



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS

LES DIFFICULTÉS DE LA PERCEPTION ET DE LA PRODUCTION DES SIFFLANTS
SELON LE CONTEXTE PHONÉTIQUE CHEZ DES APPRENANTS HISPANOPHONES DE
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO Y/O TÍTULO DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN FRANCÉS Y PEDAGOGÍA EN FRANCÉS.

AUTORA :

PAMELA MORGADO URRUTIA

PROFESORA GUÍA :

KARINA AGUILERA GALAZ

SANTIAGO DE CHILE, NOVIEMBRE 2021

Autorizado por

Sibumce Digital

AUTORIZACIÓN PARA REPRODUCCION SIBUMCE

Se solicita esta autorización a los autores de la investigación con el fin de alojar y publicar el trabajo en el Repositorio Digital SIBUMCE, a fin de dar libre acceso electrónico a las tesis, memorias y seminarios generados en la UMCE y así contribuir a su difusión, preservación digital y mayor visibilidad en la comunidad académica y público interesado.

REMERCIEMENTS

J'exprime mes plus sincères remerciements et toute ma gratitude à ma directrice de recherche, Karina Aguilera, dont le soutien, les conseils et les encouragements ont été indispensables à l'accomplissement et la réussite de ce mémoire. Mon éternelle gratitude s'adresse également à Malcolm Álvarez qui m'a motivée à boucler la boucle et (en plus) a accepté de lire ce mémoire.

Ma reconnaissance va également à tous les apprenants qui ont participé à cette étude, sans vous, cette mémoire n'aurait pas vu le jour. Un immense merci à mon collègue et amie, Mónica Morales, pour sa gentillesse, ses bons mots et pour tout son temps investi à évaluer mon dispositif de collecte.

Je veux aussi remercier Axelle, qui a bien voulu lire et conseiller la rédaction du présent travail.

Je souhaite exprimer aussi toute ma gratitude à David Reyes du *Centro de formación virtual* pour son aide technique lors de la conception du dispositif de collecte de données.

Un grand merci à *mi familia* au Chili, à mon *whānau* en Nouvelle-Zélande et à mes deux *chincoles*, à mon mari et mon meilleur ami, Mark, pour son soutien et son amour au long de cette nouvelle aventure.

Pamela Morgado Urrutia

DÉDICACE

A mis tres chicoles d'amour.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
DÉDICACE.....	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Apprentissage de la prononciation d'une langue seconde.....	3
1.1.1 Rôle de l'âge et de l'exposition à une L2.....	4
1.2 La prononciation en L2, est-elle importante?	5
1.2.1 État de l'enseignement de la prononciation d'une L2.....	6
1.3 Pertinence de l'étude.....	7
1.4 Objectifs de la recherche	8
CHAPITRE 2	
CADRE CONCEPTUEL	9
2.1 Définition de la prononciation en L2.....	9
2.2 L'influence de la L1 sur la prononciation de la L2	10
2.2.1 Le crible phonologique et la relation perception/production en L2.....	10
2.2.2 Modèles sur l'acquisition de la perception d'une L2	11
2.3 Systèmes phonologiques du français et de l'espagnol.....	14
2.3.1 Inventaire consonantique de l'espagnol	14
2.3.2 Inventaire consonantique du français.....	16
2.4 Comparaison des deux systèmes consonantiques.....	18
2.5 Questions de recherche	22

CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE.....	23
3.1 Type de recherche.....	23
3.2 Participants	23
3.3 Instruments de recherche	24
3.3.1 Questionnaire sociodémographique	24
3.3.2 Test de perception	25
3.3.3 Test de production.....	28
3.4 Déroulement de la collecte de données	29
3.5 Analyses de données.....	30
3.5.1 Traitement des données du test de perception.....	30
3.5.2 Traitement des données du test de production	30
CHAPITRE 4	
RÉSULTATS	32
4.1 Test de perception des sifflants [s] et [z]	32
4.1.1 Tâche de discrimination AX	32
4.1.2 Tâche d'identification	34
4.2 Test de production des sifflants [s] et [z].....	36
CHAPITRE 5	
DISCUSSION	39
5.1 Perception des sifflants [s] et [z]	39
5.2 Production des sifflants [s] et [z].....	40
5.3 Intervention didactique	41
CONCLUSION	44
BIBLIOGRAPHIE	46
ANNEXE A Système consonantique de l'espagnol selon leur mode et point d'articulation	51
ANNEXE B Système consonantique du français selon leur mode et point d'articulation	52
ANNEXE C Dispositif d'apprentissage des sifflants [s] et [z]	53
ANNEXE C.1 Documents d'accompagnement	57
ANNEXE D Questionnaire sociodémographique	63
ANNEXE 1 Autorizacion para reproducción SIBUMCE.....	65

LISTE DES FIGURES

FIGURE 2.1	Description des caractéristiques articulatoires des sons [s] et [z] (Charliac et Motron, 1998)	20
FIGURE 3.1	Exemple de la présentation des items de la tâche de production.....	29
FIGURE 4.1	Pourcentage de réussite de la tâche de discrimination par contexte phonétique de l'ensemble des participants.....	33
FIGURE 4.2	Pourcentage de réussite de la tâche d'identification par item.....	36
FIGURE 4.3	Distribution des résultats de la tâche de production par contexte.....	38

