

2013-09-04

Production et prononciation des consonnes liquides /R/ et /l/ du français standard chez des apprenants non francophones. Le cas du cours de phonologie à l'Université de Calgary.

Allen, Veronica

Allen, V. (2013). Production et prononciation des consonnes liquides /R/ et /l/ du français standard chez des apprenants non francophones. Le cas du cours de phonologie à l'Université de Calgary. (Master's thesis, University of Calgary, Calgary, Canada). Retrieved from <https://prism.ucalgary.ca>. doi:10.11575/PRISM/27447

<http://hdl.handle.net/11023/913>

Downloaded from PRISM Repository, University of Calgary

UNIVERSITY OF CALGARY

Production et prononciation des consonnes liquides /R/ et /l/ du français standard chez des apprenants non francophones. Le cas du cours de phonologie à l'Université de Calgary.

by

Veronica Rae Allen

A THESIS

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

DEPARTMENT OF FRENCH, ITALIAN AND SPANISH

CALGARY, ALBERTA

SEPTEMBER 2013

© Veronica Rae Allen 2013

Abstract

This thesis focuses on the pronunciation of non-francophone university students enrolled in a phonology course (FREN 489.01) by analyzing the oral production of two phonemes of standard French, /R/ and /l/. This is done to determine whether or not they achieve a more native like pronunciation. We will analyze a corpus of learners enrolled in the course mentioned above and a control group of students not enrolled in this course by using recorded speech samples, questionnaires and evaluations of the recorded speech samples by a group of francophones. We also propose to do a comparative study of the study group's results with the results of the control group in order to determine whether the phonology course helped learners improve their pronunciation. In addition to analysing production at the segmental level, we will also discuss production at the suprasegmental level, particularly in regards to accent, intonation and fluency. By learning the fundamental elements of language and the differences between their L1 (first language) and L2 (second language), students can deepen their connection and understanding of culture and its language in both oral and written formats.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à la prononciation des étudiants non-francophones au niveau universitaire, suite à un cours de phonologie (FREN 489.01), en analysant la production orale de deux phonèmes du français standard, /R/ et /l/ avec l'objectif de déterminer si leur prononciation s'est rapprochée ou non de la prononciation native. Ainsi, nous nous proposons d'analyser un corpus d'apprenants inscrits dans le cours et un groupe de contrôle non inscrit en utilisant des enregistrements, des questionnaires et une évaluation de l'enregistrement par un groupe de francophones. Nous nous proposons aussi de faire une étude comparative des résultats du groupe d'étude avec le groupe de contrôle dans le but de déterminer si le cours de phonologie a aidé les apprenants à améliorer leur prononciation. En plus d'analyser la production au niveau segmental, nous allons également discuter de la production au niveau suprasegmental, en particulier en ce qui concerne l'accent, l'intonation et la fluidité. En apprenant les éléments fondamentaux d'une langue et les différences entre leur L1 et leur L2, les étudiants poursuivront leur connexion et leur compréhension d'une langue et de sa culture dans ses formes orales et écrites.

Remerciements

À tous les participants et les évaluateurs qui ont contribué à mon projet ; sans vous, je n'aurais pas pu réaliser ce mémoire.

À Dr. Ozouf Sénamin Amedegnato, mon superviseur de mémoire pour ses conversations amicales, ses conseils, tous ses livres que j'ai empruntés et sa confiance en mon projet et moi-même.

À mes parents qui m'ont soutenue tout au long de ce projet et fourni d'interminables mots d'encouragement.

À mes grands-parents, pour l'usage du bureau à Grammaticus pour que je puisse travailler tranquillement.

À Raymond, qui n'a jamais cessé de croire en moi et d'écouter.

TABLE DES MATIÈRES

Abstract.....	ii
Résumé.....	iii
Remerciements.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures.....	viii
Epigraphe.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE UN : CADRE THÉORIQUE.....	9
1.1 L'étude de la matière sonore du langage humain.....	10
1.1.1 La phonétique.....	10
1.1.2 La phonologie.....	13
1.1.3 Troubetzkoy et la phonologie.....	14
1.1.4 Le phonème.....	16
1.1.5 Jakobson et la phonologie.....	19
1.1.6 Les traits distinctifs.....	21
1.2 L'acquisition des langues secondes.....	23
1.2.1 L'histoire des théories de l'acquisition des langues secondes (ALS).....	24
1.2.2 La précision et l'aisance : deux compétences importantes.....	26
1.3 États de recherche.....	28
1.3.1 Les voyelles et la prononciation française.....	28
1.3.2 Les dialectes et le français standard.....	30
1.3.3 L'accent étranger et la prononciation française.....	33
1.4 Les phonèmes /R/ et /l/ du français standard.....	35
1.4.1 États de recherche du /R/ et du /l/ standardisés français.....	35
1.4.2 La phonétique comparative du /R/.....	38
1.4.3 La phonétique comparative du /l/.....	40
1.4.4 La problématique de la prononciation du /R/ et /l/ du français standard.....	41
CHAPITRE DEUX : MÉTHODOLOGIE.....	43
2.1 Le Recrutement.....	45
2.2 L'enregistrement.....	47
2.3 L'évaluation.....	51
2.4 Le Questionnaire.....	55
CHAPITRE TROIS : RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	62
3.1 /R/ : production et prononciation.....	65
3.2 /l/ : production et prononciation.....	76
3.3 La complexité des phonèmes /R/ et /l/.....	81
3.4 Accent, Fluidité et Intonation.....	85
3.4.1 Accent.....	87
3.4.2 Fluidité.....	92
3.4.3 Intonation.....	98

3.5 Autres facteurs	101
3.6 Limitations	105
3.6.1 Le Recrutement	105
3.6.2 Les évaluations	106
3.6.3 L'étude.....	112
CONCLUSION.....	114
RÉFÉRENCES	125
ANNEXE	133

Liste des tableaux

Groupe d'étude : /R/ production et lieu d'articulation (Tableau 1)	65
Groupe de contrôle : /R/ production et lieu d'articulation (Tableau 2)	67
Groupe d'étude : /l/ production et lieu d'articulation (Tableau 3).....	76
Groupe de contrôle : /l/ production et lieu d'articulation (Tableau 4).....	78
Groupe d'étude : Accent, Fluidité, Intonation (Tableau 5).....	85
Groupe de contrôle : Accent, Fluidité, Intonation (Tableau 6).....	86

Liste des figures

/R/ standardisé (Figure 1) & /l/ standardisé (Figure 2).....	35
[r] et [r] espagnol (Figure 3) & [r] rétroflexe (Figure 4).....	39
/R/ japonais (Figure 5)	39
/l/ espagnol (Figure 6) & /l/ anglais (Figure 7).....	41
/l/ japonais (Figure 8).....	41
Moyennes individuelles : articulation du /R/ (Figure 9).....	66
Groupe d'étude : articulation du /R/ (Figure 10)	69
Groupe de contrôle : articulation du /R/ (Figure 11)	71
Moyennes individuelles : articulation du /l/ (Figure 12)	77
Groupe d'étude: articulation du /l/ (Figure 13).....	80
Groupe de contrôle: articulation du /l/ (Figure 14).....	80
Moyennes individuelles : accent (Figure 15).....	87
Moyennes individuelles : fluidité (Figure 16)	92
Moyennes individuelles : intonation (Figure 17).....	98
Lecture des kymogrammes (Figure 18)	110

Epigraphe

I suppose hearing a language is a different way of feeling the words. I don't suppose there are synonyms really. I wonder if *moon* means exactly the same thing as *luna*. I don't suppose it does ; there's a slight difference. There should be – in every word. So that to learn any language is to find out different ways of viewing, of sensing the universe, the world, or ourselves.

Jorge Luis Borges, The Royal Society of Arts, 5 October 1983

INTRODUCTION

Depuis le *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure, le langage est considéré comme une faculté multiforme et hétéroclite qui appartient au domaine individuel et au domaine social (1967, 25). L'étude du langage, donc, se divise en deux parties : une partie a pour objet la langue et l'autre qui étudie la parole. Ensemble, la langue et la parole, font le langage, car « la langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets » et la langue a besoin de la parole pour évoluer (Saussure, 1967, 37). La parole est « un acte individuel de volonté et d'intelligence » (Saussure, 1967, 30). Au contraire, la langue, selon Saussure, est un système de signes homogène qui « est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu » (Saussure, 1967, 31) et ainsi, nous pouvons l'étudier séparément. La langue relie un peuple avec son histoire sociale et politique et sert comme objet d'étude de la linguistique. Étant donné que la langue est l'objet d'étude de la linguistique et qu'elle est formée d'un système de signes, elle dépend de l'union du sens (le signifié, la représentation abstraite d'une idée ou un concept) et de l'image acoustique (le signifiant, empreinte sonore psychique ou une image acoustique).

La capacité d'apprendre une langue est innée. Dès notre enfance, nous apprenons une langue qui devient notre langue maternelle. Nous apprenons cette langue inconsciemment. Un jour nous produisons les sons, un autre les mots et peu de temps après, nous construisons des phrases. En apprenant une langue, nous développons des compétences linguistiques dans quatre domaines différents : parler, écouter, écrire et lire. Un domaine peut être plus difficile à apprendre qu'un autre. Dans le cas des apprenants de langue seconde, il est possible que la langue maternelle influence la production dans un de ces domaines. Par exemple, nous parlons souvent d'un accent étranger lorsque l'apprenant parle sa deuxième langue car dans sa

production orale, certains traits phonétiques ou phonologiques ne se réalisent pas comme chez les locuteurs natifs.

La préoccupation relative aux erreurs que font les apprenants de L2 intéresse les théoriciens modernes depuis les idées et principes établis par Ferdinand de Saussure et les linguistes du Cercle de Prague : Nikolai Troubetzkoy et Roman Jakobson. Ainsi, l'œuvre de Nikolai Troubetzkoy, intitulée *Principes de Phonologie* (1939), est un ouvrage indispensable à quiconque s'intéresse à ce domaine car il a établi les règles de détermination et de classement des phonèmes (unités de son) et le principe de l'opposition phonologique distinctive, c'est-à-dire que les oppositions phoniques peuvent différencier les significations de deux mots. Jakobson, co-fondateur de la phonologie moderne avec Troubetzkoy, a généralisé les conclusions du Cercle linguistique de Prague, en analysant les étapes de l'acquisition d'une langue et sa structure, ainsi que les traits distinctifs qui nous permettent de distinguer entre un son et un autre.

Par conséquent, les théoriciens modernes ont établi un nouveau champ de recherche qui traite de l'acquisition des langues secondes, généralement abrégé ALS. Les chercheurs de ce domaine, comme John Archibald et Gary Libben, ont remarqué qu'il est plus facile de comprendre une langue que de la produire (1995, 244). Ainsi, cela nous explique pourquoi les apprenants de langues secondes ont plus de difficulté au niveau de la production orale que de la production écrite et pourquoi le phénomène d'un accent étranger existe.

Cependant, le phénomène d'un accent étranger reçoit moins d'attention de la part des chercheurs qui se concentrent plutôt sur la grammaire, le vocabulaire, les méthodes d'instruction, les matériaux d'instruction, les voyelles, la liaison et le e-muet. Par conséquent, certains enseignants ne savent pas enseigner la prononciation parce qu'ils n'ont pas eux-mêmes de connaissance du système phonétique et il existe également un manque de confiance, de

compétence et de connaissance (MacDonald, 2002, 3). Enseigner la prononciation et les traits distinctifs d'une langue relève du domaine des linguistes, surtout des phonéticiens et des phonologues, dans des cours spécialisés offerts au niveau universitaire. Dans la plupart des institutions, ces cours de phonologie ou de phonétique sont, en général, offerts aux étudiants dans leur troisième année universitaire. Ils y apprennent les unités segmentales, les unités suprasegmentales et la prononciation standard d'une langue. Le cours de phonologie et de phonétique offert au département de français, italien et espagnol à l'Université de Calgary prétend, par exemple que l'étudiant sera, à la fin du cours, capable de prononcer les sons à la manière d'un locuteur natif. Certaines études ont découvert que les locuteurs natifs d'une langue quelconque peuvent identifier les locuteurs non natifs dans des discours courts (voir James Flege 1984), de la parole filtrée (voir Murray Munro 1995) ou lorsque les traces d'un accent étranger sont minimales (voir Murray Munro et al. 2003). L'acquisition d'un accent est complexe et plusieurs chercheurs ont proposé des théories qui tentent d'expliquer pourquoi certains apprenants d'une L2 ont un accent étranger. Une de ces théories suggère qu'il existe une période critique dans l'acquisition d'une langue seconde et, par conséquent, l'acquisition d'un accent (voir Eric Lenneberg 1967, Thomas Scovel 1988). Pourtant, si les cours estiment que les étudiants seront capables de prononcer la langue cible comme un locuteur natif au niveau universitaire (et à l'âge adulte), il s'agit de déterminer si cet objectif est atteint par les étudiants qui se sont inscrits dans ces cours au fil des années et s'il y a eu des améliorations dans leur prononciation.

L'objectif de ce mémoire de maîtrise est donc d'évaluer l'impact du cours de phonologie sur la prononciation des apprenants non-natifs. Nous allons analyser ainsi le cours de phonologie (FREN 489.01) et ses étudiants, en nous concentrant sur la production de deux phonèmes du

français standard qui posent problème pour les apprenants : /R/ et /l/. Ces deux phonèmes sont difficiles à articuler car leur réalisation est différente dans une variété de langues et l'apprenant doit essayer d'éviter la réalisation articulaire de sa langue maternelle. Cependant, la différence dans la production de ces deux sons peut être très subtile entre deux langues, comme le [l] alvéolaire de l'anglais et le [l] dental du français standard. Dans certains cas, la différence entre un /R/ ou /l/ du français standard et une autre langue est plus nette et provoque des problèmes de compréhension. Toutefois, comment les apprenants pourraient-ils devenir plus conscients de ces différences de prononciation ? Nous pourrions offrir des cours de phonétique ou de phonologie enseignant les traits distinctifs de la langue cible. Mais il faut encore se demander si le cours aura une influence sur la prononciation et, plus spécifiquement, si le cours aura une influence sur la production et la prononciation de deux phonèmes qui posent problème pour les apprenants du français langue seconde (FLS) : à savoir le /R/ et /l/ du français standard.

Pour mesurer cette influence du cours de phonologie sur les apprenants de français langue seconde (FLS) au niveau universitaire, nous allons analyser les résultats de deux enregistrements audio en conjonction avec des questionnaires remplis par les participants à l'enquête. Ce mémoire se concentre essentiellement sur les descriptions articulatoires et perceptives des phonèmes /R/ et /l/. Ce travail de recherche s'inscrit dans l'idée qu'il existe un français standard « qui reflète la prononciation des locuteurs cultivés telle qu'on peut l'entendre, par exemple, à la télévision ou la radio » (Duménil, 2003, 2) et c'est cette variété que le cours enseigné privilégie. Pour cette raison, les définitions et caractéristiques linguistiques du français standard retenues seront celles du livre *Facile à Dire* d'Annie Duménil, le manuel assigné au cours observé (FREN 489.01). De plus, ce travail va incorporer quelques considérations

sociolinguistiques au niveau de la norme (standard) linguistique car le français est une langue pluricentrique, avec plusieurs normes concurrentes, surtout au Canada.

Ce mémoire sera divisé en trois parties principales. Le premier chapitre va présenter l'état actuel des recherches. Ce chapitre s'articulera autour de l'histoire et de l'évolution de la linguistique, surtout l'étude de la matière sonore, la division et la distinction entre la phonétique et la phonologie, les grandes idées et principes établis par Troubetzkoy, y compris l'histoire et l'invention du phonème, les principes établis par Jakobson, y compris les traits distinctifs d'une langue basés sur une opposition binaire et l'acquisition de ces traits. De plus, nous examinerons les études et les recherches déjà faites sur l'acquisition d'une langue seconde et la prononciation. Nous parlerons des éléments importants de l'acquisition d'une langue, nous explorerons la perception de l'accent étranger et nous verrons comment la langue maternelle (L1) influence la prononciation et l'acquisition de la langue seconde (L2). Nous parlerons aussi des recherches déjà faites sur la prononciation française comme l'acquisition du système vocalique, la différence entre les dialectes (et leur prononciation) et le français standard. Nous analyserons aussi la problématique des phonèmes /R/ et /l/ du français standard et nous regarderons la phonétique comparée de ces deux phonèmes.

Ensuite, le deuxième chapitre présentera la méthodologie du travail d'enquête. Nous y exposerons le processus utilisé, les méthodes d'évaluation, les questionnaires, le plan du projet et les descriptions des participants et des évaluateurs. Ainsi, ce chapitre s'articulera autour des étapes de l'enquête (le recrutement, la séance en janvier et la séance en avril), la description et la justification des questionnaires : pourquoi nous avons inclus un questionnaire, l'importance de l'information reçue à partir des questionnaires et la description de la grille d'évaluation qui utilise une échelle Likert de 1 à 5 facilitant la comparaison entre le niveau des étudiants en

janvier et en avril. Notre étude analysera l'influence du cours de phonologie (FREN 489.01) sur la prononciation et la production de deux consonnes liquides /R/ et /l/ en enregistrant la parole de vingt-cinq étudiants de l'Université de Calgary deux fois au cours du semestre ; neuf se sont inscrits au cours de FREN 489.01 et seize ne se sont pas inscrits dans ce cours, mais sont inscrits aux niveaux 300-400 de français. Afin que nous puissions déterminer les changements, les enregistrements seront évalués par des francophones qui viennent de régions différentes. Il est important de parler de la région d'où viennent les évaluateurs (les locuteurs natifs) parce que plusieurs variations (dialectes) du français existent.

Finalement, les résultats seront mis en tableau dans un format convivial facile à suivre, à lire et à interpréter avec des divisions claires entre l'enregistrement #1 et #2 et l'évaluation, ceci afin de faciliter une meilleure compréhension de ce qu'ils signifient. Nous présenterons les données pour chaque groupe dans trois tableaux principaux ; un qui traite de la production et prononciation du /R/, un autre qui traite de la production et la prononciation du /l/ et le dernier qui présente les niveaux de l'accent, de la fluidité et de l'intonation. Nous analyserons ces résultats et nous discuterons ce que nos données signifient dans le troisième chapitre. Nous discuterons des résultats du groupe de contrôle et du groupe d'étude dans cinq sections principales. D'abord, nous parlerons de la production et de la prononciation de deux éléments segmentaux tels que /R/ et /l/, puis nous analyserons l'influence du cours de phonologie au niveau suprasegmental : accent, fluidité et intonation. En analysant les moyennes de chaque participant et de chaque groupe et en comparant les données de janvier et d'avril, nous déterminerons s'il y a eu ou non des améliorations de la prononciation dans le groupe d'étude. Nous parlerons aussi de plusieurs facteurs qui pourraient influencer nos résultats, en particulier, la fossilisation, l'ambiance du cours, l'enseignant, certains éléments du cours et plusieurs

facteurs individuels comme la motivation, l'expérience avec la langue française et la bonne ou la mauvaise foi de l'étudiant. De plus, dans ce chapitre, nous discuterons des limitations de l'étude notamment en ce qui concerne le recrutement, les évaluations et l'étude en général.

Ce mémoire, pratique en nature, fait le pari que les étudiants inscrits dans ce cours auront acquis une prononciation plus native dans le cas des deux phonèmes en question, /R/ et /l/, et qu'un cours de phonologie est avantageux pour les apprenants d'une langue seconde, car ils peuvent améliorer leur prononciation après avoir appris les caractéristiques et distinctions phonétiques et phonologiques (articulatoires, acoustiques et perceptives) de la langue en question.

CHAPITRE UN : CADRE THÉORIQUE

1.1 L'étude de la matière sonore du langage humain

Comme la langue est un système de signes « produit de l'esprit des groupes collectifs » (Saussure, 1967, 19), il faut l'étudier comme un système dans un moment donné en analysant les rapports entre les éléments de langue ; c'est-à-dire en analysant la relation entre le signifié et le signifiant. Nous pouvons étudier le rapport entre ces deux éléments de plusieurs façons, en effet par des sous-systèmes de la langue. Il existe quatre grandes sous-catégories de la langue qui étudient ce rapport entre le signifié et le signifiant. La syntaxe, qui « a pour objet les fonctions attachées aux unités linguistiques » (Saussure, 1967, 186), la morphologie qui envisage la forme des unités linguistiques comme les mots (verbes, noms, adjectifs, etc.) et leur forme de flexion (conjugaison, déclinaison) (Saussure, 1967, 185), la sémantique qui étudie la relation entre les signes et ce qu'ils signifient et la phonologie qui étudie les variations possibles dans la production des sons du langage, c'est-à-dire les distinctions phonétiques dans une langue donnée qui nous permettent de distinguer deux mots différents (par exemple, /m/ et /p/ qui nous permettent de distinguer entre « mère » et « père »).

1.1.1 La phonétique

L'étude de la matière sonore du langage humain (le signifiant) relève donc de deux disciplines voisines mais différentes : la phonétique et la phonologie. L'article de Denis Autesserre dans l'*Encyclopaedia Universalis* définit la phonétique comme « l'étude des sons du langage [...] l'étude du signifiant linguistique en tant que tel et non pas comme un moyen pour améliorer la connaissance d'autres phénomènes permet alors de concevoir la phonétique comme une discipline linguistique » (1968, 988). Cette discipline se divise elle-même en trois grandes branches : la phonétique articulatoire (étude des organes de la parole et de la production des

sons), la phonétique acoustique (étude des propriétés physiques des sons), et la phonétique perceptive ou auditive (étude de l'appareil auditif et du décodage des sons).

La première branche, la phonétique articulatoire, nous permet de classifier le matériel sonore à partir « de la façon dont nous produisons les sons à travers notre appareil phonatoire : appareil respiratoire, larynx, [...] et cavités supra-glottiques » (Fuchs, 2012) et « les conditions dans lesquelles ils produisent les sons du langage (Autesserre, 1968, 989). Depuis la fin du XIX^e siècle, ces conditions de production étaient observées empiriquement par l'emploi de techniques instrumentales comme le kymographe, le palatographe, le radiographe fixe (de profil), puis le radiocinématographe¹. Grâce à cette étude, nous savons qu'il y a trois groupes d'organes importants qui « assument les fonctions essentielles dans l'acte de parole : l'appareil respiratoire, qui fournit la quantité d'air nécessaire; le larynx, un organe vibrant ; les cavités supra-laryngées (pharynx, bouche) où s'effectue l'articulation proprement dite par les changements de forme du tractus vocal » (Autesserre, 1968, 989). En effet, la combinaison de tous ces organes produit la parole, un son à la fois et les réalisations produites sont réparties en deux catégories : les voyelles (échappement libre de l'air dans la cavité buccale) et les consonnes (le passage de l'air est entravé dans la cavité buccale) (Duménil, 2003, 3).

La deuxième branche, la phonétique acoustique, a été réalisée pendant le XIX^e siècle grâce aux travaux de Joseph Fourier à propos de la décomposition analytique des vibrations sonores complexes, la théorie de la résonance de Hermann von Helmholtz et la théorie des formants de Ludimar Hermann. Pour étudier les propriétés physiques des sons (fréquence, intensité, durée, etc.) et la façon dont l'oreille réagit à ces sons, deux appareils ont été utilisés :

¹ Voir le chapitre résultats et discussion pour plus d'information sur les techniques instrumentales, pages 100 à 101.

l'oscillographe et le sonographe (encore appelé « visible speech ») (Autesserre, 1968, 990). En effet, ils fabriquent la parole artificiellement en utilisant des paramètres acoustiques dégagés par l'analyse. Cette reproduction artificielle de la parole et les valeurs des formats, trouvées à partir des investigations en utilisant les appareils comme le sonographe ou les synthétiseurs modernes (pattern play-back, Vocoder), nous permettent d'analyser et d'établir les propriétés des sons avec l'objet de les caractériser comme voyelles ou consonnes et de créer, par exemple, le trapèze acoustique des voyelles. Dans le cas des consonnes, les indices acoustiques en conjonction avec les transitions des formants, nous permet de déterminer le mode d'articulation (occlusive, fricative, nasale, liquide) et le lieu d'articulation (bilabiale, dentale, palatale, etc.).

La troisième branche, la phonétique perceptive ou auditive est l'étude de l'appareil auditif et du décodage des sons. C'est-à-dire qu'il s'agit de « préciser, par différents tests, quels sont les phénomènes acoustiques de la parole perceptibles par l'oreille (seuils de perception) et ensuite ceux qui sont effectivement perçus dans des contextes linguistiques déterminés » (Autesserre, 1968, 991). L'oreille est un outil très important parce que « the hearing process involves at the same time the reception of the acoustic message by the ear, its transformation into a nervous message received and integrated by the neurological circuits, its identification and finally its recognition as a structural element belonging to a language system known to the subject » (Lafon, 1968, 76)². Ce processus d'écoute et d'interprétation et de décodage du son se passe si vite que nous ne sommes pas conscients qu'il y a plusieurs étapes. Le décodage du signifiant (image acoustique) en signifié (concept) est immédiat et nous le faisons chaque jour sans être

² Notre traduction de cette phrase est la suivante : le processus d'écouter comprend en même temps la réception du message acoustique par l'oreille, sa transformation en un message nerveux reçu et intégrée par les circuits neurologiques, son identification et enfin sa reconnaissance comme un élément de structure appartenant à un système de langage connu par le destinataire.

conscients de ce travail mental. Les études de la phonétique auditive utilisent les appareils comme l'oreille électronique et l'audiométrie mesure l'aptitude de l'oreille à percevoir les sons. De plus, l'analyse tomo-acoustique coupe la parole en fragments et ralentit les sons enregistrés. Les investigations dans cette branche ont de nombreuses applications « notamment en pathologie (traitement de la surdité) [...] et dans l'enseignement des langues » (Pierret, 1994, 63). Cependant cette branche se distingue de la phonétique acoustique qui analyse les sons de manière objective parce que l'oreille juge de façon subjective ; c'est une des raisons lesquelles la phonétique auditive est moins étudiée que les autres branches phonétiques.

1.1.2 La phonologie

Proche voisine de la phonétique, la phonologie étudie les sons qui ont valeur linguistique, les phonèmes, en relation avec un signifié, c'est-à-dire « l'analyse de l'aspect phonique des langues du point de vue de la fonction distinctive » (Vion, 1968, 993). Saussure a aussi remarqué que la phonétique est le premier objet de la linguistique diachronique parce qu'elle doit « continuer à désigner l'étude des évolutions des sons [...] elle analyse les événements, des transformations et se meut dans le temps » (1967, 56). Au contraire, la phonologie « est en dehors du temps, puisque le mécanisme de l'articulation reste toujours semblable à lui-même » (Saussure, 1967, 56). C'est-à-dire que la phonologie appartient au domaine de la linguistique synchronique et la phonologie, en analysant les langues du point de vue de la fonction distinctive est « un système basé sur l'opposition psychique [des] impressions acoustiques » (Saussure, 1967, 56). Au seuil des années 1930, les développements de la phonologie ont mis en pratique l'analyse structurale au point que la phonologie représentait « l'exemple le plus achevé de

l'analyse structurale, analyse qui est à l'origine du structuralisme dans les sciences de l'homme » (Vion, 1968, 992).

La phonologie est née, presque simultanément, aux États-Unis (avec les travaux de Edward Sapir et plus tard, les travaux de Leonard Bloomfield) et en Europe (avec les travaux du Cercle linguistique de Prague) (Vion, 1968, 992). Les linguistes du Cercle de Prague, fondé en 1928, notamment Roman Jakobson, Sergej Karcevskij et Nicolaï Troubetzkoy, prolongeront l'idée saussurienne que les langues sont des systèmes de signes composées de signifiants (image acoustique) et de signifiés (concepts) qui s'insèrent dans une structure mentale abstraite en posant les bases structurales et définitives de la phonologie. Par exemple, le Cercle de Prague a redéfini le concept de « phonème » et la distinction entre « phonème » et « son ». Selon Saussure, « le phonème est la somme des impressions acoustiques et des mouvements articulatoires, de l'unité entendue et de l'unité parlée » (Saussure, 1967, 65). C'est-à-dire que le phonème représente l'équivalent psychique du son et par conséquent la distinction entre phonème et son dépend de l'opposition entre la réalité psychique et la réalité physique. Mais un des principaux animateurs et cofondateur du Cercle de Prague, Nicolaï Troubetzkoy a utilisé la distinction saussurienne entre « langue » et « parole » pour rompre l'identification du phonème avec sa matérialité (Vion, 1968, 992). Par conséquent Troubetzkoy a défini la phonologie comme « une science des sons de la langue (les phonèmes) alors que la phonétique est la science des sons de la parole » (Vion, 1968, 992).

1.1.3 Troubetzkoy et la phonologie

Troubetzkoy s'est intéressé très tôt à l'ethnographie, à la sociologie et à l'histoire. Il a étudié la grammaire comparée des langues indo-européennes à l'université dans le but de trouver

une approche scientifique aux problèmes linguistiques et plus tard, il s'est consacré à l'étude des faits phoniques dans le langage. En utilisant les idées de Saussure et Jan Baudouin de Courtenay, il a travaillé sur l'hypothèse de la distinction langue-parole (Saussure) et sur la distinction entre physiophonétique et psychophonétique (Courtenay) (Calvet, 2012). Ces études l'ont mené à opposer la phonétique à la phonologie. Dès 1928, toutes les publications de Troubetzkoy traitent, d'une manière ou d'une autre, de la phonologie. Par exemple, il a publié « Zur allgemeinen Theorie der phonologischen Vokalsysteme³ » dans *Travaux du Cercle linguistique de Prague*, I, 1929, « Essai d'une théorie des oppositions phonologiques » (*Journal de psychologie*, 1936) et *Anleitung zu phonologischen Beschreibungen*⁴ (Brno, 1935). Mais l'œuvre peut-être la plus importante qui est aujourd'hui, l'ouvrage de référence de la phonologie pragoise, s'intitule *Grundzüge der Phonologie (Principes de phonologie)*.

Dans cette œuvre, parue en allemand en 1939 à titre posthume, il fixe les règles de détermination et de classement des phonèmes à partir de vérifications conduites sur deux cents langues (Calvet, 2012). Par exemple, il a établi le principe de l'opposition phonologique distinctive où « les oppositions phoniques qui dans la langue en question peuvent différencier les significations intellectuelles de deux mots » (Troubetzkoy, 1964, 33). Il utilise un exemple allemand pour élaborer ce point. Il dit que l'opposition *o-i* en allemand est distinctive parce que le signifié (concept) change avec le changement du signifiant (image acoustique) comme dans les mots suivants : *so* (ainsi) versus *sie* (elle, ils, elles), *Rose* (rose) versus *Riese* (géant) (Troubetzkoy, 1964, 33). Au contraire, il n'existe pas une opposition phonologique distinctive

³ En français « Zur allgemeinen Theorie der phonologischen Vokalsysteme » signifie « Théorie générale des systèmes vocaliques »

⁴ *Anleitung zu phonologischen Beschreibungen* signifie en français : *Guide pour les descriptions phonologiques*

entre le *r* lingual⁵ et le *r* uvulaire parce qu'en allemand, il n'y a « aucune paire de mots qui [sont] différenciés par cette opposition phonique » (Troubetzkoy, 1964, 33). C'est-à-dire qu'il n'existe pas d'opposition phonologique distinctive qui change le sens du signifié car « si deux sons de la même langue apparaissent exactement dans le même entourage phonique, et s'ils peuvent être substitués l'un à l'autre sans qu'il produise par là une différence dans la signification intellectuelle du mot, alors ces deux sons ne sont que des variantes facultatives d'un phonème unique » (Troubetzkoy, 1964, 47). Nous avons, en effet, une variante phonologique, ce que nous appelons aujourd'hui un allophone. De plus, cette théorie a aidé les phonologues à établir une analyse fonctionnelle de la langue car ce type d'analyse dépend du principe d'opposition et de la commutation (changer un son pour un autre pour savoir s'il y a une opposition distinctive). Donc, la phonologie se définit comme « une science humaine qui traite du fonctionnement du matériel phonique dans une langue déterminée » (Vion, 1968, 992).

