oui

O - Est-ce que tu aimerais que tes professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

C - Oui (...)

**Questions personnelles**

Elève D

(...)

O - Est-ce que tu penses que c'est possible pour toi qu'un jour tu parles français comme un jeune garçon français ?

D - Oui, si je reste dans un... français école presque tout mon vie et tu vas alors prends des leçons comme durée l'été ou quelque chose...

O - Est-ce que c'est important d'avoir une bonne prononciation en français ?

D - Pas vraiment beaucoup parce que si tu sais parler, si tu parles à une personne qui vient de Québec, il peut sait qu'est-ce qu'on parle de...

O - Comment est-ce que tu compares ta prononciation à celle d'un jeune garçon français ? Est ce que tu penses que c'est pareil ?

D - Non, il, c'est comme meilleur, il sait dire les mots mieux que moi.

O - Qu'est-ce que tu pourrais faire pour améliorer ta prononciation ?

D - Parle beaucoup de français et des autres leçons. pratiquer.

O - Est-ce que tu aimerais que ta prononciation soit corrigée ?

D - Oui, un peu, parce que je vais entendre meilleur et ... des autres personnes peut-être aussi encore meilleures, like entendre, comprendre...

O - D'accord. Est-ce que tu aimerais que les professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

D - ... Oui, un peu et pas beaucoup... Ca vraiment pas fait de différence pour moi.

(...)

**Questions personnelles**

Elève E

(...)

O - Est-ce que tu penses que ce sera possible, un jour, de parler français comme une jeune fille française ?

E - JE VEUX parler comme ça, mais je sais que ça va être difficile et beaucoup de travail mais un jour je veux parler.

O - La prononciation, est-ce que c'est important pour toi ?

E - Oui, c'est important pour moi. Parce que ... ça va aider moi à parler comme une personne qui vit à la France ou Québec et c'est hum... c'est plus bon pour les personnes de me comprendre.

O - Comment est-ce que tu compares ta prononciation avec celle d'une jeune fille française ?

Hum... Je sais pas vraiment mais une jeune fille français... elle peut parler plus vite et elle peut... je sais qu'elle est plus bon que moi, mais hum... je pense pas qu'il y a une grande différence mais je sais que je peux apprendre plus.

O - Qu'est-ce que tu penses que tu pourrais faire pour améliorer ta prononciation ?

E - Continuer en français et peut-être lire des livres français...

O - Et est-ce que tu aimerais que quelqu'un corrige ta prononciation ?

Oui.

O - Est-ce que tu aimerais que les professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

Oui.

(...)

## Questions personnelles

Elève F

(...)

O - Est-ce que tu penses que ce soit possible qu'un jour tu parles français comme une jeune fille française ?

F - Peut-être.

O - La prononciation, c'est important pour toi ?

F - Oui, parce que si tu dis une mauvaise mot et tu as pas une bonne prononciation, la personne pense que tu as dit autre chose...

O - Est-ce que tu penses que ta prononciation est pareille que celle d'une jeune fille française ?

F - Hum... presque, je ne sais pas, dans le milieu, je pense ... Elle va peut-être prononcer tous les mots très, très bien et moi j'ai un peu de difficulté à prononcer.

O - Alors, tu penses que tu es très loin d'elle ?

F - Non !

O - Ou c'est presque pareil ?

F - Presque.

O - D'accord. Qu'est-ce que tu pourrais faire pour améliorer ta prononciation ?

F - Hum... aller au camp comme un dans Calgary, c'est je pense... tu peux aller parler à ton professeur si tu penses que tu ne peux pas prononcer les mots...

O - Est-ce que tu aimerais que quelqu'un corrige ta prononciation?

F - Oui.

O - D'accord. Est-ce que tu aimerais que les professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

F - Oui

(...)

## Questions personnelles

Elève G

(...)

O - Penses-tu que ce soit possible qu'un jour tu parles français comme une jeune fille française ?

G - Peut-être... Non... je sais le français très bien mais c'est pas comme je parle tout le temps à la maison et toute ça, alors... peut-être si je vis quelque chose dans Québec pour deux années ou quelque chose je peux parler comme beaucoup plus bien.