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1	Description du système consonantique de l'espagnol selon leur mode et point d'articulation (Hualde, 2013)	51
TABLEAU 2.2	Les consonnes de l'espagnol selon leur mode d'articulation, point d'articulation et sonorité (Hualde, 2013)	16
TABLEAU 2.3	Description du système consonantique du français selon leur mode et point d'articulation (Riegel, 1998, pp. 82–84)	52
TABLEAU 2.4	Les consonnes du français selon leur modes d'articulation, point d'articulation et sonorité (Riegel, 1998, p. 81)	17
TABLEAU 2.5	Comparaison des systèmes consonantiques de l'espagnol et du français	19
TABLEAU 2.6	Distinctions phonétiques des sifflants selon le contexte	21
TABLEAU 3.1	Stimuli du test de perception	26
TABLEAU 3.2	Stimulus de la tâche d'identification	27
TABLEAU 3.3	Phrases à évaluer lors du test de production	28
TABLEAU 3.4	Exemple de compilation des données de la tâche d'identification	30
TABLEAU 3.5	Exemple de compilation des données de la tâche de production	31
TABLEAU 4.1	Total de réussite au test de discrimination AX par participant	32
TABLEAU 4.2	Total de réussite au test d'identification par participant	35
TABLEAU 4.3	Résultats du test de production pour l'ensemble des participants par item.....	37
TABLEAU 5.1	Résultats du test de production pour l'ensemble des participants par item.....	42

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

API	Alphabet Phonétique International
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
ELE	Espagnol langue étrangère
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
MINEDUC	Ministerio de Educación (Chili)
PAM	Perceptual Assimilation Model
SLM	Speech learning Model
UMCE	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

RÉSUMÉ

Ce mémoire étudie les difficultés sur la prononciation des sifflants auprès d'apprenants adultes hispanophones de français langue étrangère (FLE). Cette recherche est motivée par le fait que les apprenants hispanophones de FLE ont souvent des difficultés à percevoir et à produire des sons qui ont des traits de similarité acoustiques et articulatoires avec leur langue maternelle (L1) (Best, 1995 ; Flege, 1987, 1993). Dans ce cas, les phonèmes sifflants [s] et [z] ont été au cœur de l'étude. Nous déclinons ce portrait selon deux questions : d'une part 1) dans quel contexte phonétique les apprenants de l'UMCE hispanophones en français langue étrangère ont plus de difficultés à apercevoir les sifflantes [s] et [z] ? ; et d'une autre part 2) dans quel contexte phonétique les apprenants de l'UMCE hispanophones en français langue étrangère ont plus de difficultés à produire les sifflantes [s] et [z] ?. Afin de répondre à ces questions, nous avons mené une étude quantitative auprès d'une classe de FLE de niveau A2 à l'UMCE. Les participants ont été testés à l'aide d'une tâche de discrimination et d'identification ainsi qu'une de répétition. Bien que les analyses des tests aient révélé des résultats positifs en contexte initial et final tant en perception qu'en production, les résultats montrent que la majorité des participants présentaient de la difficulté soit à percevoir et à produire le phonème sonore [z] en contexte intervocalique. Cette étude a également permis la proposition d'une démarche didactique découlant des données obtenues et de la synthèse des travaux qui portent sur l'enseignement de la phonétique en FLE.

Mots-clés : prononciation, perception, production, sifflants [s] et [z], FLE, contexte phonétique, hispanophone.

INTRODUCTION

Lorsqu'un apprenant décide d'étudier une nouvelle langue, deux systèmes phonétiques s'opposent alors en lui : celui de sa langue maternelle (L1) et celui de la langue seconde (L2). Les différences entre ces deux systèmes, parmi d'autres facteurs, vont déterminer les facilités et difficultés d'acquisition au niveau phonétique de la L2. C'est le cas des sifflants [s] et [z] qui représentent une réelle difficulté pour les locuteurs hispanophones apprenant le français (Deswarte *et al.*, 2020 ; López, 2015 ; González, 2013 ; Tomé, 1998).

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons aux contextes phonétiques où les sifflants se trouvent dans un mot et, plus précisément, à la difficulté lors de la perception et de la production des phonèmes [s] et [z] chez les apprenants hispanophones de français langue étrangère.

En fonction des raisons énoncées ci-dessus, notre premier chapitre fera l'objet d'une description des facteurs qui influencent l'apprentissage d'une L2, comme la L1, l'âge ou l'exposition à la langue cible en lien avec l'apprentissage de la prononciation de la langue cible. Nous parlerons également de l'importance de la compétence phonétique, des caractéristiques de l'enseignement de la prononciation ainsi que des enjeux de leur enseignement/apprentissage. Cette section permettra aussi d'énoncer nos questions de recherche.