1.1.4 Le phonème

De plus, Troubetzkoy a utilisé les concepts de l'opposition distinctive et de la commutation pour établir les règles de la détermination des phonèmes. Avant Troubetzkoy (qui a essayé plusieurs fois avant de trouver une bonne définition), plusieurs linguistes avaient essayé de définir ce qu'est un phonème. Baudouin de Courtenay a proposé que le phonème est « l'équivalent psychique du son du langage » (Troubetzkoy, 1964, 41) mais Troubetzkoy a contesté ce point de vue car « au même phonème peuvent correspondre, comme variantes, plusieurs sons du langage et chacun de ces sons du langage possède un équivalent psychique

⁵ Il faut noter que dans la traduction anglaise, la traductrice a utilisé le terme « alveolar *r* ».

propre » (Troubetzkoy, 1964, 41) En effet, la définition proposée par Courtenay était trop générale parce qu'il n'a pas fait de distinction entre une variante (un allophone) et un phonème et « il faut éviter de recourir à la psychologie pour définir le phonème » (Troubetzkoy, 1964, 42). Pour cette raison, Troubetzkoy a rejeté la définition proposée par Nicolaas van Wijk dans *De Nieuwe Taalgids* (1936) : « les phonèmes forment une catégorie d'éléments linguistiques qui existent dans l'esprit de tous les membres d'une communauté linguistique [et qui] sont les plus petites unités que la conscience linguistique sent comme indivisibles » (cité par Troubetzkoy, 1964, 42). L'idée de la conscience linguistique et l'esprit étaient des notions trop psychologiques et trop vagues pour Troubetzkoy, parce que, dit-il, « [nous] ne [saurions] jamais dans un cas concret ce [que nous devons] considérer comme phonème » (Troubetzkoy, 1964, 42) et il est impossible de pénétrer dans « l'esprit de tous les membres. »

Selon Saussure (1967, 20) la tâche de la linguistique se divise en trois parties :

1. la description historique de toutes les langues qu'elle pourra atteindre, incluant l'histoire des familles de langues, et à reconstituer, où il est possible, les langues mères,
2. chercher les forces permanentes et universelles dans toutes les langues et dégager les lois générales,
3. de se délimiter et de se définir elle-même.

Cette deuxième tâche de la linguistique est importante car les lois générales s'appliquent à chaque groupe linguistique dans le sens que nous pouvons analyser n'importe quelle langue de la même manière et que chaque langue s'est composée des mêmes éléments qui ont la même définition. Donc, un phonème doit avoir la même définition dans n'importe quelle langue et un phonème, selon Troubetzkoy, « est avant tout un concept fonctionnel, qui doit être défini par rapport à sa fonction » (1964, 43).

Pour cette raison, Troubetzkoy a également rejeté la définition de Daniel Jones pour qui le phonème est « une famille ou un groupe de sons du langage, acoustiquement ou articulatoirement apparentés, qui n'apparaissent jamais dans le même entourage phonique » (Troubetzkoy, 1964, 43) parce que Jones supposait que « le discours humain consiste en phonèmes et sons du langage [...qui] coexisteraient côte à côte sur le même plan » (Troubetzkoy, 1964, 43). C'est-à-dire que Jones proposait qu'il existe un phonème qui se définit comme la prononciation différente des lettres selon leur position dans un mot, et un son du langage qui se définit comme les lettres qui sont prononcées toujours pareillement. En effet, ces deux éléments sont définis par leur rapport à l'écriture.

Jones a continué à développer sa théorie du phonème en utilisant l'idée des « diaphones », c'est-à-dire les sons qui « peuvent se remplacer réciproquement sans modifier la signification du mot » (Troubetzkoy, 1964, 43) et il est arrivé à définir « le phonème comme une famille de diaphones non permutable » (Troubetzkoy, 1964, 43). Plus tard, Jones a fondé sa théorie sur le concept des sons abstraits, une théorie déjà développée à Tokyo par le professeur japonais Jimbo et Dr. Harold Palmer, un linguiste anglais (Troubetzkoy, 1964, 43). Cette théorie suppose que nous ne prononçons pas deux fois exactement le même son et qu'il y a plusieurs sons qui ont des traits communs et nous pouvons rassembler leurs traits communs en une seule représentation (un *g* vélaire et un *g* palatal par exemple) (Troubetzkoy, 1964, 44). Selon Troubetzkoy, Jones a parlé sans « se soucier de la base sur laquelle l'abstraction est établie » (Troubetzkoy, 1964, 44). Par conséquent, le phonème de Jones « n'était créé que pour la transcription » (Troubetzkoy, 1964, 44) et la définition du phonème dépend de sa fonction dans la langue. Bloomfield l'a défini comme la plus petite unité distinctive et Karl Bühler l'a défini comme une marque phonique mais les deux définitions reviennent au même concept ; toutes les

langues supposent des oppositions phonologiques distinctives (Troubetzkoy, 1964, 44). Pour cette raison, Troubetzkoy dit que le phonème « est un terme de ces oppositions qui ne soit plus divisible en unités phonologiques distinctives encore plus petites » (Troubetzkoy, 1964, 44) et « toute modification qui y serait apportée ne conduirait qu'à une complication que [nous pouvons] éviter » (Troubetzkoy, 1964, 44). En tout cas, il faut retenir que le phonème, défini par Troubetzkoy, appartient à la langue et la langue est une institution sociale et ainsi, le phonème est une valeur qui « possède la même espèce d'existence que n'importe quelle valeur » (Troubetzkoy, 1964, 46). La définition du phonème établie par Troubetzkoy soutient la définition de phonologie que nous trouvons dans l'*Encyclopaedia Universalis* parce que nous analysons les aspects phoniques des langues du point de vue de la fonction distinctive en utilisant une discipline (la phonologie) qui est une science des sons de la langue et qui étudie les sons qui ont valeur linguistique en relation avec un signifié.

1.1.5 Jakobson et la phonologie

Continuant avec les idées et théories de Troubetzkoy formulées dans *Principes de phonologie*, l'œuvre de Roman Jakobson, un autre grand maître de la linguistique du XX^e siècle, et co-fondateur de la phonologie moderne avec Troubetzkoy, est abondante et variée et traite de plusieurs aspects de la matière sonore, notamment dans les volumes suivants : *Essais de linguistique générale Vol I* (1963) et *Vol II* (1973), *Six leçons sur le son et le sens* (1978) et *The Sound Shape of Language* (1979).

Jakobson est né à Moscou en 1896 et il a étudié à l'institut Lazarev des langues orientales, à la section de philologie de l'université de Moscou et plus tard il a reçu son doctorat en 1930 à l'université de Prague (Ruwet, 2012). Jakobson a consacré sa vie à éclairer, en

utilisant les principes et les idées de Saussure et Baudouin de Courtenay parmi d'autres, « les relations et interactions multiformes entre les deux aspects de tout signe verbal son aspect sensible, perceptible, le *signans* et son aspect intelligible ou plus proprement traduisible, le *signatum* » (Ruwet, 2012). À partir de ses études, Jakobson a commencé à soupçonner que chaque langue possède un système de sons distinctifs, ou phonèmes et en collaboration avec Troubetzkoy, il a établi les bases de la théorie des oppositions distinctives. Il a émigré aux États-Unis pour des raisons politiques en 1941 et là, « en collaboration avec Morris Halle, il a perfectionné sa théorie des oppositions phonologiques s'intéressant en particulier à la description des corrélats articulatoires, acoustiques et perceptifs des différents traits distinctifs » (Ruwet, 2012). Grâce à ce travail, un tableau général des dimensions phonétiques a été établi et avec certaines modifications, ce tableau a été intégré par Noam Chomsky et Morris Halle à la théorie phonologique générative. Pour cette raison, le tableau est considéré comme « une des pièces maîtresses d'une théorie phonétique universelle » (Ruwet, 2012).

De plus, dans ses « Observations sur le classement phonologique des consonnes » (1939), il a esquissé sa conception des oppositions distinctives binaires (le système phonologique de chaque langue se laisse ramener à un petit nombre d'oppositions binaires) et dans son livre *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze (Child Language, Aphasia and Phonological Universals)*, publié en 1940, il a développé et justifié sa théorie des oppositions phonologiques binaires en utilisant des idées sur l'acquisition du langage, notamment la langue maternelle ou L1, par les enfants et sa dégradation dans l'aphasie. Il est intéressant de noter que ce travail « a joué un rôle décisif pour attirer l'attention des linguistes sur [les] deux domaines [de l'] acquisition et troubles du langage » (Ruwet, 2012).

Par la suite, Jakobson, dans les deux volumes des *Essais de linguistique générale*, a généralisé les conclusions du Cercle linguistique de Prague en « s'intéressant à une description de la langue qui, par-delà l'extrême diversité des réalisations vernaculaires, retrouve les principes identiques (les universaux) qui les produisent » (Bergounioux, 2012). De plus, il a analysé les étapes de l'acquisition d'une langue et sa structure, la façon dont le système se désintègre dans l'aphasie, certains aspects de la linguistique comme la linguistique historique comparée, l'évolution de la linguistique comme science, la linguistique en fonction de communication, le rapport entre l'aspect phonologique et la grammaire, la phonologie et la phonétique, et surtout les traits distinctifs « dont la combinaison (en faisceau de traits) et l'opposition (binaire) permettent d'articuler la structure phonologique d'une langue selon une certaine distribution de traits universels et un certain état des relations entre *marques* » (Bergounioux, 2012). Par exemple, le /d/ du français se décrit comme une consonne occlusive dentale orale sonore. Les traits distinctifs du /d/ français sont alors : consonne, occlusive, dentale, orale, sonore.

1.1.6 Les traits distinctifs

Tous ces traits distinctifs sont basés sur une opposition binaire. Par exemple, une consonne s'oppose à une voyelle car « l'air de la cavité pulmonaire est obstrué à un certain moment dans la cavité buccale [mais] dans la production des voyelles, l'air s'échappe librement » (Duménil, 2003, 155). Jakobson a trouvé cinq oppositions de qualités distinctives dans le système consonantique de français : la présence ou le manque de nasalité, fermeture complète ou incomplète accompagnée d'un frottement d'air plus faible ou plus fort, articulation tendue ou relâchée avec absence ou présence de voix, caractère centrifuge ou centripète, résonateur buccal indivis ou compartimenté (Jakobson, 1976, 103). Aujourd'hui nous appelons

ces cinq traits distinctifs le type de son (ie : consonne), la mode d'articulation (ie : occlusive), le lieu d'articulation (ie : dentale), la nasalisation ou non (ie : orale qui signifie que le son n'est pas nasalisé), et l'opposition sourde/sonore (ie : sonore). Ces cinq oppositions « suffisent pour mettre en œuvre tout le consonantisme du français, tout un système consonantique qui dans la langue française a un rendement fonctionnel considérable » (Jakobson, 1976, 103). Cependant, Jakobson a trouvé que « de tous les traits requis pour caractériser [un son] dans une langue, aucun n'est strictement idiomatique et donc propre à une seule langue » (Bergounioux, 2012). C'est-à-dire qu'il a trouvé des lois générales et universelles de la phonologie et il a trouvé une classification universelle des phonèmes et des traits distinctifs.

L'acquisition des traits distinctifs des phonèmes et même le système de langage de notre langue maternelle (L1) « appears to be so effortless for the child [and] most of us have absolutely no recollection of what it was like to learn our first language⁶ » (Archibald and Libben, 1995, 78). Pourtant nous disons que l'apprentissage d'une langue, en particulier d'une langue seconde est difficile. Alors pourquoi est-ce que l'apprentissage d'une deuxième langue est plus difficile? Chacun possède la capacité d'apprendre les langues et plusieurs, même si c'est plus difficile, choisissent d'apprendre une deuxième, une troisième, voire une quatrième langue (L2) pour des raisons diverses. Ce faisant, les apprenants développent des compétences linguistiques dans cinq domaines différents : parler, prononcer, écouter, lire et écrire. Il est possible que l'apprenant n'ait pas de compétence native dans un des domaines linguistiques. Par exemple, il peut arriver que l'étudiant ait un accent étranger, en général dérivé de sa L1, lorsqu'il apprend une deuxième

⁶ Nous traduisons cette phrase comme suit : l'acquisition des traits distinctifs de notre langue maternelle semble être si facile pour l'enfant [et] la plupart d'entre nous n'ont aucun souvenir de l'apprentissage de notre langue maternelle.

langue parce qu'il lui faut établir un nouveau modèle mental de cette langue et apprendre les nuances et les traits phonétiques et phonologiques qui diffèrent de sa langue maternelle.

1.2 L'acquisition des langues secondes

Pour cette raison, à partir des idées et principes établis par Saussure, Troubetzkoy et Jakobson, les théoriciens modernes s'intéressent aux erreurs que font les apprenants des langues secondes (L2) car les erreurs, en général dérivées de la langue maternelle (L1), sont, selon John Archibald et Gary Libben, les caractéristiques les plus évidentes d'une langue seconde (1995, 136) et ces caractéristiques forment la base de la phonétique dite contrastive. L'objectif de la phonétique contrastive est de mettre en évidence les erreurs entre L2 et L1 ou même entre la langue source et la langue cible et l'analyse contrastive essaye de déterminer quand les erreurs (et quel type d'erreurs) vont se présenter (Archibald and Libben, 1995, 137). Si nous comparons les sons de deux langues, nous pouvons voir les différences et les similarités et peut-être nous pourrions déduire quels éléments d'apprentissage seront difficiles pour l'apprenant. Cependant, il faut tenir en compte le degré de difficulté car « degree of difficulty depends on the relationship between the L1 and L2 sound systems⁷ » (Archibald and Libben, 1995, 140). De plus, « sounds that are found in many of the worlds languages are easier to learn than rarer sounds. Uvulars and pharyngeals are less common than many other sounds and would therefore be relatively difficult » (Archibald and Libben, 1995, 140)⁸. Mais comment pouvons-nous apprendre de ces différences ? Comment pouvons-nous apprendre les traits phonétiques et

⁷ Notre traduction est la suivante : il faut prendre en compte le degré de difficulté car le degré de difficulté dépend de la relation entre les systèmes acoustiques de L1 et de L2.

phonologiques si nous nous ne souvenons pas de l'apprentissage de notre système de langue maternelle ?

1.2.1 *L'histoire des théories de l'acquisition des langues secondes (ALS)*⁹

Pour mieux comprendre comment les personnes apprennent une deuxième langue, les théoriciens modernes ont établi un nouveau champ de recherche qui traite de l'acquisition des langues secondes, généralement abrégé à ALS. En 1929, Henri Frei, un linguiste suisse, a publié *La Grammaire des fautes* dans lequel il examine un corpus de textes en français populaire avec l'objectif de déterminer si cette variation du français est un système linguistique cohérent en analysant la distinction entre ce qui est considéré « correct » et « incorrect. ». Quelques décennies après, Pitt Corder a publié en 1967 un essai intitulé *The Significance of Learners' Errors* dans lequel il a proposé que les apprenants utilisent des processus internes linguistiques et quelques années plus tard, en 1972, Larry Selinker a publié son article *Interlanguage* qui propose que les apprenants des langues secondes ont leur propres systèmes linguistiques qui sont indépendants à la fois des première et deuxième langues et il a introduit les termes de « transfert » (dépendance de L1 pour construire le système de L2) et « fossilization » (la représentation mentale de la langue cesse de se développer à un état non-natif) (VanPatten et Benati, 2010, 2-3). Ces deux publications ont créé la base pour le développement de SLA. En général, les théories de SLA « emphasize the role of input [or] focus on factors internal to the learner »

⁸Nous traduisons cette phrase comme suit : Les sons qui se trouvent dans la plupart des langues sont plus faciles à apprendre que les sons plus rares. Les sons uvulaires et pharyngaux sont moins communs que d'autres sons et par conséquent sont relativement difficiles.

⁹ L'abréviation en anglais est SLA.

(Archibald and Libben, 1995, 116)¹⁰. Par exemple, l'hypothèse de pidginisation (ou l'hypothèse d'acculturation) de John Schumann en 1978 s'intéresse aux facteurs externes « to explain why the learner behaves in a particular fashion » (Archibald and Libben, 1995, 116)¹¹. Au contraire, la théorie « monitor model » de Stephen Krashen, en 1981 s'intéresse plutôt aux facteurs internes « in an attempt to explain how the learner attains proficiency in a second language » (Archibald and Libben, 1995, 116)¹². Dans les années 1990, deux grands approches ont dominé le champ de SLA : « the application of linguistic theory and the application of certain psychological approaches, namely skill theory and a modern version of associationism (connectionism) » (VanPatten et Benati, 2010, 4)¹³. Ces deux approches ont continué de dominer les investigations de SLA parce que plusieurs chercheurs continuent à appliquer des théories linguistiques à un large éventail de sujets allant de l'apprentissage et l'acquisition de la langue maternelle au traitement du langage naturel que tout le monde subit lors de l'apprentissage d'une langue, qu'il s'agisse d'une première, d'une deuxième ou d'une troisième (VanPatten et Benati, 2010, 5). En tout cas, il y a un schéma simple qui représente le processus d'apprentissage d'une langue parce que dans n'importe quelle langue et pour n'importe quel apprenant, il y a toujours ces trois étapes : l'entrée de l'information, l'apprenant et la sortie de l'information. Archibald et Libben utilisent le schéma suivant pour visualiser ce processus :

¹⁰ Notre traduction : les théories de ALS mettent l'accent sur le rôle de « input » [ou] se concentre sur les facteurs internes de l'apprenant.

¹¹ Notre traduction est la suivante : pour expliquer pourquoi l'apprenant se comporte d'une manière particulière

¹² Nous traduisons cette phrase comme suit : Krashen s'intéresse aux facteurs internes dans le but d'expliquer comment l'étudiant atteint la maîtrise d'une langue seconde.



Source : Archibald and Libben, 1995, 116

1.2.2 La précision et l'aisance : deux compétences importantes

Plus loin, Archibald et Libben confirment que si nous voulons comprendre les caractéristiques du langage, la précision et l'aisance sont importantes car le manque de précision serait attribuable aux interférences du système phonologique de la L1 (1995, 239). Combien de fois avons-nous eu une conversation avec quelqu'un qui était difficile à comprendre ? Cela est dû à une interférence de la L1 et « at the phonetic level [...] overlap in the phonological processes of sentence creation results in what is perceived as a strong foreign accent » (Archibald and Libben, 1995, 239)¹⁴. De plus, il est possible que le sujet parlant ne puisse pas articuler correctement un son spécifique dans la langue cible, comme par exemple [ə] < this > et [ð] < then > en anglais, parce que « at the articulatory level, a high degree of overlap results in the inability to produce specific target language sounds » (Archibald and Libben, 1995, 239)¹⁵. Il est intéressant de noter que « language production is more difficult than language comprehension » (Archibald and Libben, 1995, 244)¹⁶. En effet, nous pouvons comprendre plus que nous pouvons produire et un exemple parfait de ce phénomène se trouve chez les enfants. Ils comprennent les

¹³ Notre traduction : l'application de la théorie linguistique et l'application de certaines approches psychologiques, notamment, la théorie de compétence et une version moderne de l'associationnisme (connexionnisme).

¹⁴ Nous traduisons cette phrase comme suit : Cela est dû à une interférence de la L1 et au niveau phonétique [...] les chevauchements dans le processus phonologique créent ce qui est perçu comme un fort accent étranger.

¹⁵ Notre traduction est la suivante : au niveau articulatoire, un haut degré de chevauchement produit l'incapacité de produire un son spécifique de la langue cible.

¹⁶ Nous traduisons cette phrase comme suit : la production d'une langue est plus difficile que la compréhension d'une langue.

mots et les messages avant de pouvoir produire les mêmes mots ou messages (Archibald and Libben, 1995, 244). Cela peut expliquer pourquoi beaucoup des apprenants de langues secondes ont plus de difficulté dans la production orale et, en général, ont une tendance à manquer d'assurance en ce qui concerne leur compétence linguistique orale. D'autres ajoutent que la complexité de l'acquisition d'un accent étranger serait ce qui influence les locuteurs et les interlocuteurs tant au niveau perceptif que productif, voire même conséquemment leurs interactions sociales (Derwing & Munro, 2005, 379).

En général, un élève lui-même ne choisit pas s'il va apprendre un dialecte ou une langue standard ; c'est le professeur ou l'enseignant qui va décider. Par conséquent, l'étudiant peut acquérir une prononciation plus régionale (dialectale) au lieu d'une prononciation plus standard parce qu'une manière d'apprendre une langue est par imitation et plusieurs enseignants utilisent des exercices d'écoute et de répétition. Il est vrai que, normalement, les étudiants ne vont pas apprendre, par exemple, le jocal qui correspond, selon certains chercheurs à une forme archaïque de Français et qui a été héritée de la langue des premiers colons venus de France au XVII^e siècle (Verreault, 2000, 119) et dans son *Dictionnaire historique du français québécoise*, le Trésor de la langue française au Québec (TLFQ) définit le terme jocal comme :

« [une] variété de français québécois caractérisée par un ensemble de traits (surtout phonétiques et lexicaux) jugés incorrects ou mauvais, généralement identifiée au parler des milieux populaires et souvent considérée comme signe d'acculturation » (1998, 324).

Lorsque les étudiants apprennent le français aux institutions scolaires, ils n'apprennent pas cette variation du français pour les raisons politiques mais si leur enseignant est québécois, ils vont, probablement, apprendre les allophones [t^s] et [d^z] du français québécois et ils vont prononcer « étudiant » comme [et^syd^zjã] au lieu de la prononciation standard [etydjã]. Si l'enseignant est

espagnol et prononce, comme la plupart des castillans, « doce » comme [doœe], où la lettre « c » s'articule, selon la linguistique espagnole, comme une fricative interdente¹⁷ avant les voyelles « i » et « e » (Schwegler et al, 2010, 370), l'étudiant va apprendre cette prononciation. Ce type d'acquisition d'un accent se produit dans presque toutes les langues mais il reste toujours la possibilité d'une forte influence de la L1 et le trait distinctif d'un accent étranger. Toutefois, plusieurs apprenants ne savent pas quand leur L1 les influence et ils ne peuvent pas identifier les problèmes de prononciation qui résultent en un accent étranger. Même certains enseignants ne savent pas enseigner la prononciation parce qu'ils n'ont pas de connaissance du système phonétique et par conséquent il existe un manque de confiance, de compétence et de connaissance (MacDonald, 2002, 3).

1.3 États de recherche

1.3.1 Les voyelles et la prononciation française

Il existe beaucoup d'études sur la grammaire, le vocabulaire, les méthodes d'instruction, les matériaux d'instruction, les voyelles, la liaison, le e-muet (le e caduc). Par exemple, Pierre Léon, un linguiste franco-canadien, a écrit plusieurs livres et articles qui traitent de la linguistique française. Dans son article « Les voyelles nasales et leurs réalisations dans les parlers français du Canada » (*Langue française* n.60 (1983)), il tente de montrer, en utilisant des travaux déjà faits en conjonction avec plusieurs corpus, « comment on peut entrevoir le fonctionnement et l'évolution d'un système [linguistique] » (Léon, 1983, 48). C'est-à-dire qu'en

¹⁷ Notre traduction de « fricativa interdental. »

analysant la production des voyelles nasales du français canadien, il tente de montrer comment les divers facteurs, comme les facteurs étymologiques, géographiques, sociologiques peuvent influencer la réalisation des voyelles nasales du français canadien. Il a conclu que la complexité du système de nasalisation au Canada a besoin de plus de recherche car plus de recherche « [devrait] permettre d'apporter bientôt plus de rigueur et de précision dans l'établissement des faits nécessaires à l'interprétation phonologique » (Léon, 1983, 63). Son livre *Phonétisme et prononciations du français* (1992) explique les domaines acoustiques et articulatoires de la phonétique et traite des grands problèmes de la phonétique française. En douze chapitres Léon explique la théorie linguistique, la relation entre le son, la transcription et l'orthographe, la théorie acoustique, la perception des sons, la production, le classement et le fonctionnement des consonnes et les voyelles, l'intonation et le rythme du français et le e caduc.

Il a continué à travailler sur la linguistique française en publiant *Précis de phonostylistique: parole et expressivité* en 1993 dans lequel il explique la théorie de phonostylistique en relation avec la parole et la langue. Il analyse les modèles et les fonctions phonostylistiques, comment les traits de phonostylisme impactent notre communication (les émotions, le registre, le ton, etc.), les facteurs qui influencent notre parole (l'âge, sexe, classe, les marqueurs de statu socio-économiques) et il présente des domaines de recherche pour que le lecteur puisse mieux comprendre l'impact de ce domaine de la linguistique.

Léon a travaillé avec Monique Léon sur la prononciation du français dans *La Prononciation du français* (2008). Dans cette œuvre la prononciation française est abordé d'une manière systématique avec des exercices pratiques et leurs corrigées. Mais les œuvres qui traitent de la prononciation française ne sont pas limitées aux celles déjà mentionnées. Les études à

propos des voyelles françaises sont en fait nombreuses et incluent entre autres¹⁸ des titres comme, « Les Sons é et è en français » (Anne Lefebvre, *La Linguistique* 36.1/2 (2002) dans lequel Lefebvre essaie de répondre à la question de si la variation entre é et è dépend du contexte en analysant la position de la voyelle dans les mots, si la syllabe est ouverte ou non et d'où vient le locuteur car dans certaines régions, les locuteurs ne font pas une distinction entre ces deux sons, c'est-à-dire qu'ils prononcent *mangé* du même façon qu'ils prononcent *mangeait*.

1.3.2 Les dialectes et le français standard

D'autres ont recherché et publié des articles et des livres à propos du français au Canada et d'autres dialectes du français¹⁹. Par exemple l'article « L'accentuation québécoise : une approche tonale » de Henrietta J. Cedergren, Hélène Perreault, François Poiré et Pascale Rousseau dans *Revue québécoise de linguistique* 19.2 (1990) traite de l'accent démarcatif et les

¹⁸ Pour plus d'information sur les voyelles françaises voir :

Baker, Wendy et Laura Smith. « The Impact of L2 Dialect on Learning French Vowels: Native English Speakers Learning Quebecois and European French » *The Canadian Modern Language Review* 66.5 (2010) : 711-738.

Léon, Pierre.R et Jeff Tennant. « Indices de perceptibilité et de différenciabilité des timbres vocaliques : la variabilité [e] - [ɛ] en français », *Revue québécoise de linguistique* 19. 2 (1990) : 9-22.

Levy, Erika et Franzo F. Law. « Production of French Vowels by American-English Learners of French: Language Experience, Consonantal Context, and the Perception-Production Relationship » *The Journal of the Acoustical Society* 128.3 (2010) : 1290-1305.

Kamiyama, Takeki et Jacqueline Vaissière. « Perception and production of French close and close-mid rounded vowels by Japanese-speaking learners. » *Aile: Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 2 (2009) : 9-41.

¹⁹ Pour plus d'information sur les dialectes du français, voir les titres suivants :

Bagana, J. « General Characteristics of Pronunciation of African Francophones. » *Voprosy yazykoznaniya* 54. 6 (2006) : 76-81.

Bagana, J. « Local Transformations of French Vocabulary on the African Continent : The French Language of the Republic of Congo and the Democratic Republic of Congo. » *Voprosy yazykoznaniya* 56. 3 (2008) : 95-103.

Maury, Nicole. « Questions totales en français du Québec : le statut acoustique des morphèmes –tu et –ti. » *Revue québécoise de linguistique* 19.2 (1990) : 111-134.

Santerre, Laurent. « La condition de non-contiguïté accentuelle en français : théorie et pratique. » *Revue québécoise de linguistique* 19.2 (1990) : 39-56.

deux catégories de cet accent : l'accent proprement tonal et l'accent dynamique. Les auteurs postulent que ces deux accents opèrent sur des niveaux distincts de la structure phonologique et que l'accent dynamique en français québécois appartient à la syllabe alors que l'accent tonique est partie des syntagmes intonatifs. L'œuvre de Luc Ostiguy et Claude Tousignant, *Le français québécois : normes et usages* (1993) traite de la description des principaux traits de prononciations tels que le « e » caduc, l'assimilation des voyelles, les voyelles « i », « u », « ou », les prononciations des voyelles « a » et « è », la diphtongaison, les prononciations de la graphie « oi », la fusion des voyelles, les voyelles nasales, la consonne « r », la disparition de la consonne « l » des pronoms et des articles, l'assimilation des consonnes et la liaison consonantique. En effet, ils expliquent les variantes de prononciation du français québécois, les facteurs linguistiques et extralinguistiques qui influencent ces variantes et postulent des raisons pourquoi tel ou tel trait est devenu partie du français québécois.

Alain Thomas a publié un article qui traite du français parlé en Ontario, en particulier le français du Moyen-Nord ontarien et la région de Sudbury / North Bay, intitulé « La prononciation du français dans le Moyen-Nord ontarien » (1994). Il a analysé la variation phonétique qui se trouve dans cette région, incluant le phonème /r/ qui représente la standardisation d'une variante régionale car le [R] s'impose presque partout et de nombreux locuteurs québécois favorisent cette réalisation articulatoire (1994, 7). Il a conclu, après son étude, que le français du Moyen-Nord est instable en voie de transformation dû aux variations contextuelles, stylistiques et sociophonétiques.

Thomas, Alain. « La variation phonétique, cas du franco-ontarien », *Studia phonetica* 21. Éd. Pierre R. Léon. Montréal : Didier, 1986.

De plus, un chercheur peut trouver plusieurs recherches déjà faites sur la prononciation française incluant le français standard et l'accent étranger. Nous pouvons trouver, par exemple, le livre *Remarques sur trois difficultés de la prononciation française* (1965) de Jean Ehrhard. Dans ce livre il explique les trois phénomènes qui peuvent poser problème de prononciation comme dans le cas des voyelles, en particulier la voyelle « a » qui est antérieure [a] et l'autre « a » qui est postérieure [ɑ], le « e » instable (e caduc, e muet) qui a une tendance à être muet et la liaison incluant l'élision, les liaisons interdites, obligatoires et facultatives²⁰. De plus, nous pouvons trouver des livres plus vieux à propos de la prononciation française comme *Comment on prononce le français* (1913) de Philippe Martinon dans lequel il explique dans deux parties et en grand détail le système phonologique du français, notamment les voyelles, les consonnes et les liaisons. *Précis de Prononciation française* (1902) de Pierre Jean Rousselot et Fauste Laclotte est un autre manuel de la prononciation française divisé en deux parties principales. Il est intéressant que le livre de Martinon et celui de Rousselot et Laclotte détaillent les mêmes caractéristiques du système phonétique et phonologique du français mais Rousselot et Laclotte ont aussi inclus des exercices de lecture et des exercices sur les articulations des sons français. Il ne faut pas oublier tous les livres publiés à propos de la phonétique et/ou la phonologie française comme *Introduction à la phonétique du français* (1974) de Fernand Carton. Ce livre est une synthèse pédagogique qui est composée d'une description détaillée de la phonétique française et inclut des chapitres qui traitent du système phonologique, la chaîne parlée, la prosodie, le système de notation et une évolution des mots et des systèmes. Bertil Malmberg a publié *Manual of*

²⁰ Un autre article qui traite de la prononciation française est : Scullen, Mary E. « Preview An Investigation into the Pronunciation of Standard French: Mid Vowels and Vowel Harmony. » *The French Review* 79.5 (2006) : 1116-1117.

Phonetics en 1970 et *La phonétique* (Que sais-je? 637) en 1958. Le premier est une synthèse de nombreux aspects de la phonétique incluant les organes de parole, l'aspect psychologique de la phonétique, l'analyse et la synthèse du processus de parler et la relation entre la phonologie et la phonétique. L'autre consiste en une introduction à la phonétique française et explique en grand détail les traits phonétiques du français, notamment les consonnes, les voyelles, l'accentuation et un chapitre qui nous explique l'importance et les applications pratiques de la phonétique par rapport à l'étude et l'enseignement des langues. Les livres déjà mentionnés de Saussure, Troubetzkoy et Jakobson sont extrêmement importants pour quiconque s'intéresse à la linguistique et donnent également une base fondamentale pour une étude comme la notre.

1.3.3 L'accent étranger et la prononciation française

À propos de l'accent étranger l'œuvre de Tracey Derwing, présente un intérêt certain, notamment les titres suivants : « Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners » *Phonology and second language acquisition* (2007) qui évalue l'état de recherche à propos de l'enseignement de la prononciation aux apprenants de langue seconde. Dans ce chapitre, Derwing envisage les principaux problèmes auxquels enseignants doivent faire face et elle insiste que la compréhensibilité et l'intelligibilité sont deux éléments importants lorsque nous enseignons la prononciation. Elle a continué de travailler dans ce domaine en publiant plusieurs articles avec Murray Munro qui s'articulent autour de l'accent et l'enseignement de la prononciation, notamment « The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research » *Language Teaching*, 44.3 (2011) et « Putting accent in its place: Rethinking obstacles

to communication » *Language Teaching*, 42.4 (2009)²¹. Le livre de Roy C. Major, *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second language phonology* (2001) traite des théories principales de l'acquisition du système phonologique d'une deuxième langue. Il explore les problèmes d'acquisition du deuxième système phonologique, notamment les aspects de variation, l'influence de L1 sur L2 et la capacité d'atteindre une compétence native, surtout dans la domaine de parler.