O - Qu'est-ce que tu penses que c'est les différences entre TON français et le français d'une jeune fille de 9ème année au Québec qui ne parle pas anglais ?

G - Hum... J'pense que c'est parce que elle comme ... elle parle beaucoup plus de moi alors je pense qu'elle peut comme mieux prononcer plus bien parce qu'elle est comme savé plus de moi et ... je ne sais pas... je pense qu'elle sait comme les verbes et toute ça plus bien de moi parce qu'elle faut toujours utiliser, je faut juste utiliser dans la classe.

O - Est-ce que c'est important pour toi la prononciation en français ?

G - Oui, oui. Ça c'est plus important à moi que de fait les bien verbes ou quelque chose comme ça parce que je veux que j'entendre très bien....

O - Tu penses que c'est plus important la prononciation que les verbes ?

G - Oui, oui.

O - Alors pourquoi est-ce que tu penses que c'est très important?

G - Je ne sais pas. Probablement parce que je juste n'aime pas les verbes, mais je pense que quand tu parles français, ça entend très bien si tu peux prononcer très bien, ça comme entend plus belle et les personnes qui peut pas prononcer très bien c'est comme ça entend un peu stupide comme...

O - C'est intéressant... Comment tu penses que ta prononciation est, comparée à celle d'une jeune fille française ?

G - Hum... Je pense que c'est pas assez bien de quelqu'un qui est complètement français parce que encore c'est parce que je

parle pas français tout le temps et toute ça, mais je sais comme dans ma classe que je peux prononcer plus bien que les enfants de comme le Late Immersion et toute ça, alors... je sais pas...

O - Qu'est-ce que tu pourrais faire pour améliorer ta prononciation ?

G - Si je parle français plus, je pense, juste je parle à la maison et toute ça

O - Est-ce que tu aimerais que ta prononciation soit corrigée ?

G - Oui. Oui, je pense que j'aime... Il y a des personnes qui n'aiment pas quand des personnes comme corrigent mais je pense que c'est OK parce que là je vais étudier comment le faire plus bien.

O - D'accord. Est-ce que tu aimerais que les professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

G - Hum... oui.

(...)

## Questions personnelles

Elève H

(...)

O - Est-ce que tu penses que c'est possible qu'un jour tu parles français comme un garçon francophone ?

H - Oui parce que je voulais... voulu aller au Québec pour quelques années et étudier là...

O - Est-ce que c'est important pour toi la prononciation en français ?

H - Oui. Parce que beaucoup de mots si tu ne prononces pas ce sont les mêmes alors... Les gens ne sait pas qu'est-ce que tu voulais dire.

O - Qu'est-ce que tu penses de TA prononciation par rapport à la prononciation d'un francophone ?

H - C'est pas si bien, mais pour les années que j'ai parlé français, en comparaison c'est bon je pense.

O - Qu'est-ce que tu pourrais faire ou qu'est-ce que tu fais pour améliorer ta prononciation ?

H - Pratique à l'école et pratique quand je fais mes devoirs. Lire les devoirs, hum... oui, lire les devoirs, les devoirs à la maison pour que je peux entendre les... les autres exemples...

O - Est-ce que tu aimerais que ta prononciation soit corrigée ?

H - Oui, si, si je ne prononce pas tous les mots bons, oui.

O - Et est-ce que tu aimerais que les professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

H - Oui

(...)

## Questions personnelles

Elève I

(...)

O - Penses-tu qu'un jour ce soit possible que tu parles français comme un francophone ?

I - C'est possible.

O - Pourquoi tu penses que c'est possible ?

I - Hum... J'aime la langue, c'est possible que je voule déménage à un local où il parle français, alors je dois l'utiliser, alors ça me donnerait la pratique que j'ai besoin pour parler comme ça.

O - Est-ce que la prononciation en français c'est important pour toi ?

I - Un peu, oui. S'il n'y avait pas de différents types de prononciation, la langue serait très plate, une prononciation peut être... devenir deux mots complètement différents, par exemple "et" et "est".

O - Comment tu compares TA prononciation à celle d'un francophone de ton âge, disons ?

I - J'ai besoin de pratique pour avoir une prononciation à la... même étage qu'une francophone. Je sais qu'avec les homonymes, je ne le fais pas sans effort.