Le cadre conceptuel sera exposé dans le chapitre 2. Nous décrirons les concepts clés étudiés tels que la prononciation, la perception et la production en L2. Nous porterons une attention particulière à l'influence de la L1 sur la prononciation d'une nouvelle langue et à deux modèles sur lesquels s'appuie ce travail : le Speech Learning Model (Flege, 1987) et le Phonological Assimilation Model (Best, 1995). Ensuite, nous ferons une description des systèmes consonantiques du français et de l'espagnol, en vue de les comparer et de comprendre les difficultés des locuteurs hispanophones à l'égard des sifflants. Les questions de recherche seront également présentées à la fin de ce chapitre.

Le chapitre 3 présentera le dispositif méthodologique retenu. Il sera question des participants, des instruments de recherche utilisés, du déroulement de la collecte de données et des analyses permettant de répondre aux questions de recherche.

Dans le chapitre 4, nous présenterons les résultats obtenus à partir de nos trois instruments de recherche. Le chapitre 5 proposera une interprétation des données à la lumière des études antérieures. Enfin, nous conclurons en résumant les principaux résultats et les limites de notre recherche, et ce, tout en proposant des pistes de recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

L'importance de la prononciation est souvent sous-estimée dans l'enseignement d'une langue seconde (L2), notamment dans un contexte où la L1 et la L2 font partie de la même famille de langues, comme c'est le cas pour le français et l'espagnol. En effet, leur proximité pourrait être considérée comme un facilitateur au niveau phonétique. Nous précisons dans les lignes qui suivent les difficultés rencontrées par les apprenants du français hispanophones par rapport à l'influence de l'espagnol langue première (L1), de l'âge et de l'exposition au français langue étrangère (FLE) (1.1). D'ailleurs, nous discuterons de l'importance de l'apprentissage de la prononciation et des contraintes de son enseignement (1.2). Nous terminerons avec la pertinence de l'étude (1.4) et une présentation des objectifs de la présente recherche (1.5).

1.1 Apprentissage de la prononciation d'une langue seconde

Dabène (1975) avance que l'enseignement du français (langue voisine de l'espagnol) à des locuteurs hispanophones ne causerait pas de grands problèmes. Ainsi, cette auteure explique qu'il y aurait, pour l'apprenant hispanophone, des langues dites « difficiles », comme le chinois ou l'arabe, et des langues dites « faciles » telles que les langues romanes. Pourtant, nous nous demandons si cette similitude apparente du français et de l'espagnol faciliterait réellement l'apprentissage de la prononciation.

Dans ce sens, pour les apprenants hispanophones adultes, une des catégories les plus difficiles à acquérir du système phonologique français, est celle des sifflantes [s] et [z] (Silva, 2005). Tomé (1998) signale que marquer la différence entre le son [s] et le son [z] est vraiment difficile pour un apprenant hispanophone, car le phonème [z] n'existe pas en espagnol. D'un point de vue phonétique, une caractéristique importante de la prononciation des phonèmes sifflants [s] et [z]¹ du français est que la réalisation ou « production » de ces phonèmes semble très proche, mais ils sont en effet différents. Ainsi, un locuteur hispanophone persistera à articuler [lesami] en

¹ La section 2.3 offre une description détaillée des phonèmes sifflants.

utilisant le phonème [s] lors d'une liaison à la place de [z] car, selon son ouïe, sa prononciation ne sera vraisemblablement pas distincte à cause de la similitude entre ces deux catégories.

À cet égard, Flege (1987) argumente que les apprenants d'une langue seconde (L2) auront moins de succès dans l'apprentissage des sons similaires de la L2, précisément parce qu'ils assimilent ceux-ci aux sons de leur L1. Autrement dit, un apprenant perçoit et classe comme équivalents des sons existants dans la L1 et ne trouve ainsi aucune raison d'établir une nouvelle catégorie phonétique (Vokic, 2008). Ce fait même va être à l'origine de certaines difficultés rencontrées par les apprenants adultes dans la perception et la reproduction des sons de la L2 (Best, 1995; Flege, 1987, 1995, 1997). À ce propos, López (2015) déclare qu'un locuteur hispanophone ne fera pas une distinction entre la sifflante sonore [z] et la sifflante sourde [s] car le locuteur aura tendance à prononcer ces deux phonèmes comme une sifflante sourde [s], la sonore n'étant pas un phonème existant en espagnol standard.

1.1.1 Rôle de l'âge et de l'exposition à une L2

Si les sifflants sont difficiles à apprendre pour les apprenants du français, force est de constater que ces difficultés proviennent de différentes sources. Nous en évoquerons deux documentées dans la littérature scientifique.