Finalement, l'article de Mary O'Brien, « Pronunciation Matters » *Die Unterrichtspraxis: Teaching German* 37.1 (2004) nous dit l'importance de la prononciation pour les apprenants d'une langue seconde car elle a fait une étude qui évaluait si les sons individuels sont plus importants que les aspects de la prosodie selon les locuteurs natifs de l'allemand, si l'ambiance de l'apprentissage (un échange dans une région qui parle allemand) influence les évaluations de prononciation faites par les allemands et quels facteurs influencent une prononciation presque native. Elle a trouvé que l'enseignement de la prononciation est important et qu'il faut se concentrer sur la prosodie et les sons schibboleths.

²¹ D'autres articles qui traitent de l'enseignement de la prononciation sont :
Derwing, Tracey M. et Murray J Munro. « Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. » *TESOL Quarterly* 39 (2005) : 379-397.
Derwing Tracey M. et Marian J. Rossiter. « The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. » *Applied Language Learning* 13 (2003) : 1-17.

1.4 Les phonèmes /R/ et /l/ du français standard

1.4.1 États de recherche du /R/ et du /l/ standardisés français

Cependant, parmi tous les études mentionnées ci-avant, il y a peu d'études sur les liquides standardisées françaises /R/ et /l/. Du point de vue articulatoire, le /R/ standardisé se décrit comme une consonne liquide vibrante uvulaire orale sonore. Dans sa réalisation, la langue prend une forme convexe et se rapproche de l'arrière du palais mou (la luvette) ; la pointe de la langue est abaissée vers les dents inférieures. Le /l/ standardisé est, quant à lui, une consonne liquide latérale dentale orale. Dans sa réalisation, la pointe de la langue s'élève contre les dents incisives supérieures dans une forme également convexe.



/R/ standardisé (Figure 1)



/l/ standardisé (Figure 2)

Source: Faculté des lettres, Université de Lausanne. <http://www.unil.ch/ling/page13404.html>

Ces deux phonèmes du français standard, /R/ et /l/ posent problème pour les apprenants du français langue seconde parce que leur réalisation articulatoire est différente dans plusieurs langues, comme nous le signalions plus tôt : « uvulars and pharyngeals are less common than many other sounds and would therefore be relatively difficult [to learn] » (Archibald and Libben,

1995, 140)²². Il est intéressant de noter qu'il y a très peu d'études effectuées sur /R/ et /l/.

Iordanka Krumova a fait une étude à propos des deux consonnes liquides de français, intitulé « Mastering the Pronunciation of the French Liquid Consonants by Bulgarians » publié dans *Supostavitelno Ezikoznanie/Contrastive Linguistics* 14.6 (1989). Dans cette étude, elle a examiné, en utilisant la phonétique comparative, la phonétique bulgare et les consonnes liquides françaises pour faciliter l'enseignement des liquides françaises aux étudiants bulgares.

Les études du /l/ se concentrent plutôt sur l'élision du /l/ comme, parmi d'autres²³, « The Elision of /l/ in French Clitic Pronouns and Articles » écrit par William Ashby, dans lequel il évalue les données d'un corpus dans la région de Touraine en France avec l'objectif de déterminer si le phénomène de l'élision du /l/ se présente dans le français hors du Québec, surtout à Tours. Il a trouvé que l'âge, le sexe et la classe socio-économique sont trois facteurs importants pour ce phénomène qui apparaît lorsque les locuteurs ont produit le *il* impersonnel, le *il* personnel, *ils*, *elle*, *elles*, *la*, *les*, *leur* et *lui*. L'article « Les contraintes linguistiques et sociales de l'élision du *l* chez les Montréalais » écrit par Gillian Sankoff et Henrietta J. Cedergren et publié en 1971 dans *Actes du XIII Congrès internationale de linguistique et de philologie romanes* examine de point de vue sociolinguistique la variation à l'intérieur d'un système phonologique, notamment les conditions de l'élision du /l/ dans les pronoms et articles du français parlé à Montréal. Elles analysent l'histoire du /l/ dans le français historique et

²² Notre traduction est la suivante : « les sons uvulaires et pharyngaux sont moins communs que d'autres sons et par conséquent, sont relativement difficiles [à apprendre]. »

²³ Pour plus d'articles sur le /l/ voir :

Bougaieff, André et Pierre Cardinal. « La Chute du /l/ dans le français populaire du Québec. » *La Linguistique*, 16.2 (1980) : 91-102.

Laliberté, Thérèse. « L'Élision du 'l' en français québécois. » *Lingua* 33.2 (1974) : 115-122.

Morin, Yves-Charles. « De quelques [l] non étymologiques dans le français du Québec : Notes sur les clitiques et la liaison. » *Revue québécoise de linguistique* 11.2 (1982) : 9-47.

contemporain, les conditions syntaxiques comme la fonction grammaticale des articles et pronoms et les conditions sociales comme âge, sexe et occupation qui favorisent ce trait sociolinguistique.

Dans le cas du /R/, nous trouvons des articles à propos de la variation du /R/²⁴, surtout dans le français québécois comme « Parcours individuels dans deux changements linguistiques en cours en français montréalais » d'Hélène Blondeau, Gillian Sankoff et Anne Charity publié dans le journal *Revue québécoise de linguistique* 31.1 (2002). Cet article s'articule autour du comportement linguistique d'un corpus d'individus montréalais francophones et deux changements que les locuteurs montréalais sont en train de faire : le changement de l'articulation du /R/ et la diminution des formes composées des pronoms toniques (c'est-à-dire les formes nous autres ou eux autres). Par contre, les articles de Laurent Santerre « Les [r] montréalais en régression rapide » dans le journal *Les français régionaux du Québec* (1979) et « Des r montréalais imprévisibles et inouïs » dans *Revue québécoise de linguistique* 12.1 (1982) nous présentent des observations sur la production du /R/ au Québec, surtout à Montréal. Dans ce dernier article, il analyse la parole d'un locuteur montréalais avec l'objectif de démontrer que la variation phonétique de ce son est complexe et « constitue un argument supplémentaire en faveur de la remise en question des grilles de traits définitoires dont se contente encore la phonologie »

²⁴ Pour plus d'articles sur cette variation voir :

Sankoff, Gillian et Blondeau, Hélène. « Instability of the [r]~[R] alternation in Montreal French : the condition of a sound change in progress » *VaRiation*. Ed. Hans Van de Velde, Roeland van Hout et Frans Hinskens, 2010.

Sankoff, Gillian et Blondeau, Hélène. « Language change across the lifespan : /r/ in Montreal French. *Language* 83.3 (2007) : 560-588.

Tousignant, Claude, David Sankoff et Laurent Santerre. « New results on Montréal French /r/. » *Language change and variation*. Éd. Ralph W. Fasold et Deborah Schiffrin. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co., 1989. 85-94.

(1982, 78). Claude Tousignant a publié un article intitulé « Les Variantes du /R/ montréalais : contextes phonologiques favorisant leur apparition » dans lequel il tente d'expliquer les contextes linguistiques qui favorisent l'emploi de telle ou telle variante du /R/ comme le phonème qui précède le /R/ et le mot dans lequel se trouve ce son.

1.4.2 La phonétique comparative du /R/

En français le /R/ standard est une consonne liquide vibrante uvulaire orale sonore mais en anglais (au Canada et aux États-Unis) le son se réalise « by curling the tongue tip back into the mouth or by bunching the tongue upward and back in the mouth » (O'Grady and Archibald, 2004, 26). Ce type de « r » s'appelle un « r rétroflexe » comme dans les mots anglais *ride* ['raid] et *car* ['kar] et se décrit comme une consonne liquide alvéolaire sonore. En espagnol standard, il existe deux sons qui sont représentés par le graphème (ou lettre) « r » : le [r] et [r̄]. Le [r] est une consonne vibrante simple alvéolaire sonore²⁵ comme dans le mot *pero* [pe.ro] (cela signifie *mais* en français) et le [r̄] est une consonne vibrante multiple alvéolaire sonore²⁶ (la langue frappe rapidement plusieurs fois l'alvéole) comme dans le mot *perro* [pe.ro] (Schwegler et al, 2010, 155) qui signifie *chien* en français. En japonais, le /R/ ne se produit pas comme dans l'anglais, le français ou l'espagnol mais du point de vue articulatoire, le son du « r » s'articule comme « un son intermédiaire [...] plus proche de [l] » (Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbertière, 1989, 174).

²⁵ Notre traduction de « vibrante simple alvéolaire sonora. »

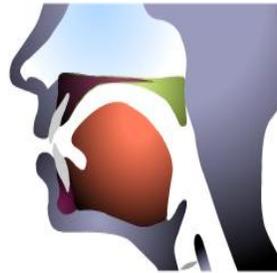
²⁶ Notre traduction de « vibrante multiple alvéolaire sonora. »

Pour résumer, le [R] français est uvulaire, le [r] canadien/américain anglais est rétroflexe et alvéolaire, les [r] espagnols sont alvéolaires, soit multiple, soit simple et le [r] japonais est un son qui n'existe presque pas, sauf comme un son intermédiaire entre [R] et [l]. Donc dans quatre langues (prises presque au hasard), nous avons quatre réalisations articulatoires différentes et l'apprenant « tend à produire cette consonne comme il le fait dans [sa] langue » (Ostiguy, Sarrasin et Irons, 1996, 141). Pour cette raison, la production du /R/ standard pose problème pour les apprenants parce que la réalisation uvulaire de ce son est moins commune et plus difficile à apprendre. Voici quelques images pour mieux comprendre les différentes articulations :

[r] et [r] espagnol (Figure 3)

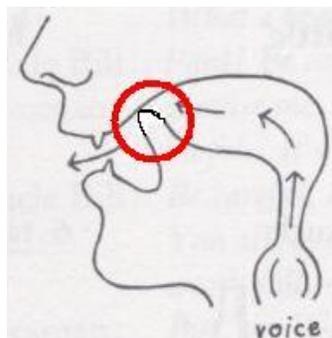


[r] rétroflexe (Figure 4)



Source: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/#>

/R/ japonais (Figure 5)

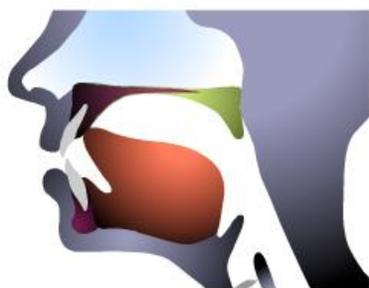


Source: <http://www.sljfaq.org/afaq/japanese-r.html>

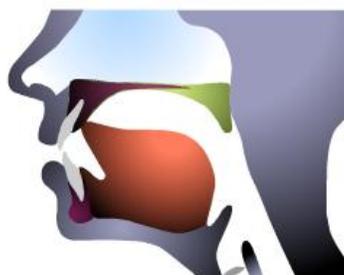
1.4.3 La phonétique comparative du /l/

Le /l/ standardisé, consonne liquide latérale dentale orale, est moins difficile à prononcer que le /R/ du français mais la réalisation articulaire change avec les langues et par conséquent l'étudiant doit apprendre comment prononcer un « l » à la française. En espagnol, il existe seulement un /l/ qui est une consonne latérale alvéolaire sonore et les linguistes disent que cette consonne est plus claire en comparaison de la latérale anglaise (Morgan, 2010, 331). De plus, comme dans le cas du /R/ en japonais, le /l/ n'existe presque pas, sauf comme un son intermédiaire entre /R/ et /l/. Pour cette raison, les apprenants natifs japonais ont de la difficulté à distinguer entre /R/ et /l/ dans plusieurs langues donc il s'agit d'acquérir /R/ et /l/ séparément et ensuite travailler sur l'opposition (Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbertièrre, 1989, 175). En anglais canadien ou américain, le /l/ est une consonne liquide latérale alvéolaire sonore mais il existe deux variantes (allophones) : un [l] clair dans lequel la pointe de la langue touche les alvéoles et un [ɫ] sombre dans lequel la langue touche l'avant du palais dur (Duménil, 2003, 184). Par exemple, dans le mot *mall* [mɔɫ], il y a un [ɫ] sombre représenté par le symbole [ɫ]. Les linguistes ont trouvé que « típicamente, la lateral inglesa se velariza [...] [y] se le dice ele oscura» (Morgan, 2010, 331)²⁷ et dans plusieurs dialectes de l'anglais, toutes les réalisations du /l/ se produisent comme un [ɫ] sombre ([ɫ]) (Giegerich, 1992, 211). Les apprenants anglophones ont une tendance à prononcer le [ɫ] sombre en français (Ostiguy, Sarrasin et Irons, 1996, 141), donc l'apprenant doit éviter cette prononciation et doit prononcer un [l] plus clair, comme dans le mot *leisure* [liʒər] car « le [l] clair est la variante qui se rapproche le plus du [l] français » (Duménil, 2003, 184).

/l/ espagnol (Figure 6)

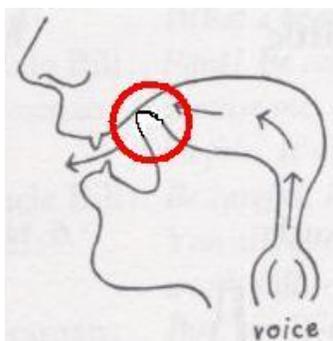


/l/ anglais (Figure 7)



Source: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/#>

/l/ japonais (Figure 8)



Source: <http://www.sljfaq.org/afaq/japanese-r.html>

1.4.4 La problématique de la prononciation du /R/ et /l/ du français standard

Toutefois, comment les apprenants pourraient-ils devenir plus conscients de ces subtiles mais réelles différences de prononciation? Comment les enseignants pourraient-ils aider les étudiants à mieux comprendre les différences et les encourager à bien prononcer le français ? Certes nous pouvons faire des exercices d'écoute et de répétition sans cesse d'avoir l'air d'un disque rayé mais que faisons-nous si l'enseignant est un locuteur non natif et a fait une erreur de prononciation ? Il est possible que les étudiants aillent répéter cette erreur sans savoir qu'en

²⁷ Traduction personnelle : Les linguistes ont trouvé qu'en général, la latérale anglaise se transforme en vélaire et ce phénomène s'appelle un [l] sombre.

réalité c'est une erreur de prononciation et comment les enseignants pourraient-ils les corriger dans le cas où les enseignants eux-mêmes n'ont pas une connaissance technique du système phonétique ?

Nous pourrions offrir des cours de phonétique et de phonologie qui enseignent à nos étudiants une prononciation standard pour qu'ils puissent mieux comprendre les différences phonologiques et phonétiques entre leur L1 et L2 et pour qu'ils aient la possibilité d'acquérir un accent plus natif. Selon Derwing et Munro, même si les apprenants adultes de langue seconde ont, pour la plupart, un accent étranger, ils peuvent apprendre la prononciation (2009, 480). Si nous pouvons apprendre une prononciation adéquate, même à l'âge adulte, une question persiste : les cours de phonologie et de phonétique offerts au niveau universitaire et qui enseignent la prononciation standard d'une langue vont-ils avoir un impact sur la prononciation dans le but d'atteindre un accent semblable à celui d'un locuteur natif ?

C'est pour répondre à cette question que nous proposons une étude qui a comme objectif principal d'évaluer l'impact du cours de phonologie sur la prononciation des apprenants non-natifs du français en nous concentrant sur la production de deux phonèmes du français standard : /R/ et /l/.

CHAPITRE DEUX : MÉTHODOLOGIE

Ce projet vise à déterminer l'impact du cours de phonologie sur les apprenants de français langue seconde (FLS) au niveau universitaire en analysant les résultats de deux enregistrements en conjonction avec des questionnaires remplis par les participants à l'enquête. Nous avons fait une étude en trois parties avec deux groupes. Le groupe d'étude était composé de neuf étudiants du cours de phonologie, FREN 489.01, du semestre d'hiver 2013. Par contre, le groupe de contrôle était composé de seize étudiants qui n'étaient pas inscrits dans le cours de phonologie et qui étaient inscrits dans les cours de français aux niveaux 300 et/ou 400 à l'Université de Calgary. Le groupe de contrôle est plus large que le groupe d'étude parce qu'il y a plusieurs cours offerts au niveau 300-400 au lieu d'un cours (FREN 489.01) qui a seulement une inscription totale de quinze étudiants. Nous avons recruté les participants pour deux séances ; une en janvier (du 28 au 31) et l'autre à la fin du mois d'avril 2013 (du 17 au 19) dans la salle CHD 301. Chaque étudiant a un rendez-vous individuel avec l'enquêtrice d'un maximum de quarante-cinq minutes pendant lequel le participant a rempli un petit questionnaire et a été enregistré pendant qu'il a lu un extrait du texte *Le Chat rose* de Jacques Chessex qui incorpore des éléments discriminants des phonèmes /R/ et /l/.

De plus, nous avons aussi sollicité l'aide de huit francophones, des personnes qui parlent français comme langue maternelle quel que soit leur pays d'origine car l'enquêtrice n'est pas francophone. Ils ont évalué la production orale de chaque participant en utilisant une grille d'évaluation pour évaluer certains aspects de l'enregistrement comme la production des deux phonèmes en question, l'accent, la fluidité, et l'intonation. Donc, nous discuterons dans ce chapitre des quatre parties principales de l'enquête en plus de détail. Les affiches de recrutement, les questionnaires et les évaluations se trouvent en l'annexe du mémoire.

2.1 Le Recrutement

Il s'agit d'une recherche en laboratoire avec un corpus de deux groupes : un groupe d'étude et un groupe de contrôle. Les participants sont recrutés par deux méthodes différentes²⁸. La première méthode de recrutement a consisté à créer une affiche (8.5 x 11) de recrutement en couleur qui décrit les critères pour les participants de chaque groupe, la durée de l'enquête et la compensation financière pour participer. Les participants ont reçu 15.00\$ canadien en argent liquide pour chaque séance de travail d'un maximum quarante-cinq minutes. L'affiche dit que les participants pour le groupe d'étude doivent être inscrits dans le cours de FREN 489.01, au semestre d'hiver 2013, doivent être des locuteurs non natifs du français et ne pas avoir fait un échange de plus de deux mois. Par contre, le groupe de contrôle consiste des étudiants qui ne se sont pas inscrits dans ce cours, n'ont jamais pris FREN 349 (l'ancien code du cours de phonologie avant l'année scolaire 2012-2013), sont des locuteurs non natifs du français et n'ont pas fait un échange de plus de deux mois. Toutes les affiches ont été imprimées en couleur pour attirer l'attention et nous les avons mises sur le plus grand nombre possible des tableaux d'affichage, incluant les tableaux d'affichage autour du campus de l'Université de Calgary, surtout dans le bâtiment de Craigie Hall et dans les salles de classes dans Craigie Hall parce que la majorité des cours en français se déroulent dans cet édifice. En bas de l'affiche, nous avons mis le nom de l'enquêtrice et son courriel et nous avons coupé la page pour qu'il y ait des onglets des morceaux de papier détachables individuels que les personnes intéressées puissent prendre.

²⁸ Il est important de noter qu'avant de recruter les participants, l'enquêtrice a soumis tous les documents utilisés dans l'étude, incluant une version de la présentation orale au comité d'éthique CFREB pour demander l'approbation.

L'autre méthode du recrutement a consisté de faire une petite présentation orale de cinq à dix minutes dans des cours de français à l'Université de Calgary pour recruter des participants pour chaque groupe. La présentation a donné les mêmes informations que l'affiche mais l'enquêtrice l'a faite à l'oral dans les salles de classes pour que les futurs participants puissent la voir et établir un rapport avec elle. Pendant la présentation, l'enquêtrice a circulé l'affiche pour que les étudiants aient l'information importante et les coordonnées. Elle a aussi circulé un document intitulé « I'm interested but I would like more info » sur lequel les étudiants pouvaient écrire leurs coordonnées et ensuite recevoir par courriel plus d'information détaillée sur l'étude.

Chaque étudiant qui a mis son nom sur cette feuille a reçu un courriel individuel qui lui a donné plus d'information à propos de l'étude comme par exemple, le questionnaire est environ huit à neuf questions qui traitent de leurs expériences avec la langue française. Avant d'aller dans les classes la chercheuse a envoyé un courriel aux professeurs pour demander l'autorisation de venir et présenter dans leurs classes. Après avoir reçu l'autorisation, elle a fait la présentation de recrutement dans les cours suivants : FREN 317, 329, 339, 353, 391, 399.04, 399.10, 439, 455, 499.24 et évidemment 489.01. Certains étudiants se sont inscrits dans plus d'un de ces cours, donc ils ont écouté la présentation plusieurs fois. Il a fallu aller une deuxième et troisième fois au cours phonologie pour obtenir suffisamment de participants dans le groupe d'étude. Cependant, les étudiants étaient libres de choisir s'ils voulaient participer sans répercussion car leur participation n'affecte pas leurs notes du cours et n'a pas été une composante de classe obligatoire.

2.2 L'enregistrement

Les participants ont été enregistrés en utilisant un H4Next Handy Recorder Zoom attaché à un pied de micro afin qu'il n'ait eu un minimum d'interférences pendant qu'ils lisaient l'extrait suivant de *Le Chat rose* :

« Je suis assis sur le banc, je regarde un chat. Ce chat est rose, oui, oui, ce chat est rose! Gros. Il se tient un moment immobile, puis, il s'en va au petit trot, rose sur la neige. Je ne sais pas le nom de ce chat, mais je le regarde souvent, j'aime cette fourrure rose. C'est curieux cette couleur à la fois vague et précise, le poil passe par toutes sortes de teintes, du gris au roux, mais la moyenne c'est ce rose qui m'attire et qui se détache sur la neige blanche comme un bouquet laineux et drôle à voir.

Un chat rose n'est pas une bête très commune. Pourtant, on en rencontre partout, un peu à la sauvette, alors il faut beaucoup d'attention, et de prudence, et de politesse pour ne pas le faire fuir de son horizon » (Clarenc, 1997-1998, 50).

Cet extrait a été tiré d'un cahier linguistique dans lequel les étudiants peuvent écouter et pratiquer les différents sons de la langue française ; dans la deuxième partie qui traite des exercices pour le laboratoire de langues. La leçon quatre concerne le /R/ du français et nous donne plusieurs exemples de /R/ dans des différents environnements linguistiques. Par exemple, nous trouvons le /R/ représenté par le graphème (lettre) < r > en position initiale et finale du mot, en position intervocalique représenté par les graphèmes < r > et < rr >, et après ou avant une autre consonne représenté par le graphème < r > comme dans l'exemple suivant : « j'aime cette fourrure rose. / C'est curieux cette couleur à la fois vague et précise / le poil passe par toutes sortes de teintes. » Le [R] français peut se réaliser dans une variété d'environnements linguistiques mais il faut noter qu'en général « le graphème < r > est prononcé en position

finale [...] [sauf dans] certains types de mots dans lesquels < r > n'est pas prononcé » (Duménil, 2003, 182). Selon les règles établies dans le livre d'Annie Duménil, *Facile à dire*, le manuel du cours de FREN 489.01, le /R/ final ne se prononce pas dans les verbes qui se terminent en < er > (i.e. : manger [mãnzɛ]), les noms de métier qui terminent en < er > (i.e. : boucher [buʃɛ]) et les noms en < ier > (i.e. : quartier [kaʀtje]) (2003, 182). De plus, la faute courante des anglophones qui apprennent le français est qu'ils « [tendent] à produire cette consonne comme [ils le font] dans [leur] langue, ce qui assombrit les voyelles qui l'entourent » (Ostiguy, Sarrasin, et Irons, 1996, 141). Par exemple, dans le mot porte [pɔʀt], la voyelle [ɔ] est souvent prononcée comme [ɔə], c'est-à-dire que le locuteur anglophone prononce mal la voyelle et le son de la voyelle est diphtongué. Si nous écoutons /R/ dans un environnement avec les voyelles « on, ou, o », nous pouvons facilement percevoir cette faute de prononciation (Ostiguy, Sarrasin, et Irons, 1996, 141). Pour cette raison, l'extrait de Chessex est important parce que le /R/ se trouve beaucoup avec les voyelles « ou, o » comme dans les mots <rose>, <roux>, <sortes>, <pourtant>, et <gros>.

De plus, cet extrait illustre les traits discriminatifs du /l/ standardisé, une autre consonne liquide qui pose problème pour les apprenants du français comme langue seconde. Comme le /R/, nous pouvons trouver le /l/ dans une variété d'environnements linguistiques, en particulier en position initiale, en position intervocalique et en position finale du mot, tous représentés par le graphème < l >, comme dans l'exemple suivant : « Il se tient un moment immobile, / puis, il s'en va au petit trot. » En général, /l/ en position finale est prononcé sauf dans certains cas spécifiques. Par exemple dans les mots courants comme gentil [ʒãti], fusil [fyzi], outil [outi], souï [su] nous ne prononçons pas le /l/ final et la prononciation de /l/ finale est facultative dans mots comme nombril [nɔ̃bʀi] / [nɔ̃bʀil], sourcil [suʀsi] / [suʀsil], persil [pɛʀsi] / [pɛʀsil],

chenil [ʃəni] / [ʃənil] (Duménil, 2003, 185). Il est intéressant de noter que la faute courante des anglophones qui apprennent le français est de prononcer le /l/ français comme le [l] sombre de l'anglais. En anglais, il existe deux variantes, dites allophones, de /l/ ; le [l] clair et le [l] sombre ([ɫ]) et « phonetically speaking it is necessary to recognize the difference between [l] and [ɫ] » (Walker, 1984, 19)²⁹ car « le [l] clair est la variante qui se rapproche le plus du /l/ français » (Duménil, 2003, 184). Si nous écoutons le /l/ du français standard avec les voyelles « i » et « é », dont l'articulation peut favoriser la forme convexe de la langue, nous pouvons facilement percevoir cette faute de prononciation (Ostiguy, Sarrasin, et Irons, 1996, 141). Même si dans le texte, nous ne trouvons pas le /l/ dans un environnement phonétique avec « é » ([e]), nous le trouvons en conjonction avec « i » ([i]) et dans une variété d'environnements phonétiques déjà numérotés.

Bien que la parole spontanée soit, par définition, la forme la plus naturelle de communication et reflète les capacités globales mieux qu'une tâche de lecture,

« reading tasks are useful in that they facilitate a controlled coverage of the phoneme inventory and specific phonotactic constellations [...] [t]hey also prevent the use of avoidance strategies with respect to problematic sounds, words or sentence structures, thus reducing the potential influence of syntactic/morphological errors on evaluation » (Jilka, 2009, 25)³⁰

²⁹ « Il est nécessaire de reconnaître la différence entre [l] and [ɫ] » (Notre traduction).

³⁰ Nous traduisons cette phrase comme suit : « Les tâches de lecture sont utiles parce qu'elles facilitent une couverture contrôlée des phonèmes et les constellations phonotactiques [...] elles également évitent le recours à des stratégies d'évitement concernant les sons, mots ou phrases problématiques et ainsi, elles réduisent l'influence potentielle d'erreurs syntaxiques et/ou morphologiques pendant l'évaluation. »

Autrement dit, nous avons un enregistrement plus contrôlé pour évaluer certains sons spécifiques et nous obligeons les participants à lire ce qui est sur la page, même s'ils ne connaissent pas certains mots ou structures. Cependant, les participants « may also elicit a more careful segmental articulation than “regular” speech » (Jilka, 2009, 25)³¹. Dans ce cas, nous avons une prononciation moins naturelle et normale et cela peut avoir une influence négative sur les résultats car la personne n'a pas lu le texte avec le même style, intonation, rythme et peut-être la même prononciation que nous allions trouver dans leur langage quotidien naturel. Toutefois, les participants sont encouragés à lire l'extrait le plus naturellement possible, comme ils le feraient tous les jours avec le choix de lire l'extrait une fois en silence avant d'être enregistrés. L'idée de lire le texte une fois avant d'être enregistré donne aussi la possibilité aux participants de se détendre pour qu'ils se sentent plus familiers avec le texte et évitent les erreurs syntaxiques et morphologiques.

Après avoir terminé tous les enregistrements d'une séance, les enregistrements sont coupés pour que nous ayons un enregistrement pour chaque participant et nous puissions sauvegarder le fichier sous le pseudonyme du participant sur une clé USB dans le format mp3. Ce format est lisible sur Windows ou Mac avec les programmes, comme Itunes ou Windows Media Player. Cela rend la tâche des évaluateurs plus facile parce que nous avons mis le pseudonyme comme nom de fichier et les participants ont dit leur pseudonyme avant de lire l'extrait. Il est également plus facile de comparer les résultats et d'évaluer les enregistrements quand il est clair qui parle et qui nous écoutons. De plus, la division des fichiers par

³¹ Notre traduction est la suivante : Cependant, les participants « peuvent aussi susciter une articulation segmentaire plus prudente que la parole « ordinaire. »

pseudonyme nous aide à être sûrs que nous avons un fichier pour chaque participant et nous aide à les envoyer aux évaluateurs par courriel ou CD.

2.3 L'évaluation

Chaque enregistrement a été évalué par un groupe de francophones en utilisant une grille d'évaluation créée par l'enquêtrice. Ce groupe de francophones vient de différentes régions francophones comme le sud de la France, le nord-est de la France et les différentes régions du Canada. Même s'ils parlent des dialectes différents, ils vont évaluer la prononciation du français standard des participants.

Chaque évaluateur a reçu les fichiers par courriel ou par CD (selon leur préférence personnelle) et a écouté vingt-cinq enregistrements en janvier et vingt-cinq enregistrements à la fin d'avril car les participants ont créé deux enregistrements du même texte pour que les évaluateurs aient pu déterminer s'il y avait des changements et/ou des améliorations de prononciation. Pour cette raison, les évaluateurs ont utilisé la même grille d'évaluation pour les deux ensembles de données et ils n'étaient pas conscients de ceux qui ont fait partie du groupe de contrôle ou groupe d'étude, ce qui augmente les chances d'avoir des résultats plus honnêtes et des résultats qui ne seraient pas biaisés.

De plus, l'aide des francophones a été très importante parce que l'enquêtrice n'est pas francophone et les jugements des francophones natifs « replicate real world events. Their judgements about subjects' speech tell us accurately not only which speakers sound most native-like but also what it is about speech samples that make them sound more or less like native

speakers » (O'Brien, 2004, 2)³². Combien de fois est-ce qu'un locuteur non natif a essayé de parler dans sa deuxième langue et les locuteurs natifs n'ont pas continué la conversation dans la langue en question ou même le locuteur natif a jugé leur prononciation et par conséquent ce locuteur natif a changé comment il réagit et interagit ? Quand un non-francophone parle français dans un milieu francophone, ce sont les locuteurs natifs qui vont le juger et qui vont décider de continuer en français ou non. Certes il existe des études qui réfutent l'idée que les locuteurs natifs du français ont une faible tolérance pour les accents américains en français comme nous trouvons dans l'étude de Isabelle Drewelow et Anne Theobald intitulée « A Comparison of the Attitudes of Learners, Instructors and Native French Speakers About the Pronunciation of French : An Exploratory Study » (2007) mais le fait que les locuteurs natifs et quelquefois non natifs font des jugements reste irréfutable.

Les évaluateurs devaient évaluer l'accent, l'intonation, la fluidité et les deux phonèmes /R/ et /l/ sur une échelle de cinq points, imitant une échelle de Lierkt et les échelles utilisées dans les études de Bianca Vieru, Philippe Boula de Mareüil et Martine Adda-Decker (2010), Matthias Jilka (2009), Alene Moyer (1999) et Duncan Markham (1997). L'échelle de cette étude est basée sur un choix de 1 à 5 selon les descripteurs suivants :

1 = non native, 2 = somewhat non native, 3 = in between non native and native,
4 = somewhat native, 5 = native.