O - Qu'est-ce que tu fais ou qu'est-ce que tu pourrais faire pour améliorer ta prononciation ?

I - la pratique... parler plus le français en classe, c'est la première chose. Même dans les classes de français, l'anglais est la langue préférée.

O - Et est-ce que tu aimerais que ta prononciation soit corrigée ?

I - Dans la classe, oui, mais quand je parle avec une autre personne dans les événements sociaux, non.

O - Bien. Est-ce que tu aimerais que les professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

I - Oui, ça aiderait beaucoup.

(..)

**Questions personnelles**

Elève J

(...)

O - Est-ce que tu penses que c'est possible qu'un jour tu parles français comme un francophone ?

J - Hum... J'pense pas, mais je pense que je pourrai parler presque comme un francophone parce que je parle pas le français comme 24 heures par jour alors je pense que jamais je pourrai parler comme une francophone.

O - Et quand tu dis je pense que c'est "PRESQUE"...

J - Presque ? Comme je pourrai prononcer des mots dans une façon qui mieux que des gens qui apprennent le français depuis juste trois années mais je pourrai pas parler avec un accent totalement francophone. Je pense que je peux pas aussi parler assez vite comme une francophone...

O - Est-ce que la prononciation c'est important pour toi en français ?

J - Oh ! Bien sûr ! Parce que il y a des mots qui sont presque les mêmes mais la seule chose qui les différencie c'est la façon dont on prononce les mots et les mots ont des différentes définitions et alors c'est la seule façon qu'on pourrait distinguer un mot d'un autre c'est la façon dont on prononce les mots.

O - Alors pourquoi est-ce que c'est important de distinguer des mots des autres ?

J - Parce que ça pourrait causer des problèmes de communication, si je dis quelque chose et puis tu penses que c'est une autre à cause de mon prononciation.

O - Comment est-ce que tu compares ta prononciation à celle d'un francophone ?

J - Oh ! Je pense que, en comparaison avec un francophone, c'est... c'est pas TRES mauvais, mais tu peux voir une grande, une très grande différence.

O - Vraiment ?

J - Je pense, oui.

O - Qu'est-ce que tu penses qu'il y a comme différences avec ta prononciation ?

J - Hum... Je pense que les francophones pourraient hum... mettre plus d'accent sur quelques uns des mots mais moi je les juste dis les mots comme hum... Est-ce que je peux dire une phrase que les francophones comme... "Je ne sais pas", je dis : "Je ne sais pas", mais les francophones dit : "Chepâ" comme ça alors il a des grandes différences.

O - D'accord. Et, qu'est-ce que tu fais ou qu'est-ce que tu pourrais faire pour améliorer ta prononciation ?

J - Peut-être je peux lire les journaux français, les journaux français, juste lire de plus, ou d'aller dans les pays voir les personnes qui parlent français, juste parler avec eux.

O - Oui, est-ce que tu aimerais que quelqu'un corrige ta prononciation ?

J - Oui, je pense que c'est important de savoir qu'est-ce qu'on devrait dire et comment on devrait dire les mots.

O - Est-ce que tu aimerais que les professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

J - Oui, ça va, parce que, comme j'ai dit auparavant, c'est important de savoir comment on prononce les mots.

(...)

## Questions personnelles

Elève K

(...)

O - Est-ce que tu pense que c'est possible qu'un jour tu parles français comme un francophone.

K - C'est mon plan, mais mon accent est horrible alors... mais je veux parler à quelqu'un sans qu'il sait que c'est mon deuxième langue.

O - Alors tu penses que c'est possible ?

K - Hum... J'espère que c'est possible parce que je veux avoir... Mon problème, c'est ... c'est mon accent, c'est très ... c'est très comme un Anglais qui parle maintenant...

O - Est-ce que tu penses que la prononciation c'est important pour toi en français ?

K - Je pense, parce que je pense que quand tu apprends un nouveau langue, c'est important d'apprendre comment de parler propre..... et quand j'habitais en Allemagne, l'école français toujours me parlait en anglais parce que mon amie était française mais hum...elle, ses amis pensaient que je ne les comprenaient pas parce que mon accent est horrible alors je pense que c'est important...