Dans la section précédente, nous avons mentionné que l'influence de la L1 aurait des effets sur l'apprentissage de la prononciation de la L2 de l'apprenant, notamment à l'âge adulte. Bien que l'âge ait été largement abordé dans le domaine de l'enseignement des langues, les études menées sur l'acquisition d'une L2 estiment que la précocité dans cette acquisition est, en effet, avantageuse. Toutefois, nous remarquons que plusieurs auteurs s'accordent sur le fait qu'un individu à l'âge adulte est capable d'apprendre et de maîtriser le système phonétique d'une autre langue (Bongaerts, 2003; Derwing et Munro, 2015; Dörnyei et Skehan, 2003; Flege, 1987, 1995, 1997; Kissling, 2013). Derwing et Munro (2015) soutiennent, par exemple, que les apprenants plus âgés ne peuvent pas apprendre de manière implicite et que le fait d'orienter leur attention vers le système linguistique de la L2 est utile pour les aider à percevoir et à produire dans cette langue. À son tour, Bongaerts (2003) argumente que les effets de l'âge d'acquisition d'une langue sont parfois confondus avec d'autres facteurs. De plus, il considère que l'exposition à la langue cible, la quantité

et la qualité de l'input disponible et la proportion de l'utilisation de la L1 par rapport à la L2 influencent également l'acquisition de la prononciation d'une L2.

Ainsi, une autre source susceptible d'influencer l'apprentissage des sifflantes en FLE est l'exposition à la langue cible (ici le français). Ceci est compris comme l'interaction de l'apprenant avec l'environnement de la L2. La langue française est considérée au Chili comme une langue étrangère (LE) en raison des possibilités limitées de contact qu'un apprenant peut avoir dans sa vie quotidienne avec des locuteurs francophones. En ce sens, le MINEDUC² (2002) parle de son importance en mentionnant que « [...] *es necesario presentar al estudiante muchos textos orales (diálogos, canciones, rimas, poemas, “comptines”), que le proporcionan modelos de lenguaje, de pronunciación y entonación que imitará en su reproducción oral.*» (p. 21). De même, Cebrian et Carlet (2014) mettent en lumière qu'une des principales difficultés dans l'amélioration de la prononciation des langues étrangères est liée à la quantité limitée d'exposition à la langue cible en dehors de la salle de classe, en particulier avec l'input provenant des sources « authentiques ».

D'ailleurs, à l'*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* (UMCE), où le français fait partie du *Plan segundo idioma* depuis 2018, le programme de français permet aux apprenants d'acquérir une formation du FLE en s'adressant à un public provenant de disciplines diverses. Parmi les éléments linguistiques enseignés, la phonétique du FLE est incluse dans le programme régulier, mais de façon générale.

1.2 La prononciation en L2, est-elle importante?

Dans l'enseignement des langues, la prononciation est présente dans toutes les activités orales de production et de compréhension. C'est pourquoi avoir une bonne compétence phonétique signifie être capable de percevoir et de produire de manière adéquate dans le système linguistique de la langue cible, ce qui influence directement d'autres compétences linguistiques. Le but ultime de cet enseignement, selon Cebrian et Carlet (2014), est d'améliorer la capacité des apprenants à percevoir et à produire des sons particuliers avec plus d'authenticité. Pour Kissling (2013), l'acquisition de la parole en L2 commence par la détection des différences entre les sons de la L1

² Le ministère de l'Éducation du Chili (*Ministerio de Educación*)

et de la L2 et elle continue avec le développement des routines perceptives sélectives qui permettraient aux locuteurs non natifs de catégoriser ces nouvelles représentations dans le système de la langue cible.

1.2.1 État de l'enseignement de la prononciation d'une L2

Plusieurs auteurs (Derwing et Munro, 2015; Iruela, 2007; Kissling, 2013; Uribe *et al.*, 2014, Villaescusa, 2009) s'accordent sur l'importance de l'enseignement de la prononciation et de l'importance de faire prendre conscience aux apprenants certaines caractéristiques phonétiques de la langue cible. À cet égard, Uribe *et al.* (2014) font ressortir les effets positifs qu'une bonne prononciation aurait sur la communication et l'interaction, notamment, lorsqu'il s'agit de la compréhension. À ce propos, lors d'une situation de communication, les erreurs de prononciation peuvent être perçues par les locuteurs natifs comme un problème d'attitude ou même comme un désintérêt du locuteur non natif envers la société d'accueil (Villaescusa, 2009). Ainsi, une bonne prononciation peut s'avérer bénéfique, non seulement sur le plan de la compétence orale, mais aussi au niveau psychologique, en particulier en ce qui concerne l'estime de soi chez l'apprenant d'une L2, sa confiance (Kissling, 2013) ou encore une plus grande acceptation de celui-ci par la société d'accueil (Derwing et Munro, 2015).

Malgré ces constats, Rivenc (2002) déclare que l'enseignement de la prononciation est une discipline de la didactique des langues qui semble ne pas être assez développée dans la classe de langue. En effet, comme le souligne Abel (2018), l'apparition de l'approche communicative vers la seconde moitié des années 1980 a fortement contribué à marginaliser la prononciation dans les cours de langues. Pour Champagne-Muzar (1993), ce constat semble être attribué en partie à la croyance selon laquelle la seule exposition à la langue cible serait suffisante pour assurer le développement des habitudes articulatoires et prosodiques et qu'un « accent étranger » n'aurait pas de répercussion sur la communication. Pato et Molinié (2009) ajoutent que, dans l'approche communicative, l'un des objectifs les plus importants est que l'apprenant « communique », même si la communication se fait avec une « mauvaise » prononciation.