Pour mieux comprendre les catégories de l'échelle, nous pouvons faire référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) utilisé pour harmoniser les examens

³² Notre traduction est la suivante : « ils reproduisent les événements du monde réel. Leurs jugements sur le discours des sujets nous disent avec précision non seulement quels locuteurs sonnent plus semblable à un locuteur natif, mais

du DELF (Diplôme d'étude en langue française) ou DALF (Diplôme approfondi en langue française) qui mesurent les compétences en français des locuteurs non natifs et nous pouvons faire référence aux cours de français offerts à l'Université de Calgary. Par exemple, un locuteur non natif, (1 sur l'échelle au-dessus) peut être au niveau A1 ou dans les cours de FREN 209, ou 211 et il a un vocabulaire limité, il parle avec de nombreuses hésitations et/ou pauses et utilise des structures basiques et simples. Un 2 sur l'échelle peut être un locuteur au niveau A2 ou dans les cours de FREN 211 ou 213 et il parle avec des hésitations, des pauses, mais il a moins de difficultés de prononciation qu'un 1. La troisième catégorie représente un locuteur au niveau B1/B2 (DELF)³³, peut-être au niveau 300/400 de français qui parle français de manière relativement fluide avec quelques hésitations et/ou pauses, et moins de difficultés de prononciation que les deux autres niveaux. Le quatrième niveau représente des locuteurs au niveau C1/C2 (DALF)³⁴ et/ou au niveau 400/500 en français qui parlent de manière très fluide avec un vocabulaire plus large et peut-être ils pensent en français au lieu de traduire de la langue maternelle au français, et il y a moins de difficultés de prononciation qu'aux niveaux précédents. La dernière et plus avancée catégorie représente des locuteurs qui parlent comme un

aussi nous disent quels éléments de échantillons de parole rendent un son plus ou moins natif et pareil aux locuteurs natifs. »

³³ Selon le CIEP, le DELF B1 se définit comme suit : « À ce niveau, l'utilisateur devient indépendant. Il est maintenant capable de poursuivre une interaction : il peut comprendre et poursuivre une discussion, donner son avis et son opinion. Il est capable de se débrouiller dans des situations imprévues de la vie quotidienne. »

Selon le CIEP, le DELF B2 se définit comme suit : « L'utilisateur B2 a acquis un degré d'indépendance qui lui permet d'argumenter pour défendre son opinion, développer son point de vue et négocier. À ce niveau, le candidat fait preuve d'aisance dans le discours social et devient capable de corriger lui-même ses erreurs. »

³⁴ Selon le CIEP, le DALF C1 se définit comme suit : « L'utilisateur de la langue au niveau C1 est autonome. Il est capable d'établir une communication aisée et spontanée. Il possède un répertoire lexical large et peut choisir une expression adéquate pour introduire ses commentaires. Il produit un discours clair, bien construit et sans hésitation qui montre l'utilisation maîtrisée des structures. »

Selon le CIEP, le DALF C2 se définit comme suit : « La maîtrise de la langue se traduit par un degré de précision, d'adéquation et d'aisance dans l'expression. Le candidat de C2 est capable de réaliser des tâches académiques ou de niveau avancé. »

locuteur natif de la langue française de n'importe quelle région francophone et ils parlent de manière extrêmement fluide.

Concernant les phonèmes /R/ et /l/ les évaluateurs devaient aussi choisir le lieu d'articulation. Par exemple, pour le /R/, l'évaluateur a eu le choix entre roulé, uvulaire ou autre et dans le cas de /l/, il a dû choisir entre dentale, alvéolaire ou autre. Cependant, s'il a choisi « autre » pour le /R/ ou le /l/, il devait donner une explication de ce qu'il pensait qu'il a entendu. Ce choix a été important parce qu'il existe plusieurs variantes de prononciation du « r » en français. Par exemple, deux types de « r » coexistent au Canada, « le type "apical" écrit [r] qui domine dans la région de Montréal et le type "dorsal" écrit [R] qui domine dans la région de Québec et du Bas du Fleuve » (Vinay, 1950, 489). Même en France continentale, il existe plusieurs variations prononciations régionales ou sociales de « r » (Walker, 1984, 35). De plus, il faut choisir entre les lieux d'articulation pour le /l/ standardisé pour confirmer si le participant articule un [l] sombre comme dans l'anglais ou un [l] plus alvéolaire comme ce que nous pouvons écouter dans la parole des locuteurs hispanophones. Donc il est important de distinguer si le participant prononce le /R/ standard (également appelé dorsal ou uvulaire) et le /l/ standard (dentale) ou non parce que l'objectif de cette étude se concentre sur la production et la prononciation des consonnes liquides /R/ et /l/ du français standard chez des apprenants non francophones.

Après avoir reçu toutes les évaluations de chaque participant après chaque séance d'enregistrement, nous avons établi une moyenne à partir des résultats donnés par les évaluateurs pour le participant en question. En effet, chaque participant a eu deux résultats : un résultat du premier enregistrement et un autre après le deuxième enregistrement. Ensuite, nous avons

comparé les résultats pour voir s'il y a des changements ou même des améliorations de prononciation. Nous allons présenter les résultats d'une manière généralisée pour chaque groupe et les discuter dans le chapitre intitulé « Résultats et Discussion. »

2.4 Le Questionnaire

Pour mieux interpréter les résultats, nous avons utilisé trois questionnaires pour recueillir des données personnelles des participants comme leur langue maternelle, l'âge et leurs expériences avec la culture française et la langue française. Ces questionnaires nous permettent « d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative » (Boukous, 1999, 15). Il y a eu trois questionnaires en total :

- un questionnaire de neuf questions utilisé pour les deux groupes
- un questionnaire de cinq questions utilisé pour le groupe d'étude pendant la deuxième séance
- un questionnaire de six questions utilisé pour le groupe de contrôle pendant la deuxième séance.

Le questionnaire est structuré parce que nous avons utilisé les questions fermées et semi-fermées qui traitent des questions de fait (i.e. : Quel est votre langue maternelle³⁵) et les questions d'opinion qui portent sur les motivations. Les questions fermées « suscitent de la part du sujet une réponse positive ou négative, mutuellement exclusives » (Boukous, 1999, 17) et les questions semi-fermées « prennent alors la forme de questions à choix multiple ou un ensemble de réponses préétablies » (Boukous, 1999, 17). Par exemple, nous avons posé au groupe d'étude

³⁵ La question suivante en anglais est la question originale du questionnaire : 2. What is your native language?

la question « pourquoi est-ce que vous avez pris le cours de phonologie ? »³⁶ La réponse est fixée à l'avance parce que l'étudiant peut seulement répondre avec une réponse comme « j'ai pris ce cours parce que... » Nous avons aussi utilisé une question semi-fermée dans le format d'une auto-évaluation des compétences linguistiques, en particulier dans les domaines de parler et lire. Les participants devaient choisir une réponse à partir d'une échelle déjà établie. Cette échelle était la même échelle utilisée par les évaluateurs francophones pour faciliter la comparaison.

Pendant la première séance, avant d'être enregistrés, les participants de chaque groupe remplissent le même questionnaire de neuf questions semblables aux questions posées par Jilka dans son étude « Assessment of Phonetic Ability. » Par exemple, il a posé des questions relatives aux « issues such as general motivation in language learning and a self-assessment of one's own linguistic abilities [...] [et] describe in detail the extent of their experience » (Jilka, 2009, 18)³⁷. Nous avons posé des questions à propos de leur âge, leur L1, comment ils ont appris le français, leurs expériences avec la langue française et dans quel contexte ils utilisent le français (à l'université, à la maison, au travail, pendant les voyages ou pendant des échanges) et leur motivation pour apprendre le français. Ces questions nous donnent une idée basique du participant et nous donnent des informations personnelles qui peuvent influencer l'analyse des résultats car il existe plusieurs facteurs qui peuvent influencer la prononciation et l'acquisition des langues secondes. Par exemple, Edward Purcell et Richard Suter ont déterminé que le temps de résidence (vivre dans un environnement où la langue cible est dominante) et le souci personnel d'atteindre une prononciation correcte sont deux des quatre facteurs les plus

³⁶ La question suivante en anglais est la question originale du questionnaire : If you are taking a French phonetics or phonology course this semester, describe your reasons for taking it. What do you expect to get out of the course?

importants pour que la prononciation soit exacte (1980, 285). D'autres, chercheurs comme Thomas Scovel et Mark Patkowski soutiennent la théorie que l'âge est un des facteurs importants dans l'acquisition des langues secondes car Scovel, dans son livre *A Time to Speak : a psycholinguistic inquiry into the critical period of human speech* (1988) a conclu que l'apprentissage des langues secondes doit se présenter dans un temps précis et critique pour être efficace. Patkowski, dans son article « Age and accent in a second language : a reply to James Emil Flege » (1990), soutient qu'il existe suffisamment de preuves pour appuyer l'idée qu'il y a un âge limite qui influence la maîtrise éventuelle qui peut être atteinte par les apprenants d'une langue seconde.

Selon Jilka, « information about all aspects of L2 experience is, of course, especially important, as experience can be assumed to make a significant contribution to overall proficiency » (2009, 19)³⁸. Donc, en recueillant les données spécifiques comme leur langue maternelle, leur âge et leurs expériences et leur usage de la langue française, nous pouvons tirer des conclusions qui peuvent affirmer que les facteurs comme l'âge, L1 et l'usage de L2 ont une influence sur la prononciation du français standard et peut-être nous pouvons mieux comprendre pourquoi il y a (ou non) des améliorations de prononciation après avoir pris un cours de phonologie. Nous avons aussi posé la question pourquoi ils ont pris un cours de phonologie avec le but de déterminer s'ils ont pris le cours parce qu'il est obligatoire ou s'ils ont pris le cours pour leurs propres raisons. D'autre part, nous avons posé la question au groupe de contrôle de

³⁷ Nous traduisons cette phrase suit : Par exemple, il a posé des questions relatives aux problèmes de l'apprentissage d'une langue comme la motivation et une auto-évaluation des capacités linguistiques de l'apprenant [...] [et] une description détaillée de l'étendue de leurs expériences. »

³⁸ Selon Jilka, « des informations concernant tous les aspects de l'expérience avec une L2 sont, bien sûr, particulièrement importantes, car l'expérience peut apporter une contribution significative à la maîtrise globale de L2 » (Notre traduction).

savoir pourquoi ils ne sont pas inscrits dans le cours de phonologie pour déterminer les raisons pour lesquelles quelqu'un ne prendrait pas cette classe.

De plus, il est important de noter que nous avons mis une auto-évaluation dans tous les questionnaires afin de déterminer comment les élèves perçoivent leurs propres capacités françaises parce qu'en général, de nombreux étudiants en langues étrangères pensent qu'ils sont pires qu'ils ne le sont en réalité. Par conséquent, dans les auto-évaluations, ils sont plus durs et se donnent des notes plus basses que ne le ferait un locuteur natif qui les évalue. Certes, certains étudiants sont arrogants et sont les messieurs je-sais-tout et ils vont, probablement, se donner une note plus élevée mais la plupart des personnes vont donner une note raisonnable. En tout cas, l'auto-évaluation dans les questionnaires utilise la même échelle que les évaluateurs et les définitions sont les mêmes aussi. Il est important d'utiliser la même échelle et les mêmes définitions car en utilisant les mêmes données, nous pouvons comparer les résultats plus facilement. Il est important de comparer les résultats des évaluateurs avec ceux des participants parce qu'en quatre mois, les opinions peuvent changer dû à plusieurs facteurs comme le fait qu'ils ont eu au moins un cours en français et donc doivent parler, écrire, écouter et lire en français. Pour cette raison, il faut que nous ayons un deuxième questionnaire pour comparer les expériences et leur usage de français pour confirmer ou réfuter l'impact d'un cours de phonologie.

Au contraire du premier questionnaire, il y a eu deux questionnaires différents pour chaque groupe pendant la deuxième séance d'enregistrement parce qu'il y a eu des expériences différentes à partir des cours que les participants ont suivis pendant le semestre. Le groupe d'étude a rempli un questionnaire de cinq questions à propos de leur expérience dans le cours de phonologie, comment les élèves de ce cours l'ont trouvé, est-ce qu'ils continueront avec ce type

de cours et qu'est ce qu'ils pensent de ce cours parce qu'il sera intéressant de voir ce que l'élève pense de lui-même après un cours de phonologie et s'il estime que cela l'a aidé et si oui, comment est-ce que le cours l'a aidé et dans quels aspects.

En revanche, dans le questionnaire 2 du groupe de contrôle qui a consisté de six questions, nous avons posé quelques questions différentes que celles posées au groupe d'étude car les participants de ce groupe ont eu une expérience différente du groupe de contrôle ; ils n'ont pas pris un cours qui traite de la prononciation, la phonétique et la phonologie de la langue française. Par exemple, nous avons posé la question suivante à ce groupe avec l'objectif de déterminer si les opinions des participants du groupe de contrôle vers un cours de phonologie ont changé et s'ils pensaient que ce type de cours les aiderait :

If you were not enrolled in a French phonetics or phonology course this semester, would you in the future? What would you expect from the course? Do you think it would help you improve your abilities?

À partir de cette question, nous pouvons tirer des conclusions qui peuvent nous aider à déterminer s'il faut offrir ce type de cours aux étudiants des langues secondes et peut-être nous pouvons avoir un syllabus qui attire plus d'étudiants parce que les objectifs seront plus intéressants pour les étudiants.

De plus, nous avons aussi posé la question, en utilisant la même échelle du premier questionnaire, de faire une autre auto-évaluation pour déterminer si le participant pensait qu'il s'est amélioré. Nous voulions comparer cette auto-évaluation avec les évaluations faites par les francophones et avec l'autoévaluation du premier questionnaire. Cette question a apparu sur les deux questionnaires que les participants de chaque groupe ont rempli à la fin d'avril car il est important d'avoir deux ensembles de données pour chaque participant pour faciliter la

comparaison. Il sera intéressant de voir si les participants pensent qu'ils ont amélioré leurs compétences linguistiques, surtout dans les domaines de parler et lire. Une autre question est apparue sur les deux derniers questionnaires :

Would you participate in this kind of study again? Do you have any suggestions, comments or improvements?

Le but de cette question est de nous aider à trouver des limitations de l'étude, les domaines qui ont besoin de plus d'exploration et comment nous pouvons améliorer l'étude pour avoir des meilleurs résultats car chaque étude a toujours des limitations et peut toujours être améliorée pour obtenir plus de résultats et avoir une étude plus complète et plus détaillée.

Nous avons limité le nombre de questions sur chaque questionnaire parce que les résultats des questionnaires ne sont pas l'objectif principal de cette étude. L'objectif principal est d'évaluer l'influence du cours de phonologie sur la prononciation et production de phonèmes /R/ et /l/ du français standard. Le but des questionnaires est de nous donner des informations contextuelles susceptibles de nous aider à mieux comprendre pourquoi il y aura (ou non) une amélioration de prononciation et « to generally account for the effect of larger differences between speakers » (Jilka, 2009, 19)³⁹.

Cependant, la construction d'un questionnaire peut être difficile et le questionnaire pose problèmes de son élaboration, de sa passation et de sa validation (Calvet, 1997, 211). Même si le questionnaire peut avoir des problèmes et des limites, le questionnaire est « souvent plus pratique et plus efficace que l'entrevue [car] il présente surtout l'avantage de permettre de travailler avec

³⁹ Nous traduisons cette phrase comme suit : Le but des questionnaires est de nous donner des informations contextuelles susceptibles de nous aider à mieux comprendre pourquoi il y aura (ou non) une amélioration de prononciation et « en général pour expliquer les grandes différences entre les locuteurs. »

un échantillon plus large » (Boukous, 1999, 24). De plus, le questionnaire nous permet de donner les mêmes instructions et questions au corpus sans avoir une influence externe. Dans une entrevue, la personnalité et les opinions de l'intervieweur peuvent influencer la personne interviewée et par conséquent les résultats sont entachés mais dans un questionnaire, « le sujet enquêté maîtrise mieux les réponses à des questions formulées » (Boukous, 1999, 24). En tout cas, la combinaison des enregistrements, les évaluations et les questionnaires va nous donner plusieurs résultats qu'il faut évaluer et discuter dans le chapitre suivant.

CHAPITRE TROIS : RÉSULTATS ET DISCUSSION

Après les enregistrements et les évaluations, nous avons calculé les moyennes de chaque catégorie d'évaluation (articulation de /R/ et de /l/, accent, fluidité, intonation) pour chaque personne et pour les deux groupes. Pour arriver aux moyennes finales, nous avons pris toutes les évaluations pour chaque participant et nous les avons divisées par le nombre d'évaluateurs. C'est-à-dire que chaque participant a eu un maximum de huit évaluations et il ou elle a reçu une note moyenne à partir de cela. Par exemple, si un participant a reçu huit notes dans la catégorie « accent », nous avons ajouté ces huit notes ensemble, puis, nous les avons divisées par huit pour avoir notre note moyenne. Si un participant a reçu seulement sept notes dans cette catégorie, nous avons fait le même processus sauf à la fin, où nous avons divisé le total par sept. Ensuite, nous avons additionné toutes les moyennes individuelles ensemble et nous les avons divisées par le nombre de participants dans chaque groupe pour déterminer la note finale moyenne du groupe.

Nos résultats nous démontrent que le groupe d'étude a eu des moyennes plus hautes que le groupe de contrôle. En janvier, le groupe d'étude a eu des moyennes plus hautes dans les catégories de l'accent (3.23), de la fluidité (3.29), de l'intonation (3.58) et la production de /R/ (3.27) et /l/ (3.59) et le groupe a maintenu, après le deuxième enregistrement en avril, des moyennes plus hautes que le groupe de contrôle dans toutes ces mêmes catégories sauf l'intonation (voir les tableaux 5 et 6). En avril, le groupe d'étude a reçu les moyennes suivantes : accent = 3.51, fluidité = 3.53, intonation = 3.61, /R/ = 3.43, /l/ = 3.57. Au contraire, en janvier, le groupe de contrôle a commencé avec les moyennes un peu plus basses dans les catégories de l'accent (2.94), de la fluidité (3.26), de l'intonation (3.41) et la production de /R/ (2.92) et /l/ (3.26). En avril ce groupe a reçu 3.37, 3.51, 3.65, 3.26 et 3.35 respectivement. En comparaison avec le groupe d'étude, le groupe de contrôle a un niveau un peu plus bas sauf dans la catégorie

de l'intonation. Dans cette catégorie, le groupe de contrôle, en avril, a eu une moyenne plus haute (3.65) que le groupe d'étude qui a reçu 3.61.

De plus, nous avons demandé aux évaluateurs d'évaluer le lieu d'articulation pour les deux consonnes liquides /R/ et /l/. Les évaluateurs ont décidé si la consonne /R/ est une consonne roulée, uvulaire ou autre et ils ont décidé si la consonne /l/ est dentale, alvéolaire ou autre. S'ils ont choisi autre, ils ont expliqué ce qu'ils ont entendu en donnant des exemples et des petites descriptions. Pour déterminer si un participant a prononcé /R/ d'une manière uvulaire, nous avons calculé combien d'évaluateurs ont choisi « uvulaire », puis nous avons fait une moyenne. Par exemple, si six évaluateurs ont dit que le participant a eu une prononciation uvulaire de /R/, nous avons décidé que 6/8 (75%) est une majorité et ainsi ce participant a reçu « uvulaire » comme le lieu d'articulation. Nous avons fait le même processus pour déterminer le lieu d'articulation de /l/.

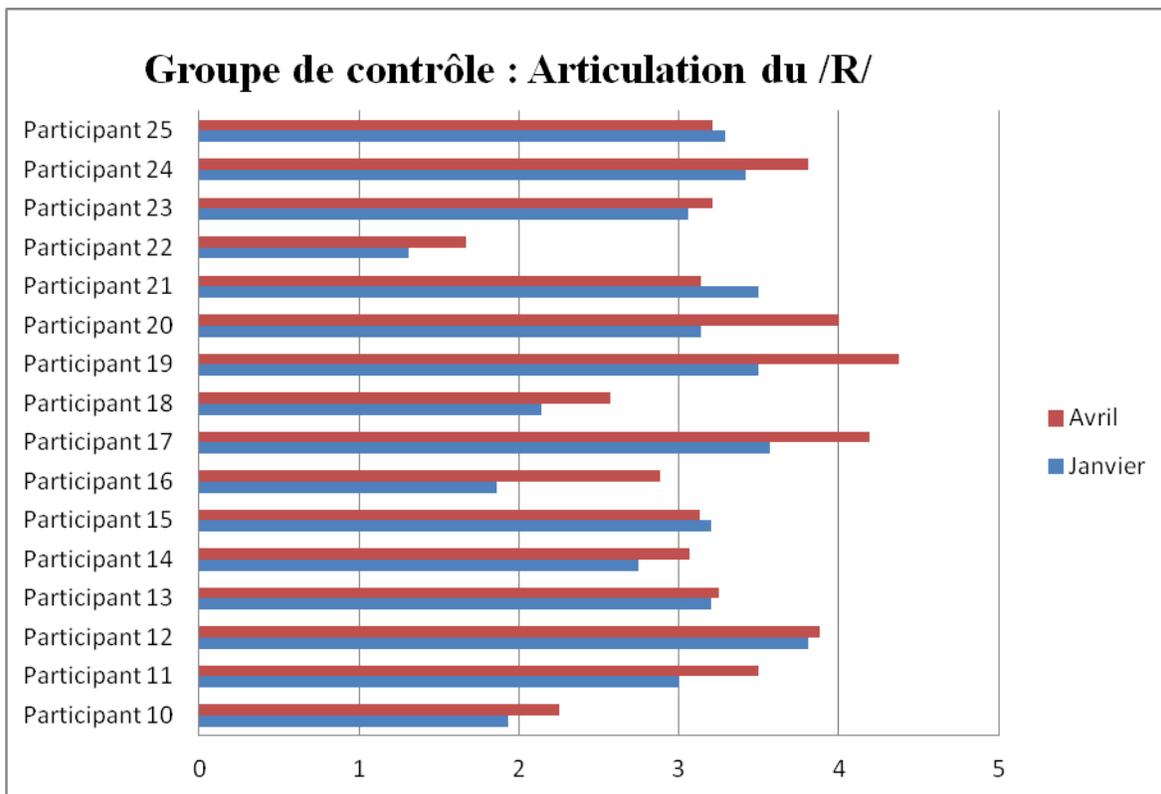
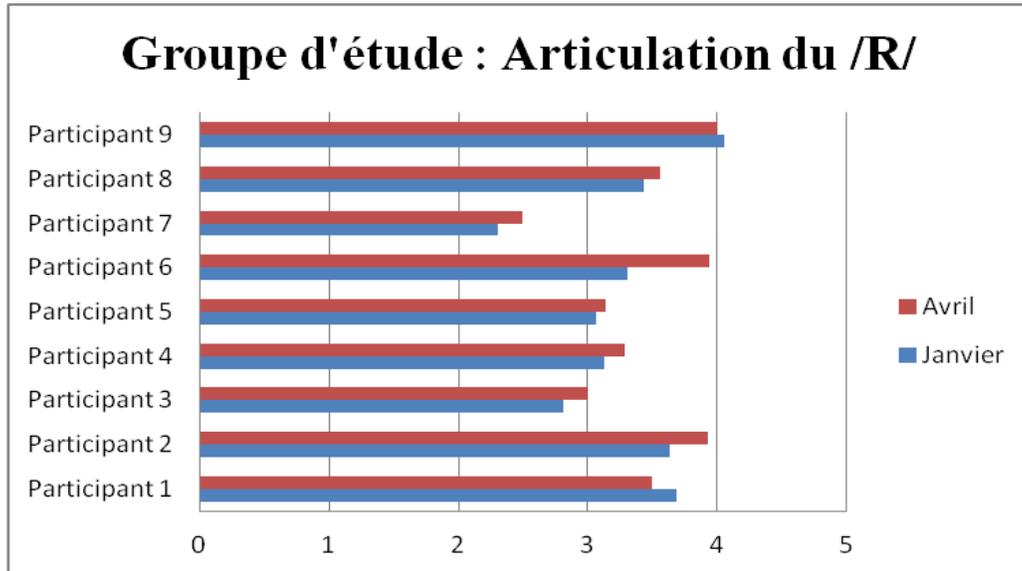
Nos résultats nous démontrent qu'en janvier, en général, le groupe d'étude a bien prononcé le /R/ du français standard parce que 78% ont prononcé un [R] uvulaire selon les évaluateurs. En avril, 89% des participants du même groupe ont prononcé un [R] uvulaire. Au contraire, en janvier, seulement 63% des participants du groupe de contrôle ont prononcé un [R] uvulaire. En avril, ils se sont améliorés de 6% car 69% des participants de ce groupe ont prononcé un /R/ du français standard. Concernant le /l/, en janvier, 56% du groupe de contrôle ont prononcé le /l/ du français standard, c'est-à-dire, un [l] dental et 69% ont prononcé ce [l] dental en avril. Le groupe d'étude a eu des résultats un peu choquants parce qu'en janvier, 56% ont prononcé le /l/ du français standard mais en avril, seulement 33% ont maintenu cette prononciation et lieu d'articulation.

3.1 /R/ : production et prononciation

Groupe d'étude : /R/ production et lieu d'articulation (Tableau 1)

	MOY R		% Amélioré	MOY R ARTIC.		Différence
	Jan	Avr		Jan	Avr	
Participant 1	3.69	3.5	-5%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 2	3.63	3.93	8%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 3	2.81	3	7%	mixe	uvulaire	
Participant 4	3.13	3.29	5%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 5	3.07	3.14	2%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 6	3.31	3.94	19%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 7	2.31	2.5	8%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 8	3.43	3.56	4%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 9	4.06	4	-1%	mixe	uvul/roule	
MOY	3.27	3.43	5%			

Moyennes individuelles : articulation du /R/ (Figure 9)



Groupe de contrôle : /R/ production et lieu d'articulation (Tableau 2)

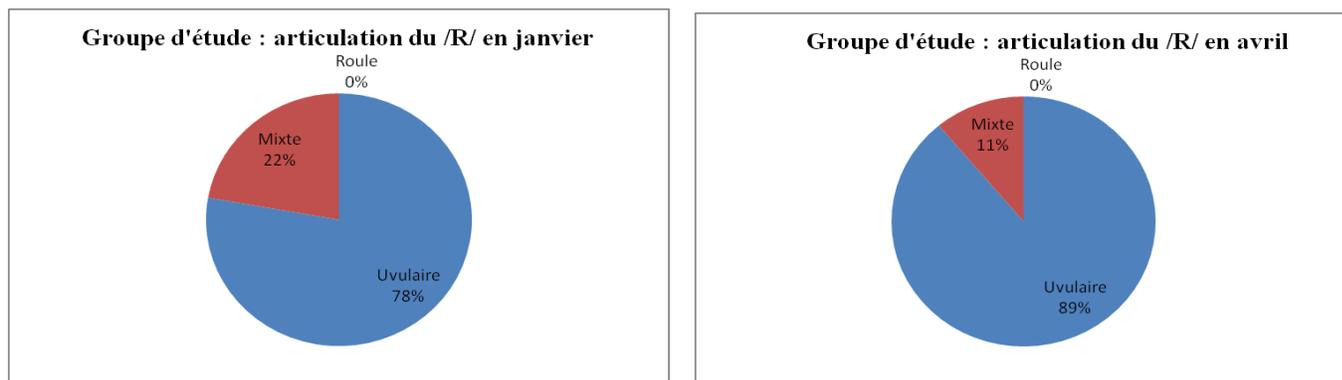
	MOY R		% Amélioré	MOY R ARTIC.		Différence
	Jan	Avr		Jan	Avr	
Participant 10	1.93	2.25	17%	mixte/rang	mixte/rang	0
Participant 11	3	3.5	17%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 12	3.81	3.88	2%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 13	3.2	3.25	2%	roulé/uvu	uvulaire	
Participant 14	2.75	3.07	12%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 15	3.2	3.13	-2%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 16	1.86	2.88	55%	roulé	roulé	0
Participant 17	3.57	4.19	17%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 18	2.14	2.57	20%	roulé	mixte	
Participant 19	3.5	4.38	25%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 20	3.14	4	27%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 21	3.5	3.14	-10%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 22	1.31	1.67	27%	roulé	roulé	0
Participant 23	3.06	3.21	5%	uvulaire	uvulaire	0
Participant 24	3.42	3.81	11%	roulé/uvu	Roulé/uvu	0
Participant 25	3.29	3.21	-2%	uvulaire	uvulaire	0
MOY	2.92	3.26	12%			

Concernant la production (le lieu d'articulation), la prononciation du /R/ standard, les résultats de notre étude démontrent que la plupart de nos participants prononcent, en général, un [R] uvulaire mais le groupe d'étude a atteint un niveau de prononciation plus haut que le groupe de contrôle. Le groupe d'étude a augmenté sa moyenne de 3.27 en janvier jusqu'à 3.43 tandis que le groupe de contrôle a reçu 2.92 en janvier et 3.26 en avril ; c'est-à-dire que le groupe d'étude a 0.17 points de plus en avril, ce qui suggère que le cours ne possède qu'une faible influence sur la prononciation du /R/. Mais il y a quand même une influence, même s'il s'agit d'une petite influence. Certes les deux groupes ont amélioré leur prononciation mais le groupe d'étude a maintenu un niveau plus haut de prononciation. Le groupe d'étude a atteint un niveau plus proche de niveau « un peu natif » car la différence entre un 4 sur notre échelle et le résultat obtenu est 0.57. Au contraire, la différence entre le niveau 4 et celui du groupe de contrôle est 0.74.

De plus, en janvier, 77.77% des participants de groupe d'étude ont articulé, en général, un [R] uvulaire, comme celui du français standard. En avril, 88.88% de ces étudiants ont articulé un [R] uvulaire, ce qui nous suggère qu'en apprenant les traits distinctifs de ce phonème dans le cours de phonologie, la majorité des participants ont modifié leur articulation de ce son. Par exemple, participant 3, en janvier a articulé de façon mixte son /R/. Selon les évaluateurs, ce participant a articulé un /R/ roulé, alvéolaire ou uvulaire. Le choix du « r » par les évaluateurs est probablement dû à leur dialecte car certains viennent du Canada. Au Canada nous pouvons écouter un [r] apical (dit roulé) car plusieurs Canadiens parlent français avec un [r] roulé, comme nous prononçons le « rr » en espagnol dans le mot *perro*, un phénomène que Jean-Paul Vinay a remarqué dans son article « Le français en Amérique du nord : problèmes et réalisations » publié en 1973 dans le journal *Current Trends in Linguistics 10 : Linguistics in North America*. D'autres

ont trouvé que le [r] roulé persiste dans la prononciation du français canadien mais les jeunes montréalais « have [R] in a proportion of almost 3 to 1 » (Walker, 1984, 99)⁴⁰. Cette tendance s’est poursuivie comme le montre l’étude réalisée par Gillian Sankoff et Hélène Blondeau (2010). Dans cette étude les auteurs ont analysé l’instabilité du [r] et [R] à Montréal dans le but de déterminer les conditions phonologiques et stylistiques de cette instabilité. Elles ont trouvé que la plupart des locuteurs qui ont changé d’une gamme intermédiaire d’usage de [r] à un usage plus catégorique et ceux qui ont fait ce changement ont aussi modifié leur grammaire dans laquelle les débuts et les codas ont conditionné la réalisation du [r] à une grammaire qui manquait ce conditionnement (Sankoff et Blondeau, 2010, 21).

Groupe d’étude : articulation du /R/ (Figure 10)



Ensuite, il est intéressant qu’un de nos évaluateurs a donné des 4 ou 5 (niveau très proche de celui d’un locuteur natif) pour certains participants qui ont articulé un [r] roulé mais cela indique seulement une différence dialectale et l’influence du dialecte sur la perception des sons dans l’énoncé d’un locuteur non natif car il n’y a pas un dialecte qui est supérieur à un autre. Il est possible que les évaluateurs aient été influencés par leur dialecte lorsqu’ils ont évalué les enregistrements parce qu’un participant pourrait avoir reçu une note qui a dénoté une

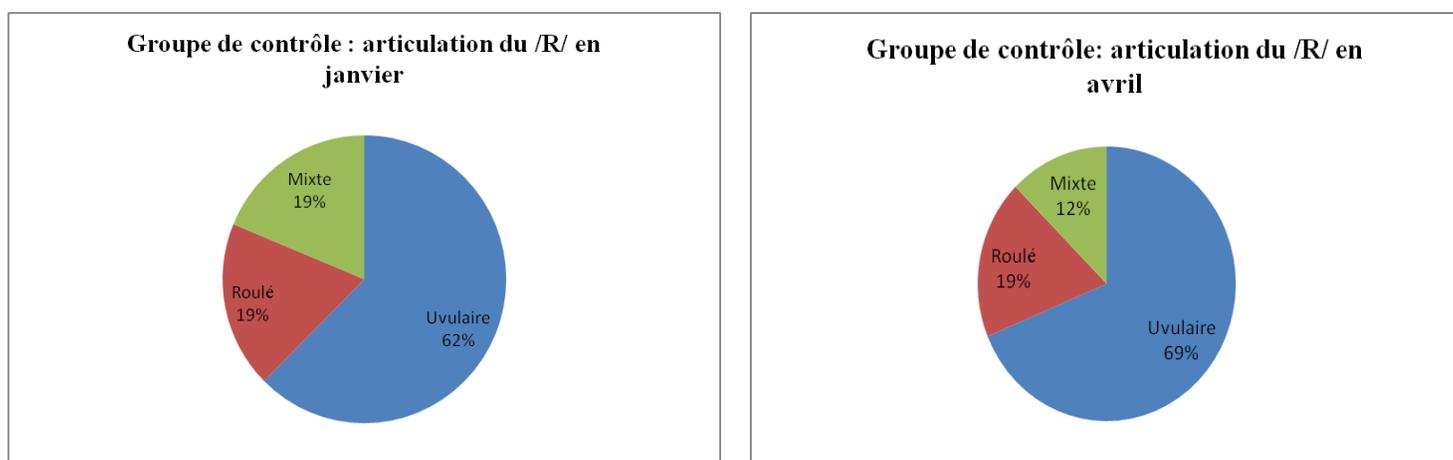
⁴⁰ Les jeunes montréalais prononcent [R] avec une proportion de 3 à 1. (Notre traduction).

prononciation presque native (un 4) mais deux lieux d'articulations différents. Par exemple, participant 4 du groupe d'étude a reçu un 4 au niveau de prononciation du /R/ par deux évaluateurs mais un évaluateur a remarqué que ce participant a articulé un [r] roulé et l'autre a remarqué que le même participant a articulé [R] uvulaire. Cela nous suggère que la perception des sons a été influencée par le dialecte de l'évaluateur car dans ce cas, une évaluatrice est canadienne, du nord de l'Ontario et l'autre est française, du nord-est de la France. La canadienne a identifié un [r] roulé, mais la prononciation était très bonne, un 4 sur notre échelle et l'autre a identifié un [R] uvulaire avec une bonne prononciation, un 4. En avril, ces deux évaluatrices ont identifié le même point d'articulation, donc, nous pouvons déduire que le dialecte est important et peut influencer la perception d'un son. Le français standard a seulement un phonème pour le son du « r », le [R] mais il existe plusieurs prononciations régionales ou sociales, comme le [r] apical (Walker, 1984, 35).