O - Comment tu compares ta prononciation à celle d'un francophone ?

K - Comme j'ai dit, ma prononciation est le chose que j'ai le trouble avec parce que les Français toujours me parlent en anglais parce qu'ils croient que je ne les comprenne pas parce que mon accent est si horrible.

O - Mais est-ce que eux, ils te comprennent ?

K - Oui, mais ils pensent que je fais avec les difficultés alors.... mais c'est pas... je parle pas avec difficulté, c'est seulement... à l'école... c'est hum... le seul place que je utilise mon français, alors ...

O - Qu'est-ce que tu fais ou qu'est-ce que tu pourrais faire pour améliorer ta prononciation ?

K - Comme j'ai dit, j'avais une amie française alors je parlais avec elle français des fois et ses amis étaient français alors je ne hum ... changeais pas en anglais et je parlais français même s'ils pouvaient parler anglais, et aussi je... Tous mes emplois est dans des magasins alors je

parle quand j'ai l'opportunité comme en Laar, le pourcentage était comme 53 % du total et 1 % était français alors même s'ils pouvaient parler anglais, je les posais des questions en français pour qu'ils me parlent français.

O - Et est-ce que tu aimerais que ta prononciation soit corrigée ?

K - Oui... Je pratique, mais je pense que c'est le meilleure façon et d'aller à une place qui... que les personnes tu peux ajuster ton langue avec. Je pense pas que c'est une chose que tu peux...

O - Tu veux dire aller par exemple au Québec...

K - Au Québec avec une famille ou quelque chose comme ça, le meilleur façon de faire.

O - Et est-ce que tu aimerais que tes professeurs corrigent ta prononciation ?

K - Oui, mais je pense pas qu'ils ont le temps.

O - Est-ce que tu aimerais que tes professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

K - Hum... Je suis à un niveau de français où on fait étude les livres qui sont épais comme la langue anglais alors c'est pas... C'est trop tard je pense parce qu' hum... on est un niveau où on est trop élevé dans le français...

(...)

## Questions personnelles

Elève L

(...)

O - Est-ce que tu penses que c'est possible qu'un jour tu parles français comme un francophone ?

L - Non, je pense pas.

O - Pourquoi ?

L - Parce que je parle pas assez. Quand je parle... l'école... comme quand mes classes sont finies, je suis dans le couloir et c'est anglais encore.

O - Est-ce que la prononciation c'est important pour toi en français ?

L - ... Pas beaucoup.

O - Pourquoi ?

L - Hum... Je ne sais pas, c'est encore que je parle pas assez de français alors beaucoup de fois je sais pas le mot comment se prononcer, beaucoup de ces mots comment... comme si tu parles pas toujours, c'est difficile de saver.

O - Mais c'est pas important pour toi que tu saches comment les prononcer ?

L - Oui, mais... pas toujours.

O - Bón... Est-ce que tu penses que ta prononciation est pareille à celle d'un francophone ?

L - Non, je pense pas.

O - Qu'est-ce que tu penses est différent ?

L - Hum... Juste les... La prononciation des lettres et les additions des terminaisons des verbes, c'est différent je pense.

O - Qu'est-ce que tu pourrais faire ou qu'est-ce que tu fais pour améliorer ta prononciation ?

L - Quand je suis en classe je essaye de... écouter le professeur et écouter comment elle dit les mots, ça c'est presque tout.

O - OK. Est-ce que tu aimerais que quelqu'un corrige ta prononciation ?

L - Hum... Un peu peut-être... Je pense pas que j'ai besoin beaucoup de l'aide comme... Le français n'est pas quelque chose TRES important alors ce n'est pas grand chose...

O - OK. Est-ce que tu aimerais que les professeurs t'apprennent à bien prononcer ?

L - Je pense que les... Oui, mais beaucoup de fois elle prononce... Je pense que tout le monde parle français différent, les différents professeurs ils prononcent les choses différent des fois alors ils essayent de dire prononcer le meilleur façon qu'ils sait, mais ils sont pas toujours correct, alors c'est difficile de... qu'ils enseignent parce que c'est différent, toutes les choses comme ça.

(...)