Par ailleurs, Elliott (1997) déclare que « teachers tend to view pronunciation as the least useful of the basic language skills and therefore they generally sacrifice teaching pronunciation in

order to spend valuable class time on other areas of the language » (p.531), principalement en raison du fait qu'une focalisation explicite sur la prononciation serait inefficace pour aider les apprenants à acquérir une compétence communicative, voire, incompatible avec d'autres compétences linguistiques, telles que la lecture ou l'écriture (Foote *et al.*, 2016).

Une étude de Breitzkreutz *et al.* (2001) rapporte les résultats d'un sondage mené auprès de 159 enseignants d'anglais langue seconde au Canada. Bien que la plupart des enseignants interrogés trouvent important d'enseigner la prononciation à tous les niveaux, ils déclarent ne pas savoir comment l'intégrer à l'approche communicative. Derwing (2019) et Molinié (2010) constatent d'ailleurs que les enseignants ont un manque de formation théorique en phonétique et un réel besoin de matériel didactique avec des manuels adéquats. Enfin, ce constat met en lumière que la prononciation en L2 mérite une place dans la classe de langue. Toutefois nous pouvons nous interroger sur la manière de l'intégrer de façon à ce que l'enseignement soit efficace et l'apprentissage signifiant pour l'apprenant.

1.3 Pertinence de l'étude

Dans la mesure où l'enseignement de la prononciation des sifflants peut avoir des retombées sur la compétence orale des apprenants hispanophones de FLE, cette étude propose une intervention didactique qui pourrait, d'une part, répondre aux besoins des apprenants hispanophones et, d'autre part, établir une pratique d'enseignement de la prononciation qui soit appropriée et accessible aux apprenants.

Il est à noter que ces dernières années, des travaux de chercheurs comme Deswarte *et al.* (2020), López (2015) et González (2013), entre autres, se sont intéressés aux phénomènes segmentaux et prosodiques du français auprès d'apprenants hispanophones. Bien que ces auteurs se soient penchés sur l'acquisition du français par des locuteurs hispanophones, nous avons constaté qu'il existe un manque d'études empiriques portant spécifiquement sur les difficultés de la prononciation des sifflants chez des hispanophones. La présente étude a pour but de combler cette lacune dans la littérature, tout en examinant de façon empirique les difficultés sur la perception et la production des sifflants selon le contexte phonétique auprès des apprenants hispanophones de FLE de l'UMCE.

1.4 Objectifs de la recherche

Considérant que le fait de faire prendre conscience aux apprenants que la prononciation des sifflantes peut avoir des bénéfices sur leur compétence orale, cette étude propose la réalisation d'une intervention pédagogique centrée sur la perception et la production des sifflantes [s] et [z] lors de différents contextes phonétiques. Pour ce faire, nous allons évaluer dans quels contextes phonétiques ces phonèmes représentent une difficulté pour les apprenants hispanophones. Ainsi, cette étude se propose d'atteindre les objectifs suivants :

- 1) Examiner les difficultés de perception des sifflantes [s] y [z] en fonction du contexte phonétique chez des apprenants de français hispanophones de l'UMCE;
- 2) Examiner les difficultés de production des sifflantes [s] y [z] en fonction du contexte phonétique chez des apprenants de français hispanophones de l'UMCE.

Le chapitre suivant développera les concepts et les théories de l'étude et examinera les systèmes consonantiques du français et de l'espagnol.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre vise à définir les principaux concepts relatifs à la prononciation d'une L2 (2.1) suivis par la présentation des théories qui portent sur l'influence de la L1 en relation à la perception et à la production d'une L2 (2.2). Nous poursuivrons en décrivant les caractéristiques des systèmes phonologiques du français et de l'espagnol (2.3), en vue de les comparer et de comprendre les difficultés des locuteurs hispanophones à l'égard des sifflants (2.4). De plus, les questions de recherche seront aussi présentées à la fin de ce chapitre (2.5).

2.1 Définition de la prononciation en L2

Derwing et Munro (2015) définissent le terme *prononciation* d'une L2, par la manière dont un locuteur utilise son appareil articulatoire pour créer la parole. Elles ajoutent que ce processus de « production » englobe tous les sons d'une langue particulière, lesquels varient d'une langue à l'autre. Miras (2013) apporte une nuance en disant que la performance de « prononciation » fait intervenir deux niveaux : un physique et un psychologique, soit, respectivement, la perception et la production des sons d'une langue. Pour Kennedy *et al.* (2014) et Paredes García (2015), la perception des sons d'une L2 implique également l'intégration d'informations auditives (et éventuellement de repères visuels), et ce, tant au niveau segmental (les voyelles et les consonnes), qu'au niveau suprasegmental (la liaison, le rythme et l'intonation). Dans le cadre de ce mémoire, nous adopterons la définition suivante de Detey *et al.* (2016) :