Le groupe de contrôle a aussi eu des réalisations mixtes du /R/, incluant le [r] apical, le [R] uvulaire et le [r] anglais mais en janvier seulement 62.50% des participants ont articulé un [R] uvulaire. En avril, 68.75% du groupe de contrôle ont réalisé un [R] uvulaire, au contraire, comme nous l'avons déjà remarqué, 88.88% du groupe d'étude ont articulé un [R] uvulaire, ce qui renforce l'hypothèse que les étudiants inscrits dans le cours de phonologie aurait dû s'améliorer après avoir appris les traits distincts des systèmes phonétiques et phonologiques du français. Plusieurs des participants du groupe de contrôle ont maintenu leur lieu d'articulation original ; c'est-à-dire qu'en avril, ils ont articulé le son « r » de la même manière qu'en janvier. Par exemple, le participant 14 a réalisé un [R] uvulaire en janvier et en avril et le participant 24 a articulé un « r » un peu mixte en janvier et avril car il oscille entre un [r] roulé et un [R] uvulaire selon la position de la consonne. Étant donné que seulement 68.75% de ce groupe ont réalisé un

[R] uvulaire après quatre mois, nous pensons que le cours de phonologie a une influence sur la production et la prononciation du /R/ car presque 20% de plus du groupe d'étude ont réalisé le /R/ standardisé. Cependant, nous pouvons seulement dire que c'était une petite influence parce que les deux groupes ont fait des améliorations mais le niveau de prononciation reste plus haut pour le groupe d'étude.

Groupe de contrôle : articulation du /R/ (Figure 11)



De plus, il est intéressant que 88.88% du groupe d'étude ont réalisé le [R] uvulaire car ils sont exposés au dialecte canadien du français. Ils écoutent un français canadien à la radio, à la télévision, au Centre français à l'Université de Calgary et dans certains cours offerts par le département du français, italien et espagnol parce que certains professeurs viennent du Québec ou d'autres régions franco-canadiennes comme l'Alberta ou Terre-Neuve. Certes ils sont aussi exposés à d'autres modèles du français tels que le français de France, le français de Belgique et le français africain mais comme la plupart des participants ont appris le français au Canada, à l'immersion ou dans de cours de français comme langue seconde, en général leurs enseignants étaient anglophones ou franco-canadiens. Le modèle canadien du français est différent que celui du français standard hexagonal car au Canada, comme nous l'avons déjà mentionné, il existe une

variante du « r », le [r] apical (dit roulé). Selon Yves-Charles Morin, les premiers colons français qui sont venus à la Nouvelle France⁴¹ ont prononcé un [r] apical (2002, 51). À partir du milieu du XX^e siècle, il y avait une répartition géographique et selon Vinay, le [r] apical « domin[ait] dans la région de Montréal et [...] le [R] domin[ait] dans la région de Québec et du Bas du Fleuve » (1950, 489). Plus tard, Laurent Santerre a conclu dans son étude « Les /R/ montréalais en régression rapide », publiée en 1979, qu'en 1970 le [r] roulé était en régression rapide et Blondeau et Sankoff en 2007 ont confirmé que cette tendance a continué car « the jump from 68% [R] in 1971 to 92.5% in 1984 among speakers under twenty appears to represent a real-time change in the community » (574)⁴². En 1971, les adultes au travail étaient probablement les principaux utilisateurs du [r] mais cela n'était pas le cas en 1984 (Blondeau et Sankoff, 2007, 574). Toutefois, cela ne veut pas dire que le [r] roulé n'existe pas aujourd'hui au Québec ou dans d'autres régions franco-canadiennes. Pour cette raison, le Canada est un pays dans lequel des normes concurrentes existent et cela peut influencer nos résultats car les étudiants sont exposés à plusieurs normes du français même si le cours de phonologie a privilégié la norme de France en utilisant le manuel *Facile à Dire !*. Le français est une langue pluri-centrique, c'est-à-dire une langue avec plusieurs dialectes standards écrits et oraux (Stewart, 1968, 534). Par conséquent, il existe aussi plusieurs normes pour cette langue romane selon la région ou le pays dans lequel les locuteurs le parlent. Dans le contexte de notre étude, les normes de fonctionnement jouent un rôle car elles « corresponde[nt] aux habitudes linguistiques partagées par les membres d'une communauté ou d'un sous-groupe de celle-ci » (Moreau, 1997,

⁴¹ La Nouvelle France a existé de 1534 à 1763 et était composée du Canada, de l'Acadie, de la Louisiane et la Terre-Neuve (Matthieu, 2011, 145).

⁴² Notre traduction de cette phrase est la suivante : « l'augmentation de 68% [R] en 1971 à 92,5% en 1984 chez les locuteurs de moins de vingt ans semble représenter un changement important dans la communauté. »

218). Au Canada, nous avons le québécois qui représente le standard du français canadien et ce dialecte a ses propres habitudes linguistiques, comme la réalisation du [r] roulé mais la réalisation [R] existe aussi au Canada ; c'est-à-dire que nous avons deux normes concurrentes.

De plus, les étudiants, comme ceux de notre étude, ont aussi appris le français standard, un type de français qui a ses propres paramètres de langue et ainsi ses propres habitudes linguistiques. Lorsque les étudiants écoutent et apprennent (de façon explicite ou non) les deux types de français, nous pouvons dire qu'ils sont exposés aux deux normes différentes mais aussi concurrentes car le québécois et le français standard coexistent dans le monde francophone. Ces deux communautés linguistiques souhaitent « s'affirmer en marquant [leurs] différence[s] par rapport aux langues en contact » (Robillard, 1997, 268). Par exemple, le québécois existe pour faire la distinction entre l'anglais mais aussi entre les autres dialectes du français qui existent au Canada et dans la francophonie. Mais si un dialecte standard existe au Canada, pourquoi est-ce que les étudiants ont dû apprendre le français standard de France ? Pourquoi ne pas leur enseigner le québécois ? Une raison pour laquelle les étudiants de FREN 489.01 n'ont pas appris le québécois est due au choix du manuel. Nous avons déjà mentionné que le manuel du cours *Facile à Dire !* présente le système phonologique du français standard européen alors, les étudiants et le professeur ont dû suivre les idées et les définitions présentées par Annie Duménil dans ce livre.

Même si les étudiants ont appris le français standard hexagonal, ils peuvent choisir de l'utiliser ou non. Nous ne pouvons pas forcer les élèves à apprendre et à utiliser les règles de prononciation du français standard et ils peuvent résister à l'apprentissage pour des raisons politiques ou identitaires. Par exemple, les habitudes linguistiques fonctionnent comme un marqueur identitaire car « la langue est nécessaire à la constitution d'une identité collective,

qu'elle garantit la cohésion sociale d'une communauté, [...] Elle est le lieu par excellence de l'intégration sociale, de l'acculturation linguistique, où se forge la symbolique identitaire » (Charaudeau, 2001, 342). Pour cette raison, le [r] roulé peut être important pour une personne qui vient d'une région dans laquelle ce son est la norme pour le graphème « r ». Même si cette personne apprend le français standard, elle va garder la prononciation roulée pour les raisons identitaires car cette prononciation indique son origine et son héritage. Il ne faut pas oublier l'attitude des locuteurs car « les variables phonétiques jouent un grand rôle dans l'évaluation du comportement linguistique [...] parce que] certains traits sont prestigieux, [...] d'autres sont stigmatisés [...] et] d'autres encore sont socialement neutres » (Tremblay, 1990, 211). Par exemple, l'étude faite par Louise Tremblay, a trouvé que les Québécois ont stigmatisé la variante [wɛ] de /wa/ comme dans le mot « boîte » [bwɛ̃t] mais les réalisations phonétiques [a] et [ɑ] du phonème /a/ en fin de mot, comme dans « cas » [ka] ou « plat » [pla] ont été prestigieuses (Tremblay, 1990, 211-212). Ce type de jugements peut influencer nos résultats car si les participants (ou les évaluateurs) ont les idées qu'une réalisation phonétique est stigmatisée, deux choses peuvent arriver : les étudiants ne vont pas modifier leur prononciation et les évaluateurs vont (ou non) le noter selon leur propre attitude vers cette variable phonétique.

Malheureusement, notre étude n'a pas mesuré les facteurs de résistance comme l'influence identitaire, sociale ou politique et la prochaine fois, il serait intéressant de les mesurer pour voir quels facteurs sont présents dans le cours de phonologie française à l'Université de Calgary.

Malgré tous ces autres facteurs (le modèle québécois, les facteurs de résistance) qui existent et peuvent avoir une influence sur notre enquête, en avril 88.88% des participants du groupe d'étude ont articulé un [R] uvulaire. Cela nous indique que la petite influence du cours de

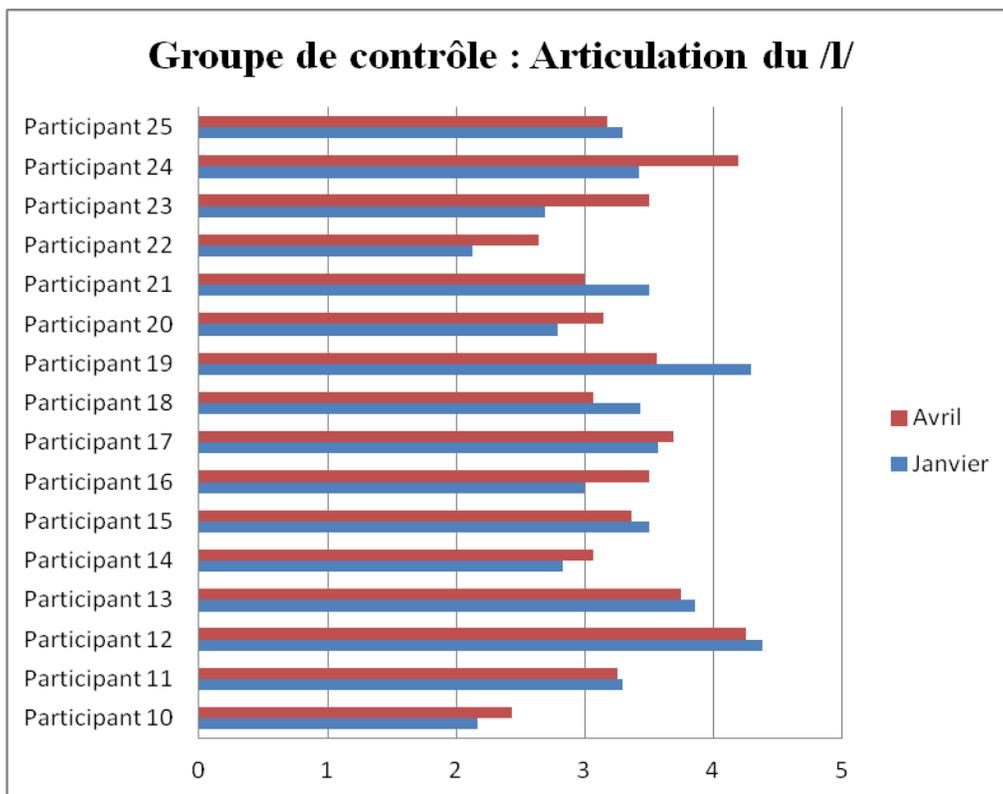
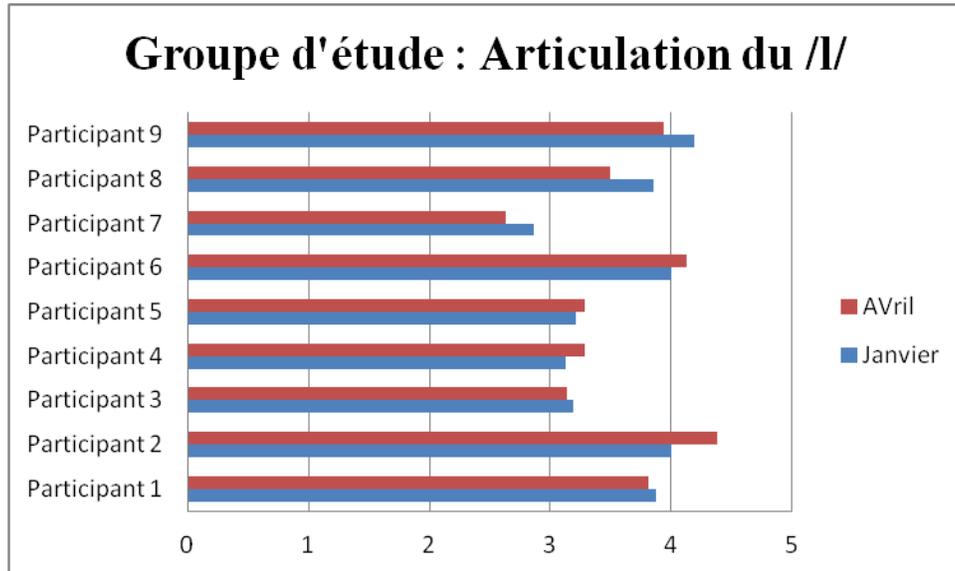
phonologie est en faite significative car les étudiants ont modifié leur prononciation et seulement 68.75% du groupe d'étude ont articulé [R] après quatre mois.

3.2 /l/ : production et prononciation

Groupe d'étude : /l/ production et lieu d'articulation (Tableau 3)

	MOY I		% Amélioré	MOY I ARTIC.		Différence	AMÉLIORATION INDIVIDUELLE GLOBALE
	Jan	Avr		Jan	Avr		
Participant 1	3.88	3.81	-2%	alvéolaire	alvéolaire	0	- 3.48%
Participant 2	4	4.38	10%	dentale	dent/alvéo		8.88%
Participant 3	3.19	3.14	-2%	dentale	dentale	0	2.60%
Participant 4	3.13	3.29	5%	dent/alvéo	dentale		5.11%
Participant 5	3.21	3.29	2%	dentale	alvéolaire		2.39%
Participant 6	4	4.13	3%	alvéolaire	alvéolaire	0	11.14 %
Participant 7	2.86	2.63	-8%	alvéolaire	dentale		0.09%
Participant 8	3.86	3.5	-9%	dentale	alvéolaire		- 2.77%
Participant 9	4.19	3.94	-6%	dentale	alvéolaire		- 3.72%
MOY	3.59	3.57	-1%				

Moyennes individuelles : articulation du /l/ (Figure 12)



Groupe de contrôle : /l/ production et lieu d'articulation (Tableau 4)

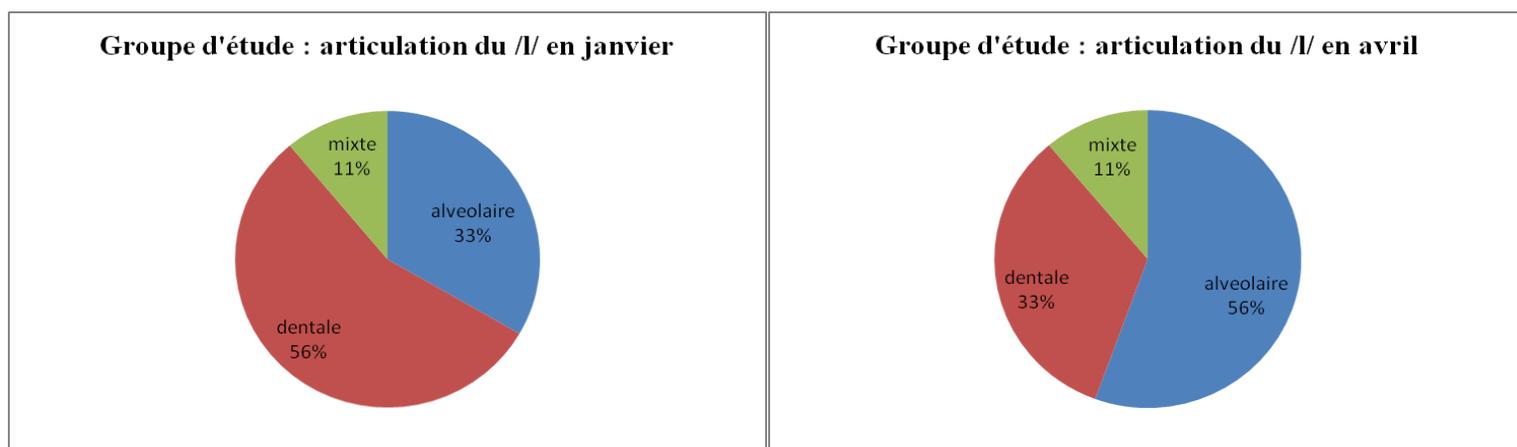
	MOY 1		%	MOY 1	AMÉLIORATION INDIVIDUELLE GLOBALE			
	Jan	Avr		ARTIC.	Jan	Avr	Différence	
Participant 10	2.17	2.43	12%	dentale	dent/alveo		14.28%	
Participant 11	3.29	3.25	-1%	dentale	dentale	0	7.73%	
Participant 12	4.38	4.25	-3%	dentale	alveolaire		-0.57%	
Participant 13	3.86	3.75	-3%	dentale	alveolaire		-0.64%	
Participant 14	2.83	3.07	8%	dentale	dentale	0	10.06%	
Participant 15	3.5	3.36	-4%	dent/alveo	alveolaire		-3.09%	
Participant 16	3	3.5	17%	dent/alveo	alveolaire		35.75%	
Participant 17	3.57	3.69	3%	dentale	alveolaire		10.36%	
Participant 18	3.43	3.07	-10%	alveolaire	alveolaire	0	4.80%	
Participant 19	4.29	3.56	-17%	alveolaire	alveolaire	0	4.06%	
Participant 20	2.79	3.14	13%	dent/alveo	alveolaire		19.97%	
Participant 21	3.5	3	-14%	dentale	dentale	0	-12.29%	
Participant 22	2.13	2.64	24%	alveolaire	dentale		25.71%	
Participant 23	2.69	3.5	30%	dentale	alveolaire		17.51%	
Participant 24	3.42	4.19	23%	alveolaire	alveolaire	0	16.96%	
Participant 25	3.29	3.17	-4%	dentale	alveolaire		-3.04%	
MOY	3.26	3.35	3%					

Nous avons aussi analysé la production et la prononciation du /l/ standardisé. Et nous avons obtenu des résultats intéressants dans cette catégorie. Le groupe de contrôle a reçu une moyenne plus basse que celle du groupe d'étude. En janvier, le groupe de contrôle a eu des notes individuelles de 2.13 jusqu'à 4.38 avec une moyenne de 3.26. En avril ce groupe a reçu des notes individuelles de 2.43 jusqu'à 4.25 avec une moyenne de 3.35. Ils ont augmenté leur niveau de prononciation de 0.09 points, une amélioration de 4.57%. Au contraire, le groupe d'étude en janvier a reçu des notes individuelles de 2.86 jusqu'à 4.19. En avril, la gamme des notes individuelles était de 2.63 jusqu'à 4.38, une diminution de 0.71%.

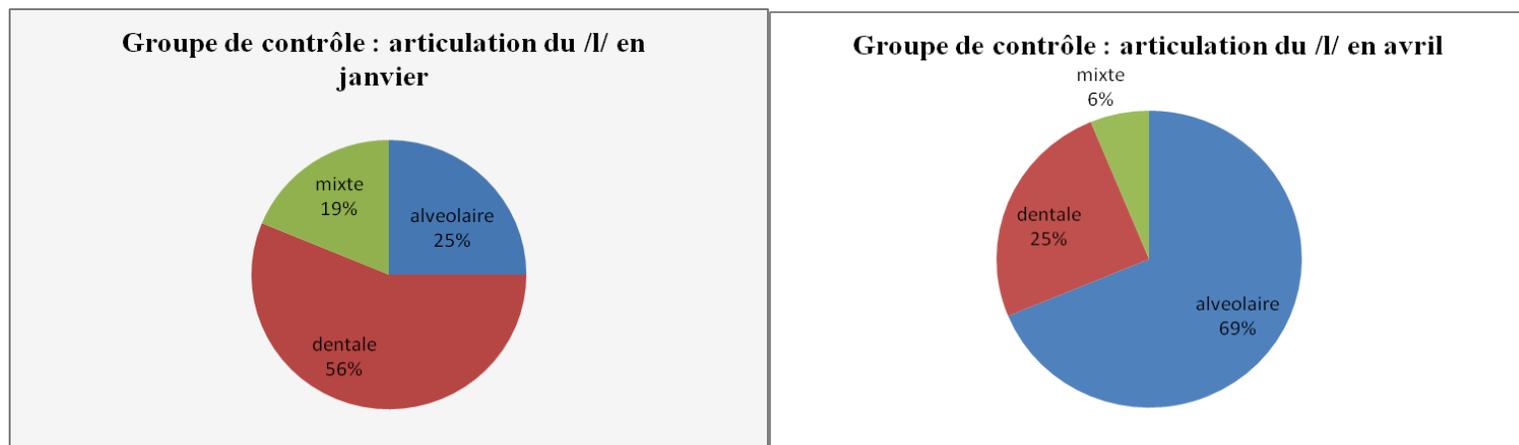
À première vue, cela nous indique que le cours de phonologie n'a pas eu d'influence sur la prononciation du /l/ standardisé car la moyenne du groupe d'étude a diminué. Cependant, si nous comparons les résultats finaux en avril, le groupe d'étude a reçu la note supérieure. Leur niveau de prononciation est 0.22 points plus grande que celui du groupe de contrôle. Donc, il est possible que le cours ait eu une petite influence sur le niveau de prononciation car les participants du groupe d'étude pouvaient être fatigués lorsqu'ils ont fait le deuxième enregistrement. Quelques participants, comme participant 1 et 3, ont fait l'enregistrement après un examen, donc, leurs résultats pouvaient être influencés par la fatigue et/ou le stress. De plus, 33% du groupe d'étude a maintenu ou changé leur production du /l/ a un [l] dental et seulement 25% du groupe de contrôle a maintenu ou changé leur production du /l/. Il est intéressant qu'en avril, plusieurs participants de chaque groupe ont produit un [l] alvéolaire (11 dans le groupe de contrôle et 5 du groupe d'étude), ce qui suggère peut être une influence de la langue maternelle car de nombreux étudiants ont l'anglais ou l'espagnol comme L1. Comme nous avons déjà mentionné dans le chapitre théorique, le /l/ en espagnol est une consonne latérale alvéolaire sonore, pareille au [l] clair (un [l] alvéolaire) car la pointe de la langue touche les alvéoles. Il

existe un autre allophone du /l/ en anglais, encore une liquide alvéolaire, le [l̥] sombre mais ce son ne se réalise, en général, qu'à la fin du mot comme dans *mall* [mɔ̃l̥] et *hill* [hɪl̥]. Comme les /l/ de l'anglais et de l'espagnol sont alvéolaires, il est possible que les étudiants aient trouvé la production d'un [l] alvéolaire plus facile qu'un [l] dental car leur langue a l'habitude d'articuler un [l] alvéolaire plutôt qu'un [l] dental. Puis, il n'est pas question de compréhensibilité en ce qui concerne un [l] dental ou alvéolaire sauf une différence subtile dans l'articulation et le fait que le [l] dental est le /l/ standard du français.

Groupe d'étude: articulation du /l/ (Figure 13)



Groupe de contrôle: articulation du /l/ (Figure 14)



Toutefois, l'acquisition de ce son est important pour être compris lorsque nous parlons le français car si nous ne prononçons pas soit un [l] dental ou soit un [l] alvéolaire mais un autre son, la compréhensibilité serait affectée. Par exemple, plusieurs études ont montré que l'acquisition du /l/ (et du /r/) est difficile pour les locuteurs japonais, comme celle d'Amy Sheldon et Winifred Strange « The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese learners of English : Evidence that speech production can precede speech perception » publié dans *Applied Psycholinguistics* en 1982 et celle de Rosalind McCrae Cochrane « The Acquisition of /R/ and /L/ by Japanese Children and Adults Learning English as a Second Language » publié dans le *Journal of Multilingual and Multicultural Development* en 1980. Donc, si ces sons sont difficiles à apprendre quand les japonais apprennent l'anglais, l'argument persiste que les mêmes difficultés peuvent survenir lorsqu'ils apprennent le français car, comme nous avons déjà mentionné dans le chapitre théorique, le /l/ et /r/ japonais sont des sons intermédiaires entre /r/ et /l/, c'est-à-dire qu'il n'existe pas vraiment un /r/ et /l/ parce que le son produit est un mélange des deux. Donc, l'enseignement des traits phonétiques et phonologies de ce son (et le /R/) peut être utile pour que certains étudiants soient compris quand ils parlent le français.

3.3 La complexité des phonèmes /R/ et /l/

Nous avons remarqué que l'apprentissage des phonèmes /R/ et /l/ pose problème pour les apprenants non natifs du français car les étudiants ont tendance de les prononcer comme dans leur langue maternelle. Cependant, si un étudiant a prononcé un [r] rétroflexe, un phonème qui appartient à la langue anglaise, la compréhension du mot français n'est pas empêchée mais les locuteurs natifs vont savoir que cette personne n'est pas un locuteur natif et « having an accent doesn't necessarily impinge on communication – but sometimes it does » (Derwing & Munro,

2009, 478)⁴³. Néanmoins, un accent étranger peut influencer les relations sociales car « [n]ot being understood, despite good control over the grammar and vocabulary of an L2, can be frustrating or embarrassing for both the speaker and the speaker's interlocutors » (Derwing & Munro, 2009, 478)⁴⁴. Dans certains cas, un accent ou la prononciation incorrecte peut causer des problèmes de communication car si une personne prononce le mot « rue » [Ry] comme « lu » [ly], le contexte de la phrase changera et la compréhension sera empêchée. Les phonèmes R/ et /l/ fonctionnent comme des paires minimales dans plusieurs langues tels que l'anglais, l'espagnol et le français. Pour cette raison, il est important d'apprendre les traits phonétiques et phonologiques pour ces deux phonèmes pour que les étudiants puissent éviter la prononciation incorrecte des paires minimales mais aussi ces sons en général. Dans notre étude, les participants n'ont pas fait ce type d'erreur, c'est-à-dire qu'ils ont prononcé tous les « r » comme les « r » et tous les « l » comme les « l ». Cependant, seulement 33% du groupe d'étude a maintenu ou changé leur production du /l/ au /l/ standardisé et 88.88% ont articulé le /R/ standardisé. Par conséquent, la question persiste de savoir pourquoi nous ne voyons pas 100% des étudiants produisant les sons standardisés qu'ils ont appris en classe. Une raison principale peut être que le cours n'est que de 14 semaines et ils ont seulement eu quelques heures consacrées à l'enseignement/apprentissage du /R/ et /l/. Le cours a dû trouver un équilibre entre enseigner la théorie et le temps de les pratiquer soit au labo, en classe ou hors de classe en faisant les devoirs. Certes, ils ont eu plus de temps pour les pratiquer au laboratoire ou chez eux en écoutant le CD qui accompagne le manuel, mais en réalité combien des étudiants ont écouté le

⁴³ « Avoir un accent n'empêche pas nécessairement la communication - mais parfois ça peut. » (Notre traduction).

⁴⁴ Nous traduisons cette phrase comme suit : « ne pas être compris, malgré un bon contrôle de la grammaire et le vocabulaire d'une L2, peut être frustrant ou gênant pour le destinataire et le destinateur. »

CD et comment est ce qu'ils peuvent recevoir du feedback après avoir écouté le CD ? De plus, ils peuvent écouter et répéter ce que l'enseignant dit en classe ou au laboratoire car la répétition peut les aider à forcer la langue à produire le son correct. Par exemple, si nous passons une heure à articuler [R], nous espérons que notre langue va développer l'habitude de prendre une forme convexe et se rapprocher de l'arrière du palais mou (la luvette) et la pointe de la langue s'abaisser vers les dents inférieures.

De plus, notre étude a démontré qu'un cours de phonologie a eu une petite influence sur la production et la prononciation /R/ et /l/ même si ces sons en français n'entraînent pas nécessairement la compréhension. Il n'en demeure pas moins qu'il est nécessaire d'enseigner les traits distinctifs de ces phonèmes dans un contexte anglophone et canadien pour que les étudiants soient conscients des différences entre l'anglais et le français et qu'ils puissent éviter l'influence de leur langue maternelle et acquérir une prononciation plus native. En outre, la petite influence du cours est importante car cela ouvre la discussion à propos d'offrir les autres cours de phonologie dans les autres langues, surtout dans les langues dans lesquelles ces sons ont des allophones qui changent le signifiant des mots. Par exemple, en espagnol, il est important de distinguer entre [r] et [r]. Le [r], comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre théorique, est une consonne vibrante simple alvéolaire sonore comme dans le mot *pero* [pe.ro] (cela signifie *mais* en français) tandis que [r] est une consonne vibrante multiple alvéolaire sonore (la langue frappe rapidement plusieurs fois l'alvéole) comme dans le mot *perro* [pe.ro] (cela signifie *chien* en français) (Schwegler et al, 2010, 155). Dans cette langue, les allophones de /r/ fonctionnent comme des paires minimales. Il est essentiel que l'étudiant apprenne la différence entre ces deux variantes du même graphème car si un étudiant mélange la prononciation entre *pero* et *perro*, la compréhension sera affectée et la phrase perd sa signification. De plus, si l'étudiant mélange *pero*,

perro et *pelo* [pe.lo] (*cheveux* en français), la compréhension sera encore entravée car ces trois mots sont des paires minimales et ont un signifiant différent selon la prononciation. Par exemple, pour que la phrase « Mi perro tiene hambre » [mi.pe.ro.tje.ne.am.bre] (Mon chien a faim) a du sens la prononciation du [r] multiple dans *perro* est essentiel car si le locuteur a articulé le [r] ou [l], le mot « perro » change du sens et devient « pero » ou « pelo » respectivement. Par conséquent, la phrase n'a pas du sens car les phrases « Mon mais a faim » et « Mes cheveux a faim » sont absurdes. Certes, le contexte peut aider l'auditeur à déchiffrer le sens de la phrase mais les cours de phonologie sont importants pour que les étudiants puissent apprendre ces différences de prononciation et les éviter dans le but de faciliter la communication sans causer ni tension ni inconfort chez l'auditeur et le locuteur non natif puisse éviter des fautes de prononciation gênantes qui nuisent la communication et la compréhension.