« La maîtrise de la prononciation consiste avant tout à acquérir un système phonético-phonologique qui concerne tout aussi bien le volet perceptif que productif de la compétence linguistique, et qui, tant au niveau segmental que suprasegmental, constitue le cœur de l'apprentissage morpholexical (paires minimales, alternances morphophonologiques) et discursif (en particulier au niveau prosodique). C'est en effet sur l'apprentissage phonético-phonologique que repose l'apprentissage du lexique, et partant de la L2 : la fonction distinctive vise avant tout, et *in fine*, à produire du sens, auquel seront associées certaines formes phonétiques phonologiques. » (p. 6)

Ainsi, lorsque nous parlerons de prononciation, cela fera référence tant au processus de perception qu'à la production de la parole en L2. De même, le terme *difficulté* sera employé dans ce texte pour désigner le manque de facilité, à percevoir ou à produire, des sons de la langue cible (le français dans ce cas).

Dans la problématique (voir section 1.1), nous avons signalé que la structure phonologique de la langue maternelle exercerait une influence sur la perception et la production d'une L2. Nous présenterons donc, dans la section suivante, les modèles et théories de référence qui nous permettront de comprendre comment la L1 peut influencer la prononciation d'une L2 (Best, 1995; Flege, 1995, 1987, 1993).

2.2 L'influence de la L1 sur la prononciation de la L2

2.2.1 Le crible phonologique et la relation perception/production en L2

De nombreuses études ont montré que la phonologie de la langue maternelle influence l'apprentissage d'une L2, de sorte que les adultes présentent une perception qui est spécifique à leur langue. Les travaux de Polivanov (1931) et de Trubetzkoy (1949) constituent un des premiers efforts réalisés afin d'expliquer les difficultés rencontrées par les apprenants d'une L2, en se centrant, notamment, sur l'influence de la L1 dans l'acquisition d'une autre langue. Troubetzkoy (1949) explique que le système phonologique de la L1 agit comme un filtre influençant la perception des sonorités non natives et, par conséquent, leur (re) production :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel [...]. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique de sa propre langue. » (p. 54)

Borrell (1996) note également que « l'oreille » du locuteur s'habituerait uniquement, dès le jeune âge, aux distinctions phonologiques de sa L1. Borrell (1996) expose qu'un apprenant ne peut pas produire les sons de la L2 inexistant dans l'inventaire phonologique de la L1 parce qu'il est incapable de les percevoir. Cette notion de filtre phonologique fait ressortir l'importance de l'influence de la L1 lors de l'acquisition des sons de la L2. Elle établit un parallèle entre la perception et la production comme deux processus étroitement liés. Borrell (1996) signale d'ailleurs que lorsqu'un individu parle une langue étrangère, les erreurs liées à la prononciation seraient donc partiellement liées à une mauvaise perception. Toutefois, il peut néanmoins y avoir des exceptions de type « une bonne perception et une mauvaise production ainsi qu'une bonne production avec une mauvaise perception » (Borrell, 1996 p. 204), mettant en lumière que la perception ne précède pas forcément la production et vice-versa.

Une des caractéristiques du système sonore de toute langue est son inventaire des sons, c'est-à-dire de ses consonnes et de ses voyelles. La linguistique se réfère à cet inventaire comme l'aspect segmental du langage (Celce-Murcia, 2010). Des auteurs, dont certains se concentrant sur l'acquisition des contrastes phonologiques en L2, ont convenu que l'influence de la L1 sur l'acquisition de nouveaux sons en L2 dépend, dans une certaine mesure, de la relation entre l'inventaire des phonèmes de la L1 et de ceux de la langue cible. Pour la plupart des cas, le degré de difficulté d'un nouveau phonème découle de la façon dont chacun des sons est associé par le locuteur non natif à des catégories de sa L1. Dans le but de bien illustrer cette association, nous allons décrire, dans les lignes qui suivent, le *Perceptual Assimilation Model* (PAM) de Best (1995) et le *Speech Learning Model* (SLM) de Flege (1995). En effet, il s'agit de références indispensables pour éclairer et mieux comprendre les relations entre la perception et la production de la phonétique au niveau segmental.

2.2.2 Modèles sur l'acquisition de la perception d'une L2

Ainsi, Flege (1995, 1997) et Best (1995) ont développé deux modèles sur l'acquisition d'une L2 à partir des liens et des similitudes entre les systèmes phonémiques de la L1 et de la L2. Ces modèles nous disent que la similarité entre les catégories phonologiques de la L1 et de la L2 est la source des difficultés initiales empêchant de percevoir les contrastes de la L2 (Best 1994, 1995)

ainsi que la relation entre la perception et la production des sons de la L2, notamment, chez des apprenants à l'âge adulte (Flege 1995, 1997).