3.4 Accent, Fluidité et Intonation

Groupe d'étude : Accent, Fluidité, Intonation (Tableau 5)

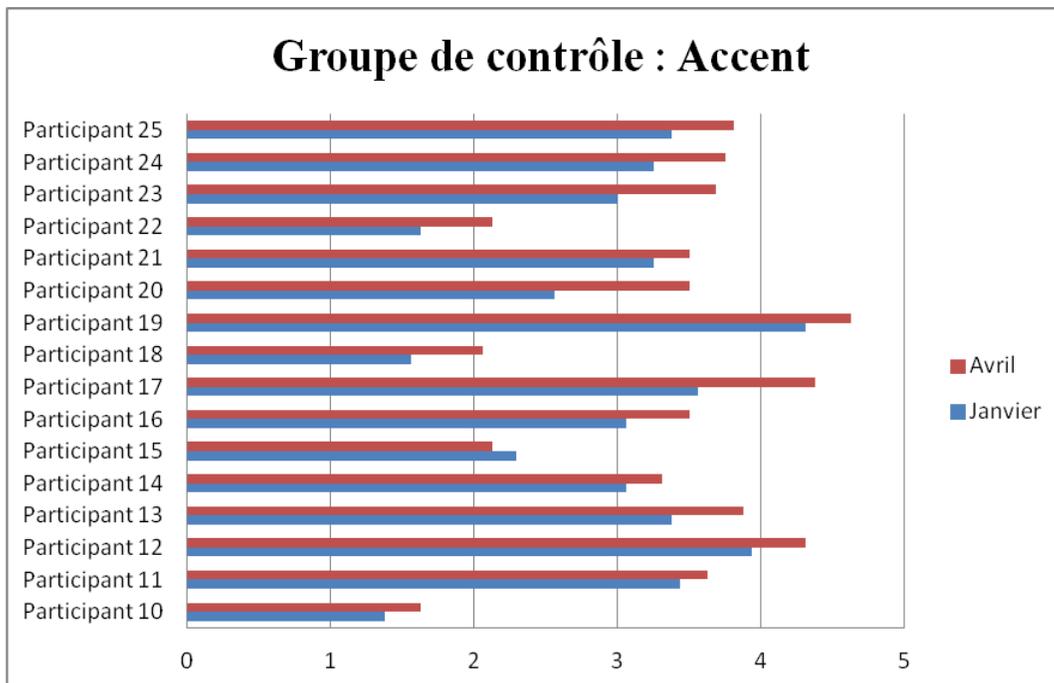
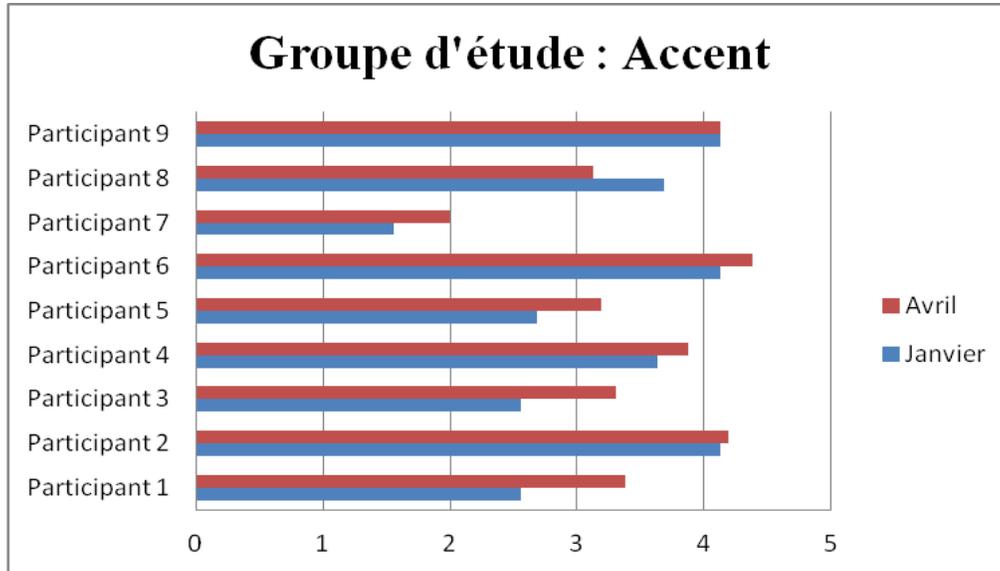
	MOY ACCENT			MOY FLUIDITÉ			MOY INTONATION			AMÉLIORATION INDIVIDUELLE GLOBALE
	Jan	Avr	% Amélioré	Jan	Avr	% Amélioré	Jan	Avr	% Amélioré	
Participant 1	2.56	3.38	32%	2.25	2.94	31%	3.31	3.5	6%	22.81%
Participant 2	4.13	4.19	1%	4.38	4.31	-2%	4.25	4.06	-4%	-1.54%
Participant 3	2.56	3.31	29%	2.75	3.25	18%	2.88	3.5	22%	23.00%
Participant 4	3.63	3.88	7%	3.94	4.31	9%	3.69	3.75	2%	5.97%
Participant 5	2.69	3.19	19%	3.25	3.5	8%	3.38	3.44	2%	9.35%
Participant 6	4.13	4.38	6%	4.13	4.5	9%	4.19	4.38	5%	6.52%
Participant 7	1.56	2	28%	1.63	2.06	26%	2.31	2.63	14%	22.81%
Participant 8	3.69	3.13	-15%	3.19	2.81	-12%	3.75	3.31	-12%	-12.94%
Participant 9	4.13	4.13	0%	4.13	4.13	0%	4.44	3.94	-11%	-3.75%
MOY	3.23	3.51	9%	3.29	3.53	7%	3.58	3.61	1%	

Groupe de contrôle : Accent, Fluidité, Intonation (Tableau 6)

	MOY ACCENT			MOY FLUIDITÉ			MOY INTONATION			AMÉLIORATION INDIVIDUELLE GLOBALE
	Jan	Avr	% Amélioré	Jan	Avr	% Amélioré	Jan	Avr	% Amélioré	
Participant 10	1.38	1.63	18%	1.31	1.75	34%	1.88	2.19	16%	22.73%
Participant 11	3.44	3.63	6%	4.19	4.19	0%	4.06	4.25	5%	3.40%
Participant 12	3.94	4.31	9%	4.44	4.31	-3%	4.31	4.25	-1%	1.69%
Participant 13	3.38	3.88	15%	3.38	3.13	-7%	3.63	3.38	-7%	0.17%
Participant 14	3.06	3.31	8%	3.13	3.47	11%	3.31	3.56	8%	8.86%
Participant 15	2.29	2.13	-7%	2.64	2.81	6%	2.86	2.88	1%	0.05%
Participant 16	3.06	3.5	14%	3.56	3.81	7%	3.63	3.88	7%	9.43%
Participant 17	3.56	4.38	23%	3.75	4.31	15%	3.75	4.19	12%	16.57%
Participant 18	1.56	2.06	32%	1.94	2.25	16%	2.38	3.13	32%	26.51%
Participant 19	4.31	4.63	7%	4.31	4.56	6%	4.5	4.75	6%	6.26%
Participant 20	2.56	3.5	37%	3	3.13	4%	3.38	3.38	0%	13.68%
Participant 21	3.25	3.5	8%	4	3.5	-13%	3.5	3.44	-2%	-2.17%
Participant 22	1.63	2.13	31%	1.75	2.75	57%	2.38	3.13	32%	39.78%
Participant 23	3	3.69	23%	3.25	4.06	25%	3.19	3.88	22%	23.18%
Participant 24	3.25	3.75	15%	3.88	4.25	10%	3.75	3.94	5%	10.00%
Participant 25	3.38	3.81	13%	3.63	3.94	9%	4.06	4.13	2%	7.66%
MOY	2.94	3.37	14%	3.26	3.51	8%	3.41	3.65	3%	

3.4.1 Accent

Moyennes individuelles : accent (Figure 15)



Les évaluateurs ont évalué l'accent de tous les participants en utilisant une échelle Likert de un (non natif) à cinq (natif).⁴⁵ Les moyennes étaient calculées en accord avec le nombre d'évaluations. Ensuite, nous avons comparé les résultats de janvier aux résultats d'avril. Nous avons découvert que les membres du groupe d'étude ont commencé avec une note plus haute (3.23) que le groupe de contrôle qui a obtenu 2.94. Cela est une différence de 0.29. En avril, le groupe d'étude a obtenu encore une moyenne plus élevée (3.51) que le groupe de contrôle (3.37). Alors, il existe une différence de 0.14 entre le niveau d'accent des deux groupes.

Il est intéressant de noter que les deux groupes ont amélioré leur accent et les deux groupes ont un accent « entre non natif et natif », au niveau B1/B2 (DELF)⁴⁶. Il semble qu'au niveau 300/400 de français, les participants, en général, parlent français de manière relativement fluide avec quelques hésitations et/ou pauses, et moins de difficultés de prononciation que les deux autres niveaux (1 ou 2 sur l'échelle).

De plus, le groupe de contrôle s'est amélioré de 0.42 points. L'autre groupe s'est amélioré de 0.28. Donc, il est difficile de dire que le cours de phonologie a eu un grand impact sur l'accent des participants car l'écart est seulement de 0.28 points entre les notes de janvier et avril. Toutefois, cette différence est importante parce qu'elle démontre qu'il a eu une amélioration et il est probable que le cours en conjonction avec d'autres facteurs a contribué à cette amélioration. Par exemple, cette petite amélioration peut être dû au cours de phonologie car

⁴⁵ Pour une description plus détaillée de l'échelle, voir le chapitre méthodologie, pages 52 à 53.

⁴⁶

Selon le CIEP, le DELF B1 se définit comme suit : « À ce niveau, l'utilisateur devient indépendant. Il est maintenant capable de poursuivre une interaction : il peut comprendre et poursuivre une discussion, donner son avis et son opinion. Il est capable de se débrouiller dans des situations imprévues de la vie quotidienne. »

Selon le CIEP, le DELF B2 se définit comme suit : « L'utilisateur B2 a acquis un degré d'indépendance qui lui permet d'argumenter pour défendre son opinion, développer son point de vue et négocier. A ce niveau, le candidat fait preuve d'aisance dans le discours social et devient capable de corriger lui-même ses erreurs. »

les étudiants ont appris les théories de l'enchaînement, de la liaison et la correcte prononciation standard de tous les 37 phonèmes et tout cela ensemble a eu une influence sur l'accent en général car les étudiants de ce cours ont fait une synthèse de ces règles et les ont appliquées à leur façon de parler. Il faut noter que les trois étudiants (du groupe d'étude) qui ont fait les plus grandes améliorations dans cette catégorie, étaient les trois qui ont reçu les plus basses notes en janvier. Alors, le cours de phonologie peut avoir une influence plus forte sur les apprenants un peu plus faibles parce qu'ils ont besoin de plus d'aide pour atteindre un niveau de prononciation et un accent plus natifs. Par exemple, le participant 1 s'est amélioré de 32% après le cours de phonologie et en regardant toutes les évaluations, cette personne a fait moins d'erreurs de prononciation comme ne pas prononcer les consonnes finales qui doivent être muettes. En janvier, cet étudiant avait prononcé le « n » dans « commun », donc, le mot ressemblait à « commune » [kɔmyn] au lieu de « commun » [kɔmœ̃]. Pourtant en avril, ce type d'erreur était moins fréquent et sa note a augmenté de 2.56 (niveau entre « un peu non natif » et « entre non natif et natif ») jusqu'à 3.38 (entre « entre non natif et natif ») et « un peu natif »), une différence positive de 0.82 points. Il est important de noter que cette amélioration est probablement due au cours de phonologie parce que les participants ont appris les règles de prononciation, les traits phonétiques et phonologiques du français standard et ils ont eu la chance de les pratiquer au laboratoire. De plus, ce participant a aussi indiqué dans le deuxième questionnaire que le cours l'a aidé à développer une plus profonde connaissance de la prononciation française.

Au contraire, il est possible que les autres participants aient vécu en France et aient déjà appris la prononciation standard. Ou peut-être ils ont fréquenté une école francophone comme le lycée Louis Pasteur à Calgary. Nous avons essayé de réduire ce type d'influence sur nos résultats car les participants n'ont pas participé dans les échanges de plus de deux mois et tous

sont des locuteurs non natifs du français et selon nos questionnaires, n'étaient pas inscrits dans les écoles francophones. Pourtant, il est possible que les participants travaillent dans une région ou un emploi où il faut parler le français et par conséquent, ils ont appris une certaine prononciation après avoir écouté leurs collègues. Une raison pour laquelle ce groupe n'a pas eu un si fort changement dans leur niveau d'accent est qu'ils ont déjà commencé à se fossiliser ; c'est-à-dire qu'ils ont commencé à arrêter de développer leurs compétences linguistiques. La fossilisation, un terme introduit par Selinker en 1972, est un mécanisme qui « underlies surface linguistic material which speakers will tend to keep in their IL [Interlanguage] productive performance, no matter what the age of the learner or the amount of instruction he receives » (Selinker 1972, 229)⁴⁷. Depuis son introduction au domaine de l'acquisition de langues secondes, ce terme « has come to be associated with a wide range of variables [...et] is no longer a monolithic concept as it was in its initial postulation, but rather a complex construct » (Han, 2004, 219)⁴⁸. Ainsi, si quelques participants dans le groupe d'étude ont déjà commencé à se fossiliser, les résultats de nos études auraient été influencés par ce phénomène. Par exemple, le participant 9 a reçu la même note en janvier qu'en avril (4.13) donc, le participant aurait une L2 déjà fortement développée, et n'est peut-être plus capable de changer, dû à la fossilisation. En conséquence, aucune somme d'instruction de prononciation ne l'aurait influencé. Il ou elle a acquis sa prononciation et il/elle continuera à parler de cette manière car il/elle a établi un modèle spécifique de son L2 et peut être s'est fossilisé pour une quelconque raison.

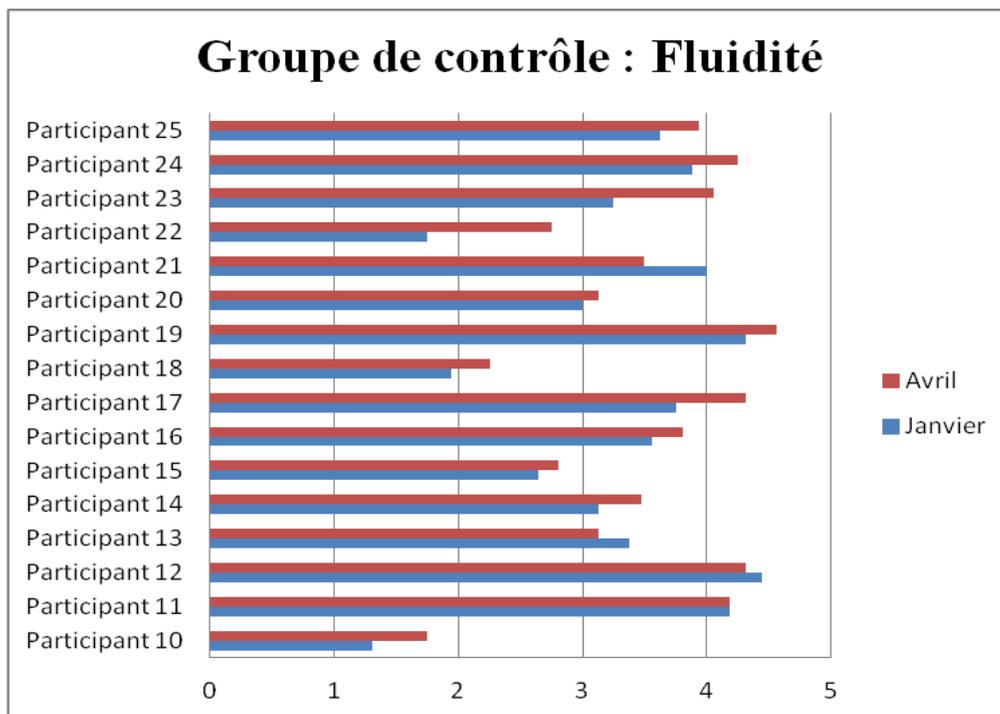
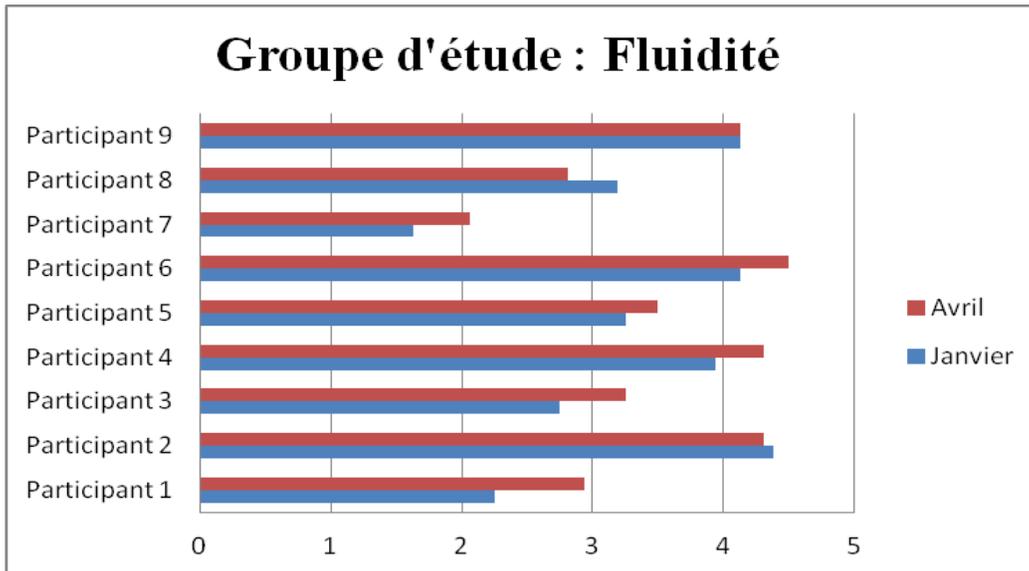
⁴⁷ Nous traduisons cette phrase comme suit : « Qui existe sous la surface de matériel linguistique que les locuteurs auront tendance à maintenir dans leur performance productive de leur « interlanguage », quel que soit l'âge de l'apprenant ou le montant de l'enseignement qu'il reçoit. »

⁴⁸ Notre traduction est la suivante : ce terme « a fini d'être associé à un large éventail de variables [... et] n'est plus un concept monolithique comme il était dans son postulat initial, mais plutôt un concept complexe. »

Le groupe de contrôle a amélioré son niveau d'accent, mais la moyenne de groupe reste plus basse que la moyenne du groupe d'étude. Nous pouvons imaginer les résultats si ces étudiants ont reçu des instructions précises sur la prononciation française car certains des membres du groupe de contrôle se sont améliorés de plus de 20 % et un participant s'est amélioré de 39.78%. Certes le groupe de contrôle s'est amélioré de 14%, de 2.94 jusqu'à 3.37 en avril mais moins des participants ont déjà commencé à se fossiliser parce que seulement 38% se sont améliorés de moins de 10% en comparaison avec le groupe d'étude dans lequel 56% se sont améliorés de moins de 10%. Par conséquent, le groupe de contrôle qui a commencé avec une moyenne plus basse, a eu plus de chance d'avoir des améliorations parce que moins de participants se sont fossilisés ou ont commencé à se fossiliser. Par conséquent, ils ont beaucoup plus de chance de s'améliorer car leur modèle mental n'est pas fixe et reste ouvert à des améliorations, à de nouvelles règles et à des ajustements.

3.4.2 Fluidité

Moyennes individuelles : fluidité (Figure 16)



Si nous continuons à analyser les données de notre étude, nous pouvons voir que le groupe d'étude a aussi eu les moyennes finales plus hautes dans la catégorie de fluidité comme c'était le cas pour l'accent. Ce groupe a reçu une moyenne totale de 3.29 en janvier et 3.53 en avril. Cela est une différence positive de 0.24 points et la différence, en avril, entre le groupe d'étude et le groupe de contrôle est 0.02 points. Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas une grande différence entre les deux groupes mais le groupe d'étude a quand même reçu la moyenne plus haute. Les deux groupes ont un niveau de fluidité, (c'est-à-dire l'aisance avec laquelle le participant parle le français), entre « entre non natif et natif » et « un peu natif » mais le groupe de contrôle a commencé à un niveau plus bas (3.26) que le groupe d'étude (3.29). Il faut noter que les deux groupes ont commencé et terminé avec presque la même note parce qu'en janvier la différence entre les deux était de 0.03 points. En avril la différence, comme nous avons déjà dit, était de 0.02. Pour cette raison, il est difficile de conclure que le cours de phonologie a eu un grand impact sur cet aspect de la parole. Cependant, le groupe d'étude a maintenu un niveau de production supérieur à celui du groupe de contrôle.

Il était prévu que l'étude aurait une moyenne plus élevée dans cette catégorie car dans le cours de phonologie ils sont supposés apprendre les règles de prononciation et en particulier, de la chaîne parlée. En d'autres termes ils ont appris les règles à propos de la syllabe (ouverte, fermée, la division syllabique), la différence entre la syllabation en français et en anglais, le groupe rythmique et l'accentuation/le rythme du français. Toutes ces règles sont importantes parce qu'elles changent avec la langue et si nous voulons avoir une prononciation plus native, nous avons besoin d'apprendre et ajouter ces règles à notre modèle phonologique de notre L2. Par exemple, « en français, les syllabes tendent à être ouvertes tandis qu'en anglais, les syllabes tendent à être fermées » (Duménil, 2003, 10) ; c'est-à-dire que les francophones anticipent les

voyelles et les anglophones anticipent les consonnes donc, l'apprenant anglophone devra « redoubl[er] d'efforts pour ne pas anticiper les consonnes dans sa prononciation du français » (Duménil, 2003, 10). Alors, si un apprenant anglophone veut parler d'une manière plus native comme un francophone, il doit ajouter cette règle à sa représentation mentale de la langue française et l'appliquer quand il parle. Cet apprenant doit essayer d'anticiper les voyelles et prononcer la phrase « elle est sympathique et très intelligente » comme [ɛ le sɛ̃ pa ti ke tʁɛ zɛ̃ te li ʒɑ̃t] pour qu'il maximise le nombre de syllabes ouvertes (Duménil, 2003, 10). En appliquant ce type de règles à leur prononciation, un étudiant développe son niveau de fluidité dans une langue parce que « fluency is related to the extent of a speaker's linguistic knowledge as well as the use of that knowledge, the speed of access, and control over the available linguistic forms and syntactic devices » (Jong et Perfetti, 2011, 534)⁴⁹.

De plus, les résultats de cette catégorie étaient influencés par la capacité du participant à lire le paragraphe. Par exemple, si la lecture était hachée ou coupée presque après chaque mot, la note du participant a diminué parce que la fluidité, comme Francine Chambers (1997) et Heidi Riggensbach (2000) ont remarqué dans leurs œuvres, en général, fait référence à l'écoulement, l'aisance et l'élocution de la parole. En d'autres termes, nous pouvons parler du rythme de parole. Même si le groupe d'étude n'a pas reçu des instructions explicites de comment lire en français, ils ont appris les règles de l'accentuation/ du rythme et le groupe rythmique et ainsi, ils devraient être capables d'appliquer ces règles pour les aider à lire et à parler le français car la lecture qu'ils ont faite pour cette étude, était une lecture à haute voix. Par exemple, ils ont appris

⁴⁹ Notre traduction est la suivante : « la fluidité est liée à l'étendue des connaissances linguistiques d'un locuteur ainsi que l'utilisation de ces connaissances, la vitesse d'accès et le contrôle sur les formes linguistiques et les dispositifs syntaxiques disponibles. »

que l'accent en français est fixe, toujours porte sur la dernière syllabe et n'est pas phonémique (Duménil, 2003, 11) donc, quand ils ont lu à haute voix, ils ont eu la chance d'appliquer cette règle du français à leur lecture et leur production orale. La lecture à haute voix est un autre mode de communication orale et nous pouvons analyser leur production orale lorsqu'ils lisent un texte prévu car nous avons contrôlé quels phonèmes et types de phrases ont été dans l'extrait choisi.

Il est possible que nos résultats aient été aussi influencés par le fait que tous les participants ont lu le même texte en janvier qu'en avril. Par conséquent, les notes moyennes de fluidité sont plus hautes dans les deux groupes parce qu'ils se sentaient plus à l'aise avec le document car le texte est devenu un texte un peu familier. Néanmoins, nous pouvons conjecturer que le groupe d'étude a eu des résultats plus hauts en avril parce qu'ils ont appris les règles de la chaîne parlée et les ont appliquées à leur production orale et encore une fois, les étudiants qui ont commencé avec une note plus basse en janvier (participants 1, 3 et 7) ont fait les plus grandes améliorations : 31%, 28% et 26% respectivement. Pour cette raison, nous pensons que le cours a beaucoup plus aidé les étudiants moins forts car leurs habitudes ne sont pas si fixes comme les autres participants de ce groupe. Il est possible que la fossilisation ait joué un rôle dans ce domaine aussi parce que 44% du groupe de contrôle a eu peu (moins de 10%) ou pas de changement. Il faut noter que le groupe au total s'est amélioré de 9.75% après avoir pris un cours de phonologie. Au contraire, le groupe de contrôle au total s'est amélioré de 5.23% et 43.75% du groupe a eu peu (moins de 10%) ou pas de changement, 37.50% se sont améliorés de plus de 10% et 18.75% des participants ont diminué leur niveau de fluidité.

Pourtant, il est intéressant de noter que nous avons eu des participants dans chaque groupe dont le niveau a baissé et cela nous indique que d'autres facteurs, comme la motivation personnelle, le stress des autres cours, le stress (ou d'autres facteurs variables) et l'influence de

la L1 ont joué des rôles importants dans la fluidité, comme dans l'accent. Par exemple, tous les étudiants dans notre étude ont été inscrits dans, au moins, un cours de français dans lequel le français était la langue d'instruction et de communication pendant cinquante minutes ou plus, deux ou trois fois par semaine, selon le cours. Le fait que les cours ont le français comme la langue d'instruction et de communication est important car les étudiants ont la chance de pratiquer leur français oral et écrit avec du feedback et d'écouter, en général, un locuteur natif. De plus, si le cours reflète un environnement qui consiste en pratiques de la compétence communicative, c'est-à-dire « expression, interpretation and negociation of meaning involving interaction between two or more persons or between one person and a written or oral text » (Savignon, 1983, 303)⁵⁰, les étudiants auront plus de chance de développer leurs compétences communicatives parce que les exercices consisteront en des exercices de communication et des activités pratiques langagières de communication (écrite ou orale) plutôt que des activités de type de forage mécaniques (i.e. remplir les trous) ainsi que « opportunities to interact, express real-life/meaningful messages, negotiate meaning and exchange information » (Aski, 2003, 62)⁵¹. Cependant, la plupart des cours ne se concentrent pas sur la prononciation de façon théorique comme dans un cours de phonologie, donc, il est possible que beaucoup de leur fautes ne soient pas corrigées et par conséquent, se fossilisent. Certaines études, en particulier celles d'Alice Ommagio Hadley (*Teaching Language in Context*, 2000) et Maxine Eskenazi (« Using a Computer in Foreign Language Pronunciation Training : What Advantage ? », 1999), ont déjà conclu qu'un accent étranger ou un accent presque natif dans une langue seconde est plus

⁵⁰ Nous traduisons cette phrase comme suit : « l'interprétation et la négociation du sens impliquant une interaction entre deux ou plusieurs personnes ou entre une personne et un texte écrit ou oral. »

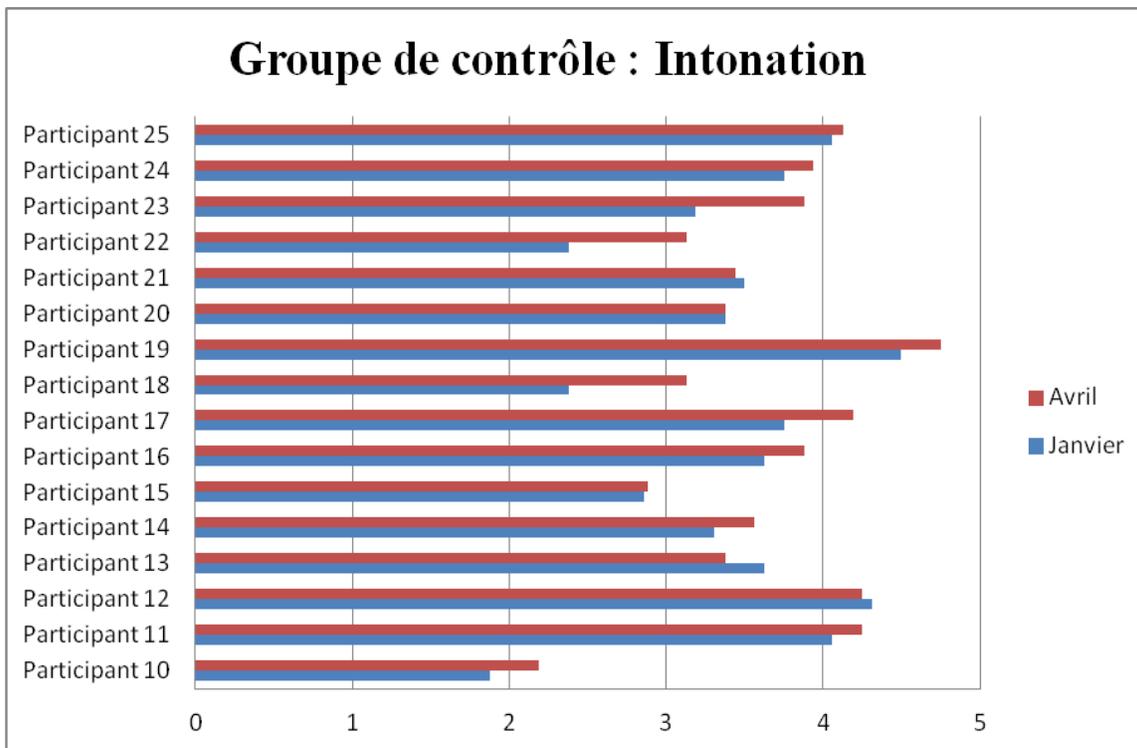
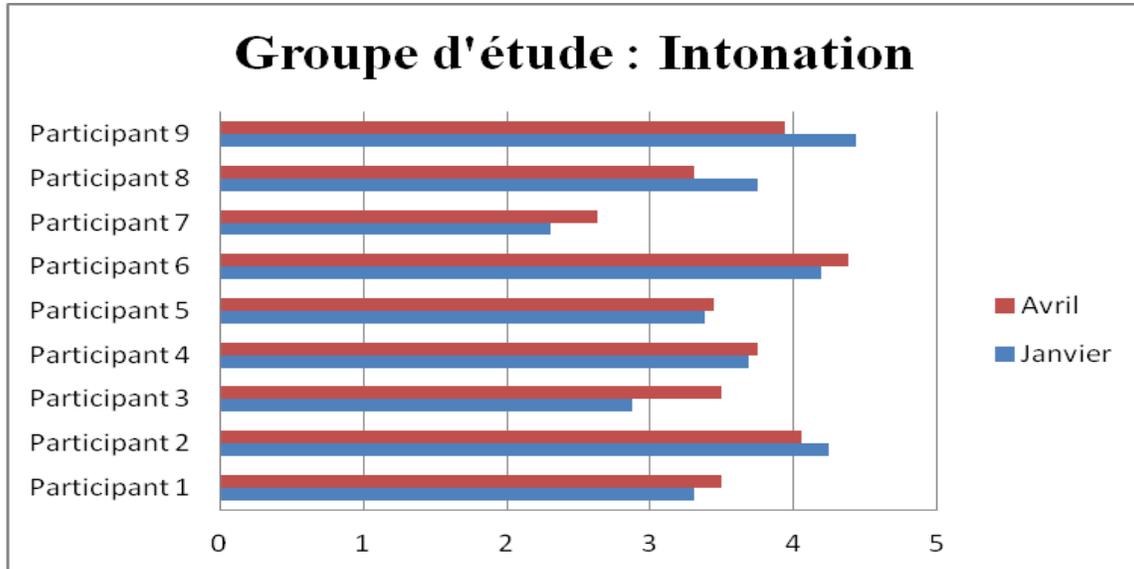
⁵¹ Notre traduction est la suivante : « Les occasions d'interagir, d'exprimer les messages signifiants de la vie personnelle, négocier le sens et l'échange de l'information. »

important que la grammaire correcte quand les locuteurs natifs jugeront la ressemblance native de la parole d'un locuteur non natif de quelconque langue. D'autres études, comme Theo Bongaerts Chantal van Summeren, Brigitte Planken et Eric Schils (1997), Alene Moyer (1999) et Frederica Missaglia (1999), ont montré que l'enseignement explicite de la prononciation et la perception des sons de L2, « may well have a larger effect on L2 production accuracy » (Piske et al., 2001, 202)⁵². Ainsi, cela nous suggère une raison pour laquelle le groupe d'étude a eu des résultats plus élevés dans les catégories de l'accent et de la fluidité car les membres de ce groupe ont reçu un enseignement explicite de la prononciation.

⁵²Notre traduction : L'enseignement explicite de la prononciation et la perception des sons de L2 « pourrait bien avoir un effet plus important sur la production de L2. »

3.4.3 Intonation

Moyennes individuelles : intonation (Figure 17)



Ensuite, les résultats de l'intonation étaient un peu surprenants car en janvier, le groupe de contrôle a reçu 3.41 et en avril, 3.65 ; ils ont amélioré leur niveau d'intonation de 0.24 points. Au contraire, le groupe d'étude a reçu 3.58 en janvier et en avril, 3.61 ; leur moyenne a augmenté de seulement 0.03 points. Dans cette catégorie, c'est le groupe de contrôle qui a reçu la note la plus haute après quatre mois d'apprentissage du français dans une variété de cours. L'intonation, ou la capacité de moduler la voix, de nuancer le sens d'une phrase, de manifester les émotions est un aspect de la langue qui peut être difficile à apprendre car « l'étude de ce qu'est l'intonation est extrêmement complexe » (Duménil, 2003, 13). Les règles de l'intonation changent avec la langue. Par exemple, dans la langue française, il existe des courbes intonatives différentes que l'anglais à l'intérieur d'un énoncé ; c'est-à-dire qu'en anglais « the boy who fell broke his leg », l'intonation peut monter ou descendre sur « fell » (Duménil, 2003, 15). La même phrase en français, « le garçon qui est tombé, s'est cassé la jambe », a une intonation complètement différente que celle de la phrase anglaise car la première partie de l'énoncé a une intonation ascendante ; c'est-à-dire que la dernière syllabe de « tombé » est la syllabe la plus haute (Duménil, 2003, 15). Toutefois, pourquoi est ce que le groupe d'étude n'a pas reçu une moyenne plus haute que le groupe de contrôle, s'ils ont pris un cours de phonologie ?

Dorothy Chun remarque dans son livre, que l'enseignement des unités suprasegmentales (l'accentuation, l'intonation, le rythme) est « an important complement to the teaching of segmentals » (Chun, 2002, 83)⁵³. En effet, nous avons besoin d'enseigner les unités suprasegmentales et les unités segmentales (les consonnes et les voyelles). Pourtant, elle constate quelques pages suivantes que l'acquisition de l'intonation peut être différente de l'acquisition des

voyelles et les consonnes (Chun, 2002, 89). Pour cette raison, il est possible que le cours de phonologie n'ait pas eu une si forte influence sur l'intonation même si les étudiants ont appris les règles de ce phénomène. De plus, ils ont déjà commencé avec un niveau plus haut (3.58) alors, peut être nous voyons encore une fois de plus l'influence de la fossilisation, des motivations personnelles ainsi que l'influence de la langue maternelle. Il est intéressant que les trois participants au groupe d'étude qui ont reçu les plus basses moyennes dans les catégories de l'accent et de la fluidité, aient été les plus faibles dans cette catégorie aussi. Après le cours de phonologie, ces trois ont eu des améliorations et une participante s'est améliorée de 22%, l'autre de 14% et la troisième de 6%, donc, cela renforce l'idée que les plus faibles ont le plus bénéficié de la classe ainsi que l'expérience de parler et écouter le français au moins deux fois par semaine pendant une heure et demie. Si l'expérience de parler et écouter le français plusieurs fois par semaine, nous aide à améliorer notre intonation, cela peut expliquer pourquoi le groupe de contrôle a mieux réussi dans cette catégorie, car ses membres ont écouté au moins un locuteur natif deux ou trois fois par semaine et peut être dans leur cours, ils ont appris en peu plus en détail les nuances de la langue française comme les signes de prononciation, les types de phrases (i.e. : interrogative, déclarative) et dans la classe ou le laboratoire, ils ont eu plus d'occasions de les pratiquer. Au contraire, les étudiants inscrits dans le cours de phonologie se sont concentrés sur la prononciation et la production des unités segmentales. Pendant le laboratoire, ils ont travaillé un peu sur l'intonation mais ils ont concentrés leurs efforts sur la transcription et surtout la prononciation des voyelles et des consonnes. Chaque semaine, le laboratoire a renforcé les idées théoriques de la classe en les mettant dans des exercices faits à l'oral ou à l'écrit. Toutefois,

⁵³ Nous traduisons cette phrase comme suit : L'enseignement des unités suprasegmentales (l'accentuation,

il faudrait faire plus de recherche sur l'intonation et comment l'enseigner aux apprenants non natifs pour déterminer pourquoi le groupe d'étude n'a pas dépassé le groupe de contrôle dans ce domaine.

3.5 Autres facteurs

Nous avons essayé de contrôler de nombreux facteurs qui peuvent influencer nos résultats mais il existe des facteurs que nous ne pouvons pas contrôler comme l'ambiance du cours, l'enseignant, d'autres éléments du cours et plusieurs facteurs individuels.

D'abord, l'ambiance de cours peut influencer ce que les étudiants ont appris et par conséquent nos résultats car si un étudiant persiste à perturber le cours, il est possible que l'apprentissage des autres étudiants soit affecté. Il est difficile d'apprendre lorsque nous sommes frustrés et énervés et les étudiants ont « un rôle important à jouer dans la construction et le maintien [du] climat » (Morissette et Voynaud, 2002, 200). C'est-à-dire que les élèves construisent et détruisent le climat dans une salle de classe mais « il existe de perturbations d'intensité variable et de nature selon les contextes à l'intérieur même d'une classe » (Blin et Gallais-Deulofeu, 2001, 10). Une classe n'a pas les mêmes perturbations qu'une autre et l'ambiance d'un cours change avec ces variables incontrôlables. Alors il est important que l'enseignant joue un rôle dans la qualité de l'ambiance car « il a la responsabilité de mettre en place les éléments nécessaires à l'instauration d'un climat de classe propice à l'apprentissage » (Morissette et Voynaud, 2002, 200). Le professeur est responsable de la transmission de savoir mais aussi il est responsable de gérer la classe et d'essayer de limiter les distractions qui

l'intonation, le rythme) est « un complément important à l'enseignement des unités segmentales. »

pourraient entraver l'apprentissage. Si le professeur est malade, fatigué ou souffre d'un décès dans la famille, la transmission de savoir peut-être influencée et les perturbations, normalement surveillées et contrôlées, peuvent passer inaperçues. Par conséquent, il est possible que les étudiants n'apprennent pas le contenu et les théories et s'ils participent à une étude comme la nôtre, les résultats seront influencés.

D'ailleurs, le professeur est responsable, dans le cas de l'Université de Calgary, d'enseigner tout le contenu du cours dans 14 semaines dans des heures limitées. Par exemple, l'enseignant du cours de phonologie était responsable d'enseigner les traits distinctifs du système phonologique de français, la transcription phonologique en utilisant l'API⁵⁴, la différence entre la phonétique et la phonologie, la syllabation, la liaison, l'enchaînement, la prosodie, et les systèmes vocaliques et consonantiques dans une heure et quinze minutes, deux fois par semaine pendant 14 semaines. Malheureusement, tout ce contenu n'est pas égal car certains concepts sont plus faciles à apprendre et peuvent être enseignés pendant une séance. D'autres sont plus complexes, comme le système vocalique et nécessitent plus de temps pour les apprendre et plus d'explication avant de les pratiquer. De plus, le professeur décide comment enseigner et expliquer ces phénomènes et cela peut dépendre de leur arrière-plan linguistique, leur connaissance de la phonologie ou de la phonétique, leurs expériences comme professeur et leurs expériences avec la langue cible (qui est dans ce cas le français). Tous ces facteurs incontrôlables peuvent influencer nos résultats.

Pourtant, le professeur n'est pas la seule personne responsable de l'apprentissage car nous ne pouvons pas forcer les étudiants à apprendre et appliquer les concepts de n'importe quel

⁵⁴ API signifie l'alphabet phonétique international.

cours. Leur apprentissage dépend de plusieurs variables individuelles comme leur arrière-plan linguistique et leur formation scolaire, leurs motivations personnelles, leur cadre d'amis, la bonne/mauvaise foi des étudiants, les séjours qu'ils ont faits et le nombre de cours qu'ils ont pris. Tous nos participants sont des locuteurs non natifs du français selon notre plan de recrutement. Toutefois, si les participants ont appris le français à l'école d'immersion au Canada, il est possible qu'ils aient appris une prononciation plus québécoise, car plusieurs enseignants d'immersion sont Québécois ou des anglophones qui ont reçu leur formation au Canada. Cela peut expliquer pourquoi nos résultats pourraient être influencés par la fossilisation parce que les étudiants ont déjà acquis une certaine prononciation et à la troisième ou quatrième année de l'université, leur système phonologique du français n'est plus capable de changer.

Dans le cas du participant 9 qui est dans sa quatrième année d'université, il est probable que ce participant ait appris les règles de prononciation du français standard mais lui a été difficile de les appliquer à sa production orale. Il est intéressant de noter que ce participant est dans son quatrième année mais le cours est offert au niveau 400, c'est-à-dire qu'en général les étudiants dans ce cours sont dans leur troisième année d'université. Les étudiants à l'Université de Calgary ne sont pas forcés de suivre le même programme ; c'est-à-dire que tous les étudiants qui ont commencé en 2011 ne sont pas toujours dans les mêmes classes (ou même niveau) et ne reçoivent pas nécessairement leurs licences ensemble. Par conséquent, les étudiants dans leur troisième ou quatrième année ont pris plus de cours en français, alors, ils ont eu plus d'occasions de pratiquer leur compétences linguistiques en français que les étudiants qui se sont inscrits au niveau 300 (deuxième année universitaire). Pour cette raison, la prochaine fois que nous faisons une étude comme cela, peut-être que nous diviserons le cours de phonologie en deux groupes et

priver un groupe de l'enseignement explicite avec l'objectif de déterminer si nous aurons les mêmes résultats. Mais cela peut avoir des conséquences éthiques.

De plus, les motivations personnelles jouent un grand rôle dans ce type d'enquête parce que les améliorations de prononciation dépendent du choix de l'étudiant d'appliquer ce qu'il a appris et d'écouter et d'appliquer les commentaires qu'il a reçus. Si un participant dans le groupe d'étude a vraiment voulu améliorer leur prononciation parce que, par exemple, il avait peur d'être moqué lorsqu'il parle le français, il est possible que le cours ait eu une plus grande influence sur leur prononciation et leur production. Ou peut-être qu'il voulait avoir une meilleure prononciation pour se sentir plus en confiance quand il parle le français. Peut-être, il a déjà passé du temps dans une région francophone et il a appris certains paramètres du dialecte parlé dans cette région mais nous avons essayé de réduire ce type d'influence sur nos résultats car les participants ne doivent pas avoir passé plus de deux mois dans une région francophone. Il est possible qu'en deux mois, il ait acquis certains traits linguistiques de cette région. Le cours de phonologie a expliqué aux étudiants les paramètres du français standard et les a exposés aux différentes variantes du français, donc, ils ont reçu un apprentissage linguistiquement riche qui peut les aider à comprendre des accents différents du français. Cependant nos résultats dépendent de la bonne ou la mauvaise foi de nos participants car il est possible qu'un participant qui ait été fatigué ou ait eu assez du cours, ne se soit pas concentré sur la lecture ou peut-être ne se soucie pas car il serait payé indépendamment de la performance.

3.6 Limitations

Même si notre étude a montré que le cours de phonologie a influencé la production et la prononciation du /R/et /l/ standardisé, il y a quelques limitations à notre étude, notamment en ce qui concerne le recrutement, les évaluations et l'étude en général.

3.6.1 Le Recrutement

Notre façon de recruter les participants était un succès sauf que plusieurs participants potentiels n'ont pas lu l'affiche et ont mal compris locuteur non natif du français. Ils ont pensé que locuteur non natif du français voulait dire qu'ils ne parlaient pas un seul mot du français. Donc, nous avons interviewé tous les participants pour vérifier s'ils pouvaient participer ou non. De plus, nous avons seulement recruté neuf étudiants qui s'étaient inscrits dans le cours de phonologie. Pour cette raison, nos données sont un peu limitées et il est difficile de dire si nous aurions eu les mêmes résultats avec une enquête plus grande. Si nous avions recruté l'ensemble de la classe, c'est-à-dire tous les quinze étudiants, notre étude aurait-elle montré les mêmes résultats ? Si nous avions recruté tous les quinze étudiants, peut être nous aurions eu des résultats plus forts car les deux groupes auraient été plus ou moins égaux en termes de nombre de participants. En tout cas, nous avons recruté 60% de la classe et cela est important parce que nos résultats représentent plus de la moitié de la classe. Une chose que nous aurions pu faire différemment dans le recrutement, serait offrir des notes de participation aux élèves s'ils avaient participé à l'étude et nous aurions 6 moyennes de plus à ajouter à nos résultats. Toutefois, pour ce faire, nous aurions également eu besoin d'une approbation différente du comité d'éthique qui aurait exigé une évaluation complète avant de commencer l'étude, car il y aurait eu un risque plus élevé de perception de la coercition, entre autres choses.

3.6.2 *Les évaluations*

L'enquête elle-même a été limitée par la subjectivité aussi bien des participants que des évaluateurs. Les êtres humains ne sont pas infailibles. Pour cette raison, nous avons essayé de réduire la subjectivité et contrôler les variables que nous pouvions. Par exemple, nous avons défini chaque niveau de l'échelle pour que tous les évaluateurs aient la même définition en tête en évaluant la production orale de nos participants. De plus, nous avons inclus des enregistrements de chaque son comme il se réalise dans le français standard pour les aider à mieux comprendre ce qu'ils évaluaient. Lorsque nous avons envoyé les enregistrements, nous avons aussi inclus des instructions précises pour que les évaluateurs sachent comment remplir les grilles d'évaluation. Par exemple, nous avons dit que les évaluateurs ont dû indiquer un niveau sur l'échelle pour chaque catégorie ; c'est-à-dire que chaque catégorie (articulation de /R/ et de /l/, accent, fluidité, intonation) a dû recevoir une note entre 1 à 5. De plus, ils ont aussi dû indiquer comment le participant a articulé le son ; c'est-à-dire que l'évaluateur a indiqué, par exemple, que le participant a produit un [r] roulé, [R] uvulaire ou autre.

Pourtant, nous avons reçu des évaluations lacunaires et nos résultats étaient influencés par ces lacunes car nous avons besoin de recalculer les moyennes en tenant compte du manque d'information. Il ne faut pas oublier que la subjectivité des locuteurs natifs est naturelle car « [they] replicate real world events. Their judgements about subjects' speech tell us accurately

not only which speakers sound most native-like but also what it is about speech samples that make them sound more or less like native speakers » (O'Brien, 2004, 2)⁵⁵.

La perception des sons par les évaluateurs est très subjective. Nous avons essayé de réduire la subjectivité en donnant les instructions précises sur les sons du français standard, incluant des enregistrements mais l'oreille est l'organe qui identifie les sons et ensuite le cerveau les interprète. Lorsque nous parlons, nous produisons les ondes acoustiques qui « travel through the air at a rate of 1200 feet per second, with consonant-sounds generally having more vibrations per second than vowel sounds » (Pei, 1949, 101)⁵⁶. Après l'émission, l'oreille reçoit les ondes acoustiques et le cerveau les transforme en signes linguistiques. Il est intéressant de noter qu'en général, le destinataire entend seulement 50% des sons produits par le destinataire et le destinataire fournit le reste de son propre sens du contexte (Pei, 1949, 102). Pour cette raison, l'appareil auditif humain est imparfait et la perception des sons est subjective. Cette subjectivité est problématique pour une étude car nos résultats étaient influencés par cette subjectivité et nous ne pouvions pas confirmer que les étudiants ont produit tel son ou non parce que nous n'avions pas une machine comme le kymographe qui reproduit les ondes acoustiques sur papier. Nous avons remarqué qu'une évaluatrice a dit que le participant a produit un [r] roulé et une autre a soutenu que le même participant a articulé un [R] uvulaire, mais du fait de contraintes techniques nous n'avions pas une autre technique pour vérifier quel type de /R/ l'étudiant a réalisé.

⁵⁵ Notre traduction est la suivante : « ils reproduisent les événements du monde réel. Leurs jugements sur le discours des sujets nous disent avec précision non seulement quels locuteurs sonnent plus semblable à un locuteur natif, mais aussi nous disent quels éléments de échantillons de parole rendent un son plus ou moins natif et pareil aux locuteurs natifs. »

⁵⁶ Notre traduction est la suivante : Les ondes acoustiques se déplacent à une vitesse de 1200 pieds par seconde et les consonnes, en général, produisent plus de vibrations par seconde que les voyelles.

Il existe de nombreuses machines qui pourraient aider à pallier ce genre de problème. Par exemple, le kymographe est un instrument classique qui utilise « une feuille enduite de noir de fumée, disposée autour du cylindre tournant [et] une pointe inscrit les déplacements et vibrations des membranes qui recouvrent des tambours reliés aux appareils chargés de saisir les mouvements des organes » (Perrot, 1953, 34). En utilisant les kymogrammes, un linguiste peut analyser « the relative time occupied by sounds in succession [...] [m]uch of the manner of articulation such as voicing and aspiration » (Ren Chao, 1980, 161)⁵⁷. Le sonographe est une autre machine qui est utile dans le domaine de la phonologie acoustique car cette machine peut distinguer le mode d'articulation, mais comme avec le kymographe, la distinction entre les points d'articulation reste médiocre (Ren Chao, 1980, 170). L'oscillographe, par contre, est un dispositif pour la présentation visuelle d'un signal électrique en temps réel mais l'image n'est pas permanente sauf si nous prenons une photographie (Morton, 2008, 13). Dans le domaine de la linguistique cette machine montre visuellement des ondes acoustiques, facilite une réponse de 0 à plusieurs mHz et « can be considered absolutely accurate for handling the signals [...] in the phonetics lab » (Morton, 2008, 14).⁵⁸

D'autres machines existent dans le domaine de la phonétique et la phonologie acoustique comme le xylographe, le xylocope, la radiocinématographe, le synthétiseur de parole et les ordinateurs. Toutes ces machines ont leurs avantages et désavantages. Par exemple, un grand désavantage des machines est la variabilité de la prononciation car la réalisation acoustique des mots change selon le locuteur, le contexte, l'environnement et la répétition. Le défi pour les

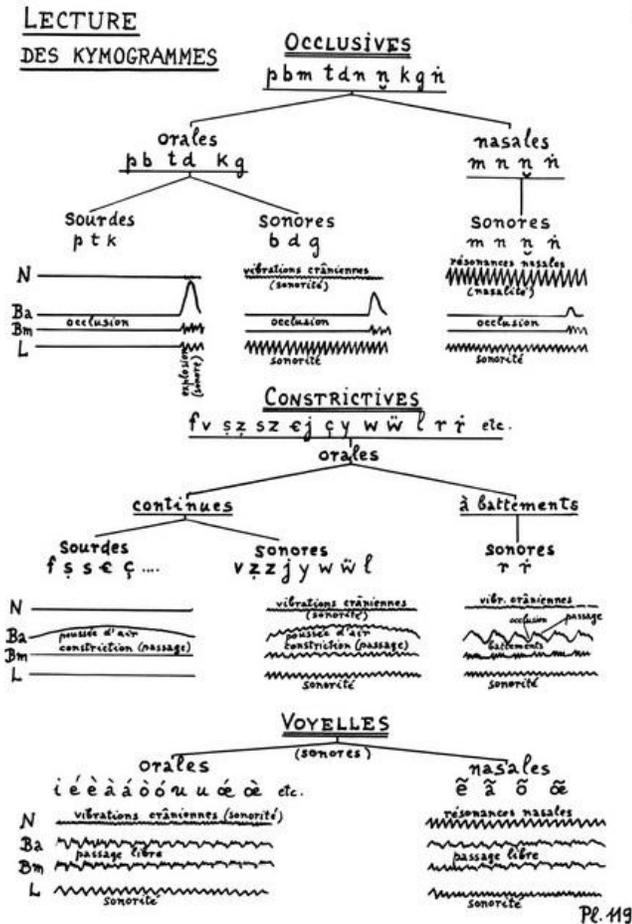
⁵⁷ Nous traduisons cette phrase comme le suit : Un linguiste peut analyser le temps relatif occupé par les sons de suite [...] et] le mode d'articulation comme la sonorisation et l'aspiration.

⁵⁸ Notre traduction : « peut être considéré comme fiable pour le traitement des signaux [...] dans le laboratoire de phonétique. »

machines est de trouver une manière de montrer cette variabilité ainsi de maintenir la discrimination entre la variabilité de prononciation, car plus de matériel qui doit être reconnu varie, plus la performance de reconnaissance de la machine souffre et la variabilité du contexte, de l'énonciation et le débit aussi pose problème, parce que la reconnaissance de multiple locuteurs inconnus est pire que la reconnaissance d'un seul locuteur et la reconnaissance de plusieurs groupes d'accent est pire que la reconnaissance d'un groupe d'accent unique (Huckvale, 2003). En effet, « [t]he inability of systems to deal with such variation *even when the system can give information about the nature of the variation*, is a current weakness » (Huckvale, 2003)⁵⁹.

Pour notre enquête, spécifiquement, la machine qui pourrait nous aider le plus est une machine qui enregistre la parole, donne une image de la langue pendant que le participant parle et fait un tracé des sons comme le kymographe. Le kymographe peut faire un tracé des sons pendant que le participant parle car les déplacements et les vibrations nous disent si la personne a produit une consonne ou une voyelle et quel type (occlusive, fricative, orale, nasale, etc.) comme l'exemple ci-dessous démontre :

⁵⁹ Notre traduction est la suivante : « L'incapacité des systèmes de faire face à une telle variation, même si le système peut recevoir des informations sur la nature de la variation, est une faiblesse. »



Lecture des kymogrammes (Figure 18)

Source : http://ctlf.ens-lyon.fr/voirtexte.asp?fic=5420_fr_Straka_T01&f=txt&num=1134&auteurs=Straka,%20Georges&titre=

Si nous pouvions avoir au moins une image de la position de la langue et le tracé des sons produits, nous pourrions les comparer pour confirmer que les participants de notre enquête ont produit un /R/ ou /l/ standardisé et nous éliminerons un peu l'influence dialectale des évaluateurs et leur perception des sons. L'échographie nous permettrait de capturer la position de la langue

car elle permet l'imagerie des tissus mous, donc, cette technologie est la seule option disponible pour assurer la sécurité et l'imagerie non-envahissant des mouvements réels de la langue entière (Gick, 2002, 115). Il faut noter que l'échographie, selon le FDA (U.S Food and Drug Administration), utilise le rayonnement non ionisant, de sorte qu'elle n'a pas les mêmes risques que les rayons X ou d'autres types de rayonnements ionisants.

De plus, de sorte que les participants ne se lassent pas en tenant le transducteur de l'échographie, il aurait à être monté sur un pied de micro. En outre, les microphones pour le kymographe devront également être attachés à la personne d'une manière qui n'interférerait pas avec l'imagerie de l'échographie. Par conséquent, similairement à ce que Bryan Gick a proposé dans son article « The Use of Ultrasound for Linguistic Phonetic Fieldwork », les images seraient enregistrées sur une caméra vidéo en même temps que les signaux acoustiques seraient enregistrés par un autre microphone, similaire à celui que nous avons utilisé dans notre étude. Certes, cette nouvelle machine a aussi certaines limitations comme la difficulté de capturer la pointe de la langue et de contrôler la position du transducteur, mais des études ont montré que ces problèmes sont moins dramatiques que prévu (Gick, 2002, 120). Par exemple, Maureen Stone a trouvé que seulement 1 cm de la pointe de langue était absente dans l'imagerie pour les consonnes /s/ et /l/ (1990, 2214-2215). On pourrait donc parfaitement utiliser une échographie, un kymographe et les évaluations faites dans cette étude pour confirmer la position de la langue et le lieu d'articulation et vérifier si les participants ont bien articulé les sons /l/ et /R/ du français standard. Toutefois, il faut prendre en compte que d'être attaché à toutes ces machines et être enregistré en même temps, peut rendre notre enquête moins libre et plus intimidante. Quelques participants étaient déjà nerveux lorsque nous leur avons demandé de lire un texte et être enregistré et ainsi nous croyons que l'ajout d'autres équipements et microphones aurait renforcé

cette inquiétude. Par conséquent, nos résultats pourraient être moins authentiques si nous avons utilisé le kymographe, l'échographie et l'enregistrement audio.

Bien que les machines soient moins subjectives, elles ne sont pas pour autant la panacée. La technologie et les machines ne sont pas infaillibles. Les machines ont leurs propres limites et si une institution ne les possède pas, il faut que l'institution ait les fonds nécessaires pour les acheter. De plus, un département ne va pas les acheter pour un seul projet, elles doivent être utiles et nécessaires pour d'autres chercheurs et d'autres investigations. Ainsi, la question de la subjectivité de notre enquête n'est qu'une limite relative.

3.6.3 L'étude

En outre, les participants ont lu un texte prévu. Nous avons besoin de contrôler les variables de prononciation pour être sûr que nous aurions un enregistrement qui inclut les phonèmes /R/ et /l/ dans des positions variées. Même si la lecture peut être plus difficile et moins naturelle que la parole spontanée qui reflète les capacités globales d'un locuteur, les tâches de lecture sont utiles, comme nous l'avons remarqué dans le chapitre précédant parce qu'elle facilite « controlled coverage of the phoneme inventory [...et] prevent the use of avoidance strategies » (Jilka, 2009, 25).⁶⁰ Enfin, les participants à l'étude ont lu à haute voix, une tâche qui peut être intimidante dans une L2. Cela dit, dans leurs cours de français ils ont eu de la chance de parler à haute voix, de lire les romans, les poèmes ou d'autres formes écrites du français et surtout dans le cas des étudiants qui étaient inscrits dans le cours de phonologie, ils ont appris des règles

⁶⁰Nous traduisons cette phrase : Les tâches de lecture sont utiles, comme nous l'avons remarqué dans le chapitre précédant parce qu'elles facilitent « une couverture contrôlée des phonèmes [... et] évit[ent] le recours à des stratégies d'évitement. »

importantes de la prononciation du français qu'ils pouvaient appliquer à leur lecture ainsi qu'à leur production orale.

CONCLUSION

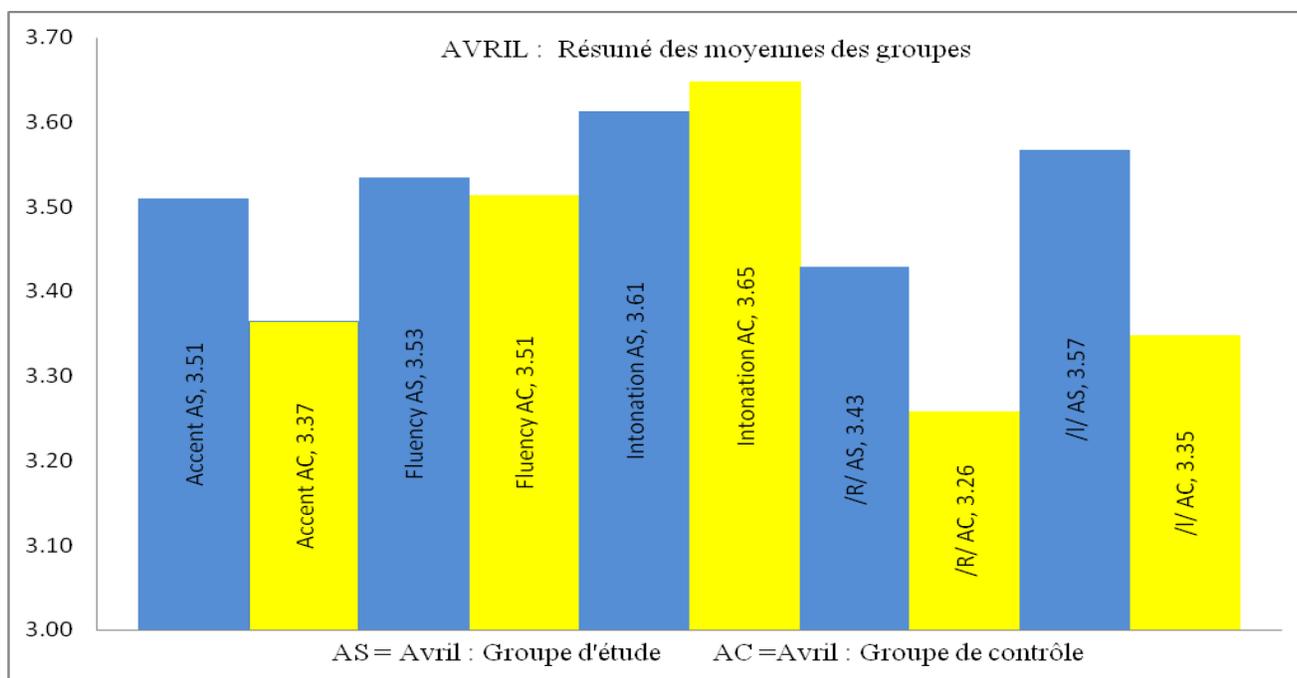
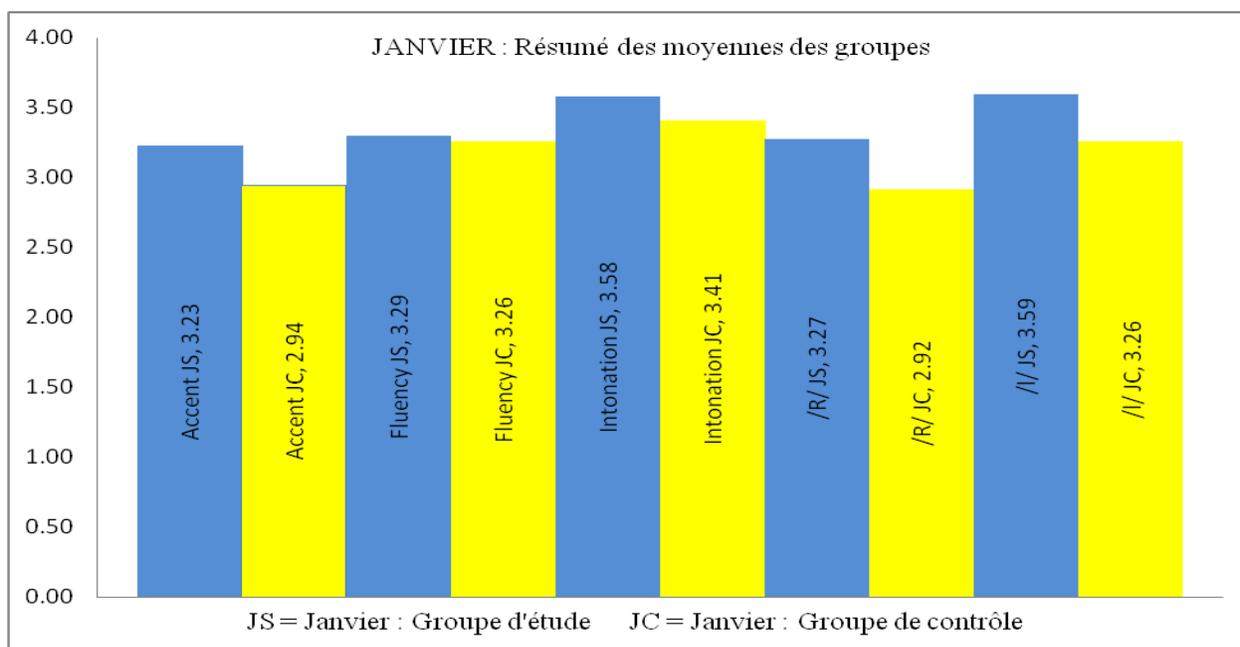
Notre enquête a évalué l'influence du cours de phonologie de français sur la prononciation et la production de deux phonèmes du français standard, le /R/ et /l/ chez les locuteurs non natifs. Ces deux phonèmes sont des consonnes liquides qui posent problème pour les apprenants et le but de notre étude était de déterminer si l'objectif de parler comme un locuteur natif a été atteint par les étudiants qui étaient inscrits dans ce cours et s'il y avait des améliorations dans leur prononciation. En outre, nous avons aussi évalué l'influence du cours sur d'autres aspects de la production orale, notamment les aspects suprasegmentaux tels que l'accent, la fluidité et l'intonation car le cours de phonologie et de phonétique offert au département de français, d'italien et d'espagnol à l'Université de Calgary estime que l'étudiant sera, à la fin du cours, capable de prononcer les sons à la manière d'un francophone natif. Ainsi, il nous a fallu trouver un moyen d'observer les changements dans la production orale des étudiants ; nous avons donc proposé de faire une étude qui consisterait à enregistrer le discours des participants deux fois au cours du semestre d'hiver pour vérifier notre hypothèse que les étudiants inscrits dans un cours de phonologie amélioreraient leur prononciation.

Notre étude était composée de groupes de participants recrutés à partir des cours de niveau 300 et 400 de français à l'Université de Calgary. Le groupe de contrôle était composé de seize étudiants inscrits dans les cours de français au niveau 300 ou 400. L'autre groupe, le groupe d'étude, était composé de neuf étudiants recrutés dans le cours de phonologie FREN 489.01 offert en hiver 2013. Les participants ont été enregistrés deux fois pendant le semestre ; une fois en janvier et une fois en avril pour que nous puissions analyser la production orale, surtout la production et la prononciation du /R/ et /l/. Ils ont été enregistrés pendant qu'ils lisaient le texte *Le chat rose*. Ils ont lu le même texte durant les deux séances. Ce texte comportait les phonèmes /R/ et /l/ dans des environnements phonétiques variés ; c'est-à-dire que,

dans le texte, ces phonèmes se trouvaient en position initiale, en position finale et en position intervocalique. De plus, les étudiants ont rempli deux questionnaires différents ; un en janvier et l'autre en avril afin que nous puissions déterminer des changements dans leur usage du français à l'université et en dehors de la vie académique.