Best et le Perceptual Assimilation Model

Le *Perceptual Assimilation Model* (PAM) de Best (1994, 1995) considère que l'assimilation des sons de la L1 à ceux de la L2 est établie à partir des caractéristiques articulatoires car, pour cette chercheuse, la perception est déterminée par la similarité des gestes articulatoires. Selon ce modèle, un apprenant ne percevra pas la distinction entre un phonème appartenant à l'inventaire de sa L1 et un phonème non natif si leurs traits articulatoires sont similaires. En cas de similitudes articulatoires, un locuteur non natif pourrait réussir à assimiler un contraste à deux catégories différentes de la L1 (*two category assimilation type*) et celui-ci serait mieux acquis qu'un contraste non natif assimilé à une même catégorie de la L1 (*single category SC assimilation type*). Ainsi, les phonèmes non natifs auront tendance à être perçus en fonction de leurs similarités ou de leurs différences par rapport aux phonèmes natifs (Best, 1995). Par ailleurs, Kamber et Skupien-Dekens (2010) soulignent le fait que les langues se différencient par le nombre de contrastes qu'elles possèdent et selon la manière dont ces unités sont réalisées. Levy et Strange (2008), quant à eux, expliquent, par exemple, que l'assimilation des voyelles de l'allemand chez des anglophones aurait aussi un lien avec le contexte consonantique où les voyelles sont situées, notamment dans le cas des allophones (Kissling, 2013).

Flege et le Speech Learning Model

Pour sa part, le *Speech Learning Model* (SLM), proposé par Flege (1995), étudie les difficultés qu'ont les apprenants adultes à produire les phonèmes de la L2 à travers leurs erreurs de perception. À savoir, ce modèle soutient que les apprenants construisent des catégories nouvelles en perception et en production d'une L2 en classifiant les sons de celle-ci comme *identiques*, *nouveaux* et *similaires* par rapport à leur L1. Par exemple, des sons dits *identiques* ne posent pas de problèmes parce que l'apprenant compte déjà avec ces catégories phonétiques dans sa L1. Quant aux sons *nouveaux* qui n'ont pas d'équivalent dans la L1 des apprenants, ils sont suffisamment différents des sons de la L1 pour ne pas y être assimilés. Par conséquent, le modèle de Flege (1987) soutient que les sons *identiques* et *nouveaux* entre les deux langues poseraient moins de difficultés

à être perçus et produits par rapport à ceux qui sont *similaires*. Ainsi, le problème se présente lorsque les sons sont *similaires* entre la L2 et la L1, puisqu'ils seraient susceptibles d'être assimilés par l'apprenant à la catégorie la plus proche de la L1. Selon ce modèle, l'apprenant aurait des difficultés à percevoir la différence entre les deux phonèmes *similaires*, à cause d'une « surdité » phonétique qui l'empêcherait de prononcer correctement. Cette classification est une barrière à la perception et, par conséquent, à la production. En effet, tant pour le PAM que pour le SLM, il semblerait que la difficulté de perception des sons de la L2 est en lien avec la L1, ce qui indiquerait un rapprochement avec la notion de crible phonologique.

En se basant sur le postulat du SML, Santiago (2012) soutient que la similarité acoustique entre deux sons de la L1 et de la L2 semble être un facteur qui pourrait déterminer la difficulté d'apprentissage des sons d'une L2. Santiago (2012) signale que pour arriver à différencier deux traits sonores ayant des caractéristiques très proches entre la L1 et la L2, « il faut que l'oreille des apprenants soit suffisamment sensible et entraînée à discriminer les petites nuances des phénomènes sonores de la langue » (p.62), signalant l'importance d'un travail perceptif pour arriver à bien prononcer.

Lors d'une étude expérimentale portant sur l'enseignement explicite de la prononciation, Kissling (2013) a observé que des apprenants d'espagnol anglophones des niveaux débutant, intermédiaire et avancé sont capables de distinguer des contrastes non natifs très difficiles avec presque la même exactitude qu'un locuteur natif. Ces résultats révèlent que l'enseignement explicite de la phonétique s'est avéré plus significatif sur le volet perceptif que sur la production des sons ciblés. De plus, Kissling (2013) met en évidence que l'enseignement s'est montré positif pour les apprenants de différents niveaux, indiquant que l'enseignement de la prononciation et des aspects phonétiques de la L2 pourrait être intégré à différentes étapes de l'apprentissage.

En conclusion, ces deux modèles nous permettent de prévoir la facilité ou la difficulté qu'aura un apprenant au moment de percevoir et produire le contraste entre différentes sonorités de la L2 et de la L1. Ainsi, les sons qui ne ressemblent pas à ceux de la L1 sont plus faciles à percevoir, à apprendre et à produire, tandis que les sons qui sont similaires aux sons de la L1 vont être assimilés par les apprenants à la catégorie déjà créée dans la L1 et, par conséquent, seront plus difficiles à acquérir. Nous allons maintenant examiner les systèmes consonantiques des deux

langues concernées dans l'étude afin de comprendre les difficultés des apprenants du français hispanophones en fonction des modèles présentés ci-dessous.