L'évaluation du discours enregistré a été faite par des francophones venant de régions différentes pour recréer les jugements que font les locuteurs natifs dans la vie courante lorsqu'un locuteur non natif parle le français. Les évaluateurs ont évalué la production et la prononciation de /R/ et /l/. Ils ont classé le niveau de prononciation sur un échantillon Likert numéroté de 1 à 5 dans lequel « 1 » représente un locuteur non natif et « 5 » représente une personne qui parle comme un locuteur natif du français. Ils ont aussi évalué le point d'articulation pour les deux phonèmes ; ils ont déterminé si le [R] qu'ils ont écouté était un [R] roulé, uvulaire ou autre et si le [l] était dental, alvéolaire ou autre. De plus, ils ont évalué le niveau d'accent, de fluidité et de l'intonation en utilisant la même échelle Likert de un à cinq. Ils ont rempli une évaluation pour chaque étudiant, c'est-à-dire qu'en janvier un participant a reçu huit évaluations et nous avons reçu 200 évaluations au total. En avril, ils ont écouté les nouveaux enregistrements faits par les participants et ils ont rempli de nouvelles évaluations (200 au total) en utilisant les mêmes critères qu'en janvier pour déterminer s'il y avait des améliorations de prononciation.

Résumé des moyennes des deux groupes (Figure 19)



À partir des évaluations faites pour chaque participant, nous avons calculé les moyennes pour faciliter la comparaison entre les deux groupes. Ces moyennes nous ont fourni des données à comparer et nous permettent de déterminer s'il y avait eu des changements de prononciation. Nos résultats ont confirmé notre hypothèse qu'un cours de phonologie a une influence sur la prononciation des locuteurs non natifs car le groupe d'étude a reçu des moyennes plus hautes dans les quatre catégories suivantes : articulation de /R/ et /l/, accent, fluidité. Ce groupe a reçu des moyennes de 3.43 (/R/), 3.57 (/l/), 3.51 (accent) et 3.53 (fluidité). Ces moyennes sont respectivement de 0.15, 0.02, 0.17 et 0.22 points plus élevées que les moyennes reçues par le groupe de contrôle. Il est intéressant de noter que les plus faibles du groupe d'étude ont eu la plus bénéfique de ce type de cours, ce qui nous suggère que les cours de phonologie et de phonétique sont importants dans l'apprentissage des langues secondes, surtout si l'étudiant possède des compétences linguistiques plus faibles. Dans notre cas, il s'agit d'une petite influence mais en tenant compte de nombreux facteurs qui pouvaient influencer notre enquête, ces résultats peuvent être jugés significatifs car nous ne pouvions ni contrôler tous les facteurs ni toutes les variables. Par conséquent, notre enquête a aussi révélé que les facteurs de fossilisation et de motivation jouent un rôle dans l'apprentissage phonologique du français.

Par ailleurs, nous avons essayé de contrôler certains facteurs tels que l'uniformité des évaluations en utilisant la même grille pour tous les participants, l'horaire des enregistrements, le texte qu'ils ont lu, les questionnaires, le niveau scolaire, la couverture contrôlée de l'inventaire de phonèmes, et la variété d'environnements phonétiques pour le /R/ et /l/. Cependant, nous avons fait une étude avec les êtres humains (avec l'approbation du comité d'éthique) et cette espèce est imprévisible. Par conséquent, nous ne pouvions pas contrôler certains facteurs tels que la bonne/mauvaise foi de l'étudiant, leur désir d'apprendre (ou non) le français standard pour des

raisons identitaires, sociales ou politiques, et les éléments du cours de phonologie comme l'ambiance, le professeur et l'attitude des apprenants. Il est évident que dans notre étude tous ces facteurs ont pu influencer les résultats. Malgré cette influence, nous avons vu une amélioration dans quatre des cinq catégories.

Le cours de phonologie a eu une influence sur la prononciation et la production du français, donc nous recommandons aux institutions universitaires d'offrir ou de continuer à offrir, au moins un cours de ce type pour toutes les langues secondes ou étrangères pour que les étudiants puissent améliorer leur prononciation de phonèmes difficiles qui indiquent facilement qu'ils ne sont pas de locuteurs natifs, apprendre les règles de prononciation et poursuivre leur connexion et leur compréhension d'une culture, de sa langue et de ses dialectes. En espagnol, les cours de phonologie offrent la chance d'améliorer la capacité à parler et comprendre correctement l'espagnol et ses dialectes en apprenant des environnements phonétiques qui obligent certaines articulations précises d'un son quelconque, comme la variabilité du /r/. En anglais, les cours de phonologie offrent les mêmes possibilités qu'un cours de phonologie française ou espagnole car en apprenant les traits distinctifs d'une langue quelconque, un étudiant peut améliorer sa prononciation et mieux comprendre les paramètres langagiers de cette langue comme les règles de syllabation, de l'articulation des phonèmes, de l'intonation et de la prosodie.

Certes, un étudiant peut apprendre l'accentuation en écoutant et en imitant un locuteur natif mais dans un cours de phonologie, il reçoit une instruction explicite sur ce phénomène avec des exemples et il enrichit son vocabulaire en apprenant les termes techniques qui expliquent pourquoi un francophone parle de la façon dont il parle. En apprenant les règles qui se cachent derrière ce qu'il écoute, l'apprenant enrichit sa compréhension de la langue, il comprend mieux

ce qu'il écoute, il est conscient des différences entre cette langue et sa L1 et comme notre étude l'a démontré, il améliore sa prononciation et sa production de la langue française.

Lorsque nous apprenons une deuxième, une troisième, voire une quatrième langue, il est essentiel de reconnaître les différences entre ces langues afin d'éviter des fautes de prononciation, d'orthographe et de morphosyntaxe et afin d'éviter tout malentendu. Nous essayons d'apprendre non seulement une langue, mais aussi une partie d'une autre culture, donc, nous avons besoin d'être conscients des différences qui existent entre une langue (et sa culture) et une autre. La culture et la langue sont deux éléments fondamentaux qui construisent l'identité et nous devons les respecter parce que les nuances de la langue et de la culture sont importantes avec la mondialisation. Apprendre et parler une autre langue est utile parce que nous apprenons non seulement un nouveau système phonologique mais aussi une nouvelle culture. Ainsi, nous apprenons également la tolérance et le respect.

En tenant compte de l'apprentissage de ces différentes paramètres langagiers, les étudiants du cours de phonologie enrichissent leur connaissance non seulement de la langue cible mais aussi de leur langue maternelle. Par exemple, un anglophone sait inconsciemment ce qui est correct ou incorrect concernant la grammaire et la prononciation mais il est probable qu'il ne sait pas comment expliquer la faute incorrecte ou pourquoi il faut prononcer *citric* comme [sɪtrɪk] et ne pas le prononcer comme [kɪtrɪk] car en anglais le graphème « c » peut se prononcer [k] ou [s]. Un cours de phonologie assure l'apprentissage des règles de prononciation et des environnements phonétiques qui fournissent la réalisation particulière d'un son. Ainsi, un étudiant inscrit dans un cours de phonologie anglaise apprend pourquoi il faut prononcer *citric* comme [sɪtrɪk] et pas comme [kɪtrɪk]. Si sa langue maternelle n'est pas l'anglais, il ou elle va savoir que la réalisation phonétique de ce graphème est différente ou similaire à sa langue

maternelle. En français, le graphème « c » est représenté par [s] avant « e » « i » ou « y » ; c'est-à-dire qu'il faut prononcer *cependant* comme [s(ə)pɑ̃dɑ̃] au lieu de [k(ə)pɑ̃dɑ̃]. Si le « c » précède un « a », « o » « u », il se réalise comme [k] sauf dans les mots comme *français* où le « c » a la cédille (avant « a », « o », « u ») pour indiquer que dans ce contexte qu'il faut produire un [s] (i.e : français [frɑ̃sɛ]). Donc, un francophone qui a suivi un cours de phonologie va probablement remarquer que le « c » devant « i » ou « e » se réalise de la même façon dans les deux langues : [s].

De plus, dans un cours de phonologie, les étudiants apprennent une langue standardisée mais ils apprennent également les différences dialectales de cette langue. Dans le cas de FREN 489.01, ils ont appris les traits distinctifs de différents dialectes français. Pour cette raison, ils peuvent distinguer un locuteur québécois d'un locuteur français car ils ont appris que les Québécois ont tendance à utiliser les allophones [t^s] et [d^z] comme dans le mot « étudiant » [et^syd^zjɑ̃] au lieu de la prononciation standard [etydjɑ̃]. En d'autres termes, ils ont appris qu'il n'existe pas un « vrai » français mais plusieurs dialectes qui contribuent à la richesse de la francophonie. En apprenant que de nombreux dialectes du français existent, nous avons estimé que les étudiants ont aussi appris la tolérance, le respect ainsi qu'une connaissance plus approfondie de la langue et de la culture française. Cependant, dans notre étude, nous n'avons pas évalué cet aspect du cours. Voici donc, un aspect qui nécessite davantage de recherche.

Par ailleurs, il serait intéressant de mener une étude similaire à la nôtre, qui évaluerait l'influence d'un cours de phonologie sur plusieurs aspects de la prononciation comme la production et la prononciation des voyelles et d'autres consonnes car certains sons sont plus difficiles à apprendre que d'autres. La division de contenu dans le cours nous suggère que les voyelles sont plus problématiques que les consonnes occlusives, mais notre étude a démontré que

/R/ et /l/ sont toujours des sons problématiques pour les apprenants du français langue seconde. Il serait intéressant de mener à nouveau notre étude avec l'aide de machines et de logiciels qui nous permettrait d'évaluer les spectrogrammes du discours des participants afin de déterminer sans l'influence du dialecte de l'évaluateur comment les étudiants produisent /R/ et /l/.

De plus, si les étudiants avaient eu plus de temps pour se concentrer, apprendre et pratiquer ces deux phonèmes, aurions-nous les mêmes résultats ? Si nous étions en mesure de mener une étude similaire sur une classe qui a eu plus de temps pour apprendre et pratiquer ces sons, verrions-nous des résultats similaires ou des résultats plus dramatiques ? Peut-être faut-il se pencher sur ces cours dans quelques années afin de déterminer si c'est vraiment le cours qui influence la production et la prononciation ou si cela dépend des étudiants qui ont choisi de participer à l'étude. Aussi, sachant qu'il y a une aide à l'apprentissage technologique disponible pour ceux qui sont inscrits dans FREN 489.01, à savoir le CD fourni avec le manuel, il serait intéressant de voir si l'utilisation de cette technologie aurait une influence sur les résultats. Les résultats seraient-ils pires que notre enquête, seraient-ils plus dramatiques avec une forte amélioration de la prononciation ou seraient-ils les mêmes que pour notre enquête ? Cela dépend de la façon dont l'étudiant et le professeur utilisent le CD mais aussi du feedback et des critiques constructives que l'étudiant pourra recevoir.

Enfin, nous pouvons appliquer les mêmes théories des avantages d'un cours de phonologie à d'autres langues et nous devons continuer à offrir ce type de cours aux apprenants de langues secondes car ils deviennent plus conscients des différences subtiles de prononciation qui peuvent entraver ou améliorer la compréhension, surtout dans le cas des paires minimales. Les étudiants d'un cours de phonologie connaissent les différences entre leur langue maternelle et leur deuxième langue et par conséquent ils ont une meilleure compréhension des deux langues

et peuvent être plus conscients des influences de leur L1 sur leur L2. Il faut tenir en compte que les influences de L1 sur la L2 peuvent être positives ou négatives et peuvent prendre plusieurs formes telles que les interférences lexicales, syntaxiques ou phonologiques⁶¹. Dans notre cas, les étudiants ont appris le système phonologique du français et par conséquent, il est probable qu'ils sont plus conscients des interférences phonologiques. En outre, les étudiants sont conscients des différents dialectes et pourquoi certains francophones parlent d'une certaine façon et ils peuvent peut-être même comprendre pourquoi eux-mêmes ont un certain accent en français, qu'il s'agisse d'un accent étranger ou d'un accent dialectal.

En apprenant les traits distinctifs d'une langue, tous ceux qui ont suivi un cours de phonologie peuvent améliorer leur prononciation et acquérir une prononciation plus native, comme notre enquête l'a démontré. Les améliorations de prononciation peuvent influencer l'estime de soi en leur donnant plus confiance lorsqu'ils parlent car il ou elle a appris la prononciation standard et comment bien articuler les sons du français. Un problème avec l'apprentissage d'une nouvelle langue est le manque de confiance nécessaire pour la mettre en pratique. Si un élève est confiant et sait qu'il ou elle a une prononciation correcte, cela lui permet de parler sans crainte d'être ridiculisé(e). Il ou elle est également au courant, après avoir pris un cours de phonologie, des influences de sa L1 et ses erreurs de prononciation et d'articulation. Cependant, après un cours de phonologie, il ou elle a maintenant la capacité et les connaissances nécessaires pour s'auto-corriger.

⁶¹ Pour plus d'information voir le mémoire de Sylvia Rossi : « L'interférence lexicale dans l'acquisition d'une troisième langue : effet langue seconde ou distance typologique ? » MA Thesis. University of Calgary, 2006.

De plus, ils peuvent, après avoir été inscrits à un cours de phonologie apprendre à prononcer n'importe quel mot car ils ont appris à lire l'API. Plusieurs, sinon tous les dictionnaires utilisent l'API pour indiquer comment prononcer le mot en question. Toutefois, la plupart des gens ne savent pas comment lire ce code mystérieux de dictionnaire. Cependant, quelqu'un qui a pris un cours de phonologie ou de phonétique sait lire cet alphabet et peut donc enrichir et ajouter à son vocabulaire n'importe quel mot.

Le cours de phonologie a donné un apprentissage riche aux étudiants car ils ont eu la chance de poursuivre plus profondément ce que signifie parler français, ils ont une meilleure compréhension de ce qu'est une langue et des éléments qui forment une langue, surtout dans sa forme orale. Ils ont appris que la langue française est composée de plusieurs éléments tels que les allophones, les syllabes, la prosodie, le système vocalique et le système consonantique et ils ont appris tous les termes techniques qui accompagnent cet apprentissage linguistique. En tout cas ils ont apprécié la richesse de la langue française et appris qu'il est possible d'améliorer la prononciation de /R/ et /l/.

RÉFÉRENCES

- « American English. » *fənetiks : the sounds of spoken language*. University of Iowa. 2001-2005. Web. 16 Décembre 2012.
- Archibald, John and Gary Libben. *Research perspectives on second language acquisition*. Toronto : Copp Clark, 1995.
- Aski, Janice M. « Foreign language textbook activities: Keeping pace with second language acquisition research. » *Foreign Language Annals* 36.1 (2003) : 57–65.
- Autesserre, Denis. « Phonétique. » *Encyclopaedia Universalis*. Paris : EU, 1968.
- Bergounioux, Gabriel. « Essais de linguistique générale. » *Encyclopaedia Universalis*. Paris : EU, 2012. Web. 10 Décembre 2012.
- Blin, Jean-Francois et Claire Gallais-Deulofeu. *Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave Édition, 2001.
- Blondeau, Hélène et Gillian Sankoff. « Language change across the lifespan : /r/ in Montreal French. » *Language* 83.3 (2007) : 560-588. *Project Muse*. Web. 17 Juin 2013.
- Bongaerts, Theo, Chantal van Summeren, Brigitte Planken et Eric Schils. « Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. » *Studies in Second Language Acquisition*. 19 (1997) : 447-465.
- Boukous, Ahmed. « Le Questionnaire. » *L'enquête sociolinguistique*. Éd. Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont. Paris : L'Harmattan, 1999. 15-24.
- Bullock, Ben. « Japanese R. » 7.3. *What is roomaji 'r' really?* n.p, 1994-2012, Web. 16 Décembre 2012.
- Calvet, Louis-Jean. « Troubetzkoy, Nikolai. » *Encyclopaedia Universalis*. Paris : EU, 2012. Web. 10 Décembre 2012.
- Calvet, Louis-Jean. « Méthodes. » *Sociolinguistique : Concepts de base*. Éd. Marie-Louise Moreau. Liège : Mardaga, 1997. 211-212.
- Chambers, Francine. « What do we mean by fluency ? » *System* 25.4 (1997) : 535-544.
- Charaudeau, Patrick. « Langue, discours et identité culturelle. » *ELA : Études de linguistique appliquée* 123 (2001) : 341-348.
- Chun, Dorothy M. *Discourse Intonation in L2 : From Theory and Research to Practice*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co, 2002.

- Clarenc, Josiane. *Fascicule du cours : phonétique niveau 5*. Éd. Institut d'études française pour étudiant et professeurs étrangers. Montpellier : Université Paul Valéry, 1997-1998.
- Derwing, Tracey M. et Murray J. Munro. « Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. » *Language Teaching*, 42.4 (2009) : 476-490.
- Derwing, Tracey M. et Murray J. Munro. « Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. » *TESOL Quarterly* 39 (2005) : 379-397.
- Drewelow, Isabelle and Anne Theobald. « A Comparison of the Attitudes of Learners, Instructors, and Native French Speakers About the Pronunciation of French: An Exploratory Study. » *Foreign Language Annals* 40.3 (2007) : 491-507
- Duménil, Annie. *Facile à dire! : Les Sons du français*. New Jersey : Pearson Education Inc, 2003.
- Eskenazi, Maxine. « Using a Computer in Foreign Language Pronunciation Training : What Advantage? » *CALICO* 16.3 (1999) : 447-469.
- Fledge, James. E. « The detection of French Accent by American Listeners. » *Journal of Acoustical Society of America* 76 (1984) : 692-707.
- Fuchs, Catherine. « Linguistique – Domaines. » *Encyclopaedia Universalis*. Paris : EU, 2012. Web. 10 Décembre 2012.
- Gick, Bryan. « The Use of Ultrasound for Linguistic Phonetic Fieldwork. » *Journal of the International Phonetic Association* 32.1 (2002) : 113-121.
- Giegerich, Heinz J. *English phonology : an introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.
- Han, ZhaoHong. « Fossilization : five central issues. » *International Journal of Applied Linguistics* 14.2 (2004) : 212-242.
- Huckvale, Mark. *Why are machines less proficient than humans at recognising words?* University College London, May 2003. Web. 17 Juin 2013.
- Jakobson, Roman. *Six leçons sur le son et le sens*. Paris : Éditions de Minuit, 1976.
- Jilka, Matthias. « Assessment of Phonetic Ability. » *Language Talent and Brain Activity*. Berlin : Mouton De Gruyter, 2009. 17-66.
- Jong, Nel de et Charles A. Perfetti. « Fluency Training in the ESL Classroom : An Experimental Study of Fluency Development and Proceduralization. » *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies* 61.2 (2011) : 533-568.

- Kaneman-Pougatch et Elisabeth Pedoya-Guimbretière. *Plaisir des sons*. Paris : Hatier, 1989.
- « Latérales. » *Faculté des lettres : section de linguistique*. Université de Lausanne. n.d. Web. 26 Septembre 2012.
- Lafon, Jean-Claude. « Auditory basis of phonetics. » *Manual of Phonetics*. Éd. Bertil Malmberg. Amsterdam : North-Holland Publishing Company, 1970. 76-104.
- Lenneberg, Eric H. *Biological foundations of language*. New York : John Wiley and Sons, 1967.
- Léon, Pierre R. « Les voyelles nasales et leurs réalisations dans les parlers français du Canada. » *Langue française* 60 (1983) : 48-64. *Persée revues scientifiques*. Web. 25 Mars 2013.
- MacDonald, Shem. « Pronunciation-views and practices of reluctant teachers. » *Prospect* 17.3 (2002) : 3-18.
- Markahm, Duncan. *Phonetic Imitation, Accent and the Learner*. Diss. Lund University, 1997.
- Matthieu, Jacques. *La Nouvelle-France : les Français en Amérique du Nord XVI^e-XVIII^e siècle*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval, 2001.
- Morgan, Terrell A. *Sonidos en contexto*. New Haven : Yale University Press, 2010.
- McCrae Cochrane, Rosalind. « The Acquisition of /R/ and /L/ by Japanese Children and Adults Learning English as a Second Language. » *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1.4 (1980) : 331-360.
- Missaglie, Frederica. « Contrastive prosody in SLA – an empirical study with adult Italian learners of German. » *Proceedings of the 14 International Congress of Phonetic Sciences* 1 (1999) : 551-554.
- Moreau, Marie-Louise. « Les types de normes » *Sociolinguistique : Concepts de base*. Éd. Marie-Louise Moreau. Liège : Mardaga, 1997. 218-223.
- Morin, Yves-Charles. « Les premiers immigrants et la prononciation du français au Québec. » *Revue québécoise de linguistique* 31.1 (2002) : 39-78.
- Morissette Rosee et Micheline Voynaud. *Accompagner la construction des savoirs*. Éd. Pirouette. Whitby: McGraw-Hill, 2002.
- Morton, Katherin. *Experimental Phonology and Phonetics*. E-Textbook. 2008. Web. 17 Juin 2013.

- Moyer, Alene. « Ultimate Attainment in L2 Phonology : The Critical Factors of Age, Motivation and Instruction. » *Studies in Second Language Acquisition* 21 (1999) : 81-108.
- Munro, Murray, Tracey Derwing et C.S Burgess. « The detection of foreign accent in backwards speech. » Éd. Maria-Josep Solé, Daniel Recasens et Joaquín Romero, *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona : Futurgraphic, 2003. 535-538.
- Munro, Murray et Tracey Derwing. « Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. » *Language Learning* 45 (1995) : 159-182.
- O'Grady, William et John Archibald. *Contemporary Linguistic Analysis: an introduction*. 5th ed. Toronto : Pearson Education Canada, 2004.
- O'Brien, Mary Grantham. « Pronunciation Matters. » *Die Unterrichtspraxis : Teaching German* 37.1 (2004) : 1-9.
- Omaggio Hadley, Alice. *Teaching Language in Context*. 3^e éd. Boston : Heinle and Heinle, 2000.
- Ostiguy, Luc, Robert Sarrasin et Glenwood Irons. *Introduction à la Phonétique comparée : les sons : le français et de l'anglais nord-américains*. Montréal : Presses de l'Université Laval, 1996.
- Patkowski, Mark. « Age and Accent in a Second Language : A Response to James Emil Flege. » *Applied Linguistics* 11.1 (1990) : 73-89.
- Pei, Mario. *The story of language*. Philadelphia : Lippincott, Co., 1949.
- Perrot, Jean. *La linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, (Que-sais-je ?) 1953.
- Pierret, Jean-Marie. *Phonétique historique du français et notions de phonétique générale*. Louvain-la-neuve : Peeters, 1994.
- Piske, Thorsten, Ian R.A. MacKay et James E. Flege. « Factors affecting degree of foreign accent in L2 : a review. » *Journal of Phonetics* 29 (2001) : 191-215.
- « Présentation des épreuves du DELF. » *Centre international d'études pédagogiques*. n.p. 2013. Web. 16 Juin 2013.
- « Présentation des épreuves du DALF. » *Centre international d'études pédagogiques*. n.p. 2013. Web. 16 Juin 2013.

- Purcell, Edward et Richard Suter. « Predictors of Pronunciation Accuracy : A Reexamination. » *Language Learning* 30.2 (180) : 271-287.
- « Radiation-Emitting Products. » *U.S Food and Drug Administration*. n.p. June 6, 2012. Web. 16 Juillet 2013.
- Ren Chao, Yuen. *Language and Symbolic Systems*. New York : Cambridge University Press, 1980.
- Riggenbach, Heidi. *Perspectives on fluency*. Éd. Heidi Riggenbach. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2000.
- Robillard, Didier de « Standardisation » *Sociolinguistique : Concepts de base*. Éd. Marie-Louise Moreau. Liège : Mardaga, 1997. 266-269.
- Ruwet, Nicolas. « Jakobson, Roman. » *Encyclopaedia Universalis*. Paris : EU, 2012. Web. 10 Novembre 2012.
- Sankoff, Gillian et Hélène Blondeau. « Instability of the [r]~[R] alternation in Montreal French : the condition of a sound change in progress. » *VaRiation*. Éd. Hans Van de Velde, Roeland van Hout et Frans Hinskens, 2010.
- Santerre, Laurent. « Les /R/ montréalais en régression rapide. » *Protée* 2 (1979) : 117-130.
- Saussure, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1967 (1916).
- Savignon, Sandra J., *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Boston : Addison-Wesley Publishing Company Inc., 1983.
- Schwelger, Armin, Juergen Kempoff et Ana Ameal-Guerra. *Fonética y fonología españolas*. New Jersey : John Wiley & Sons, 2010.
- Scovel, Thomas. *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Cambridge and New York : Newbury House, 1988.
- Selinker, Larry. « Interlanguage. » *IRAL* 10.2 (1972) : 209-231.
- Sheldon, Amy et Strange, Winifred. « The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese learners of English : Evidence that speech production can precede speech perception. » *Applied Psycholinguistics* 3.03 (1982) : 243-261.
- « Spanish. » *fənetiks : the sounds of spoken language*. University of Iowa. 2001-2005. Web. 16 Décembre 2012.

- Stewart, William A. « A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. » *Readings in the Sociology of Language*. Ed. Joshua A. Fishman. The Hague : Mouton, 1968. 531-545.
- Stone, Maureen. « A three dimensional model of tongue movement based on ultrasound and x-ray microbeam data. » *Journal of the Acoustical Society of America* 87 (1990) : 2207-2217.
- Strake, Georges. « Lecture des kymogrammes. » *Corpus de textes linguistiques fondamentaux*, 2007. Web. 17 Juin 2013.
- Thomas, Alain. « La prononciation du français dans le Moyen-Nord ontarien. » *Francophonies d'Amérique* 4 (1994) : 5-11. *Érudit*. Web. 29 Mars 2013.
- Tremblay, Louise. « Attitudes linguistiques et perception sociale de variables phonétiques. » *Revue québécoise de linguistique* 9.3 (1990) : 197-221.
- Trésor de la langue française au Québec. « Joual. » *Dictionnaire historique du français québécois*. Éd. Claude Poirier. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 1998.
- Trubetzkoy, Nikolai. *Principles of Phonology*. Trans. Christiane A.M. Baltaxe. Los Angeles : University of California Press, 1969.
- Van Patten, Bill et Alessandro G. Benati. *Key Terms in Second Language Acquisition*. London : Continuum, 2010.
- Verreault, Claude. « Français international, français québécois ou joual : quelle langue parlent donc les Québécois ? » *Culture française d'Amérique* (2002) : 119-131.
- « Vibrantes. » *Faculté des lettres : section de linguistique*. Université de Lausanne. n.d. Web. 26 Septembre 2012.
- Vieru, Bianca, Philippe Boula de Mareüil et Martine Adda-Decker. « Characterisation and identification of non-native French accents » *Speech Communication* 53. 3 (2011) : 292-310. *ScienceDirect*. Web. 21 Oct 2011.
- Vinay, Jean-Paul. « Bout de la langue ou fond de la gorge? » *The French Review* 23.6 (1950) : 489-498. *JSTOR*. Web. 1 Février 2013.
- Vinay, Jean-Paul. « Le français en Amérique du nord : problèmes et réalisations. » *Current Trends in Linguistics 10 : Linguistics in North America*. Éd. Thomas Sebeok. The Hague : Mouton, 323-406.
- Vion, Robert. « Phonologie. » *Encyclopaedia Universalis*. Paris : EU, 1968.

Walker, Douglas. *Pronunciation of Canadian French*. Ottawa : University of Ottawa Press, 1984.

ANNEXE

PARTICIPANTS NEEDED

EARN \$15 IN 45 MINUTES

Looking for participants for a linguistics study to determine the impact of phonology on pronunciation

This study has been approved by the CFREB. Ethics Approval # 7559

Participant Requirements for Study Group

- Enrolled in FREN 489.01 in Winter 2013
- Non native speaker of French
- Not been on an exchange longer than 2 months

Participant Requirements for Control Group

- NOT enrolled in above course
- NEVER have taken FREN 349 or FREN 489.01
- Non native speaker of French
- Not been on an exchange longer than 2 months

Time and Location

- Craigie Hall D 301
- Duration approximately 45 minutes

Payment

- You will receive **15\$** for your participation

Contact

Veronica Allen

Email : vrallen@ucalgary.ca

Veronica Allen vrallen@ucalgary.ca	Veronica Allen vrallen@ucalgary.ca	Veronica Allen vrallen@ucalgary.ca	Veronica Allen vrallen@ucalgary.ca	Veronica Allen vrallen@ucalgary.ca	Veronica Allen vrallen@ucalgary.ca	Veronica Allen vrallen@ucalgary.ca
---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

Verbal / written explanation that will be provided to participants before they are asked for consent to participate

Welcome, I am Veronica, a Masters student here at the University. Have you ever wondered why it seems so difficult sometimes to learn a second language? Have you ever struggled to find how to make the right sound? Ever wished you could sound just like a Frenchman or Spaniard? I did as well. My thirst to understand led me to a double major degree in French and Spanish with a heavy focus on second language acquisition and linguistics. That is why I am here. My thesis project is to determine the impact of phonology courses on second language students, and I need your help.

I am looking for participants for my study. The study consists of filling out consent forms, 2 questionnaires and having your speech recorded while reading a small pre-determined text. This study has been approved by the CFREB Ethics board and I have completed the TRI-CORE training course as well.

The study is made up of 2, 45 minute sessions for two different groups. One session will be in January and the other in April. The goal is to determine if there are any pronunciation improvements after taking a phonology course. The best part, you will get paid to participate! A small fee, \$15 per session.

You, as the participant, are welcome to view your results and withdraw at any time. You will still receive a minimum of 15\$ if you choose to withdraw. Your participation in this study will not affect your grades or participation in the class. The course instructor for FREN489.01 (Winter 2013) will have no access to identifiable data and will not be aware as to which individual students have chosen to participate in this study.

If you would like to participate, please put your name down on the sheet. Entering your name, email and/or telephone # on the sheet is not a firm indication of willingness to participate but instead an indication of willingness to be contacted for further information regarding the study. I will contact you, or you can contact me via phone or email, to schedule a meeting to go over the whole procedure, have you sign the appropriate forms and start recording your speech.

Thank you for your time and please sign up. I can't do this without you.

Evaluation of Audio Recordings

Participant : _____

Please evaluate the following categories from 1 – 5. Please circle your choice.

1 = non native , 2 = somewhat non native , 3 = in between non native and native ,

4 = somewhat native 5 = native

Accent : 1 2 3 4 5

Fluency : 1 2 3 4 5

Intonation : 1 2 3 4 5

[R] : Roulé Uvulaire Autre*

1 2 3 4 5

* Donnez une explication de ce que vous avez entendu si possible:

[l] : Dentale Alvéolaire Autre*

1 2 3 4 5

* Donnez une explication de ce que vous avez entendu si possible:

Autres Observations :

Questionnaire 1

Participant : _____

1. What is your age?
2. What is your native language?
3. When and how did you start learning French?
4. Describe your exposure to the French language. Please include details such as how often it is used, when and where it is used (home, school, work, etc), if you have participated in any exchanges, etc.
5. What motivates you to learn French?
6. Please rate your French skills on a scale of 1-5.

1 = non native , 2 = somewhat non native , 3 = in between non native and native ,

4 = somewhat native 5 = native

Speaking:

Reading:

7. If you are taking a French phonetics or phonology course this semester, describe your reasons for taking it. What do you expect to get out of the course?
8. If you are **NOT** taking a French phonetics or phonology course this semester, describe your reasons for **NOT** taking it.
9. Any other comments that you feel would help us better understand your experience with the French language and culture?

Questionnaire 2 – STUDY GROUP

Participant : _____

1. Describe your exposure to the French language, focusing on any changes in the past 4 months.

Please include details such as how often it is used, when and where it is used (home, school, work, etc), if you have participated in any exchanges, etc.

2. Please rate your French skills on a scale of 1-5.

1 = non native , 2 = somewhat non native , 3 =in between non native and native ,

4 = somewhat native 5 = native

Speaking:

Reading:

3. If you were enrolled in a French phonetics or phonology course this semester, describe your impressions of the course. Do you feel that it helped you? If so, please describe how you feel it helped you.

4. Would you continue taking these types of courses?

5. Would you participate in this kind of study again? Do you have any suggestions, comments or improvements?

6. Any other comments?

Questionnaire 2 – CONTROL GROUP

Participant : _____

1. Describe your exposure to the French language, focusing on any changes in the past 4 months.

Please include details such as how often it is used, when and where it is used (home, school, work, etc), if you have participated in any exchanges, etc.

2. Please rate your French skills on a scale of 1-5.

1 = non native , 2 = somewhat non native , 3 =in between non native and native ,

4 = somewhat native 5 = native

Speaking:

Reading:

3. If you were not enrolled in a French phonetics or phonology course this semester, would you in the future? What would you expect from the course? Do you think it would help you improve your abilities?

4. Would you participate in this kind of study again? Do you have any suggestions, comments or improvements?

5. Any other comments?