2.3 Systèmes phonologiques du français et de l'espagnol

Tout d'abord, il nous semble nécessaire de faire une distinction entre deux termes : phonologie et phonétique. D'après Riegel (1998), la phonologie s'intéresse à l'étude des sons du point de vue de leur valeur distinctive et fonctionnelle. Guitart (2004), de son côté, explique qu'en phonologie, « la plus petite unité dépourvue de sens » sur le plan sonore, appelé phonème, est définie par ces traits pertinents ou distinctifs, c'est-à-dire « les caractéristiques permettant de le différencier des autres phonèmes, abstraction faite des traits qui ne sont pas fonctionnels » (Riegel, 1998, p. 85). Omnès (1995) ajoute qu'un trait peut être pertinent dans une langue et ne pas l'être dans une autre. Quant à elle, la phonétique étudie les caractéristiques physiques et physiologiques des sons, c'est-à-dire de la production et de la perception concrète des sons dans une langue donnée à l'aide de l'appareil phonatoire (Stokes, 2005).

C'est ainsi que, dans le cadre de ce travail, lorsque nous parlerons de phonétique ce sera pour identifier et décrire les caractéristiques concrètes des sons de la parole (physique et physiologique) et de la phonologie lors du fonctionnement des sons dans la langue d'un point de vue abstrait, dans ce cas, de l'espagnol et du français.

La section suivante examinera les caractéristiques des systèmes consonantiques du français et de l'espagnol afin d'observer leurs ressemblances et leurs différences, dans le but de comprendre les difficultés qu'un locuteur hispanophone pourrait rencontrer en FLE.

2.3.1 Inventaire consonantique de l'espagnol

Le système consonantique de l'espagnol est composé de 18 phonèmes. Pour les représenter, nous allons utiliser l'Alphabet Phonétique International (API) afin de garder une cohérence quant à la représentation phonémique des deux langues (Guitart, 2004; Schwegler, 2010). Dans le but de les caractériser, nous ferons appel à trois paramètres : le mode d'articulation, le lieu d'articulation et la sonorité ou la présence ou l'absence de vibrations des cordes vocales.

En premier lieu, le mode d'articulation fait référence à la manière dont un son déterminé est produit. Plusieurs auteurs (Omnès, 1995; Riegel, 1998; Schwegler, 2010) s'accordent sur le fait que la production des consonnes se caractérise par :

- L'occlusion : fermeture complète de la cavité buccale suivie d'une brusque sortie d'air. C'est-à-dire que dans le processus d'articulation se produit une occlusion par la fermeture des organes articulatoires, ce qui ralentit la libre circulation de l'air qui, une fois débloqué, est expulsé, produisant ainsi un bruit d'explosion.
- La constriction : produite par la friction de l'air. Elle est caractérisée par une fermeture partielle de la cavité buccale qui cause une difficulté du passage de l'air.
- L'affrication : produite par la combinaison d'une phase occlusive suivie d'une phase fricative.
- La latéralisation : lorsque la pointe de la langue entre en contact avec le milieu du canal buccal, en laissant passer l'air par les côtés ajouté à une production faite par les vibrations de la pointe ou de la racine de la langue.
- La nasalité : produite par le passage simultané de l'air par la cavité buccale et les fosses nasales.

Le deuxième paramètre, le lieu d'articulation, concerne l'endroit où le contact des différents organes de la cavité buccale sont articulés, pour interrompre et modifier la sortie d'air. Ces organes sont : les lèvres, les dents, les alvéoles, le palais, le voile du palais ou la luette. Ces traits sont très souvent présentés par opposition (Omnès, 1995; Riegel, 1998) (voir le Tableau 2.1 en [Annexe A](#)).

Le troisième paramètre utilisé pour classer les consonnes fait référence à la sonorité. Une consonne dite sonore (ou voisée) se produit lorsque les cordes vocales vibrent au passage de l'air et inversement. Si l'air n'est pas accompagné des vibrations des cordes vocales, il s'agit d'une consonne sourde (ou non voisée), comme l'illustre le Tableau 2.2 :

Tableau 2.2 Les consonnes de l'espagnol selon leur mode d'articulation, point d'articulation et sonorité (Hualde, 2013)

Mode	Point articulation											
	bilabiale		labiodentale		dentale		alvéolaire		dorso-palatale		vélaire	
	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>
Occlusive	p	b			t	d					k	g
Approximante		[β]				[ð]						[ɣ]
Nasale		m						n		ɲ		ŋ
Fricative			f				s					x
Affriquée								tʃ				
Latérale								l				
Vibrante								r r̄				

Sn= sonore
Sd= sourde

Le tableau ci-dessus résume la classification des consonnes de l'espagnol selon les trois traits articulatoires présentés préalablement. Il inclut la variante allophonique approximante [β, ð, ɣ], notamment parce que ces sons ont une distribution plus étendue, c'est-à-dire qu'ils sont une caractéristique de l'espagnol standard et non une variante géographique (Hualde, 2013; Martínez Celdrán, 2013).

Ayant déjà décrit le système consonantique de l'espagnol et ses traits articulatoires, nous examinerons ci-après celui du français en fonction de leurs modes et lieux d'articulation ainsi que de l'activité des cordes vocales lors de la production des consonnes.

2.3.2 Inventaire consonantique du français

En français, nous pouvons identifier 17 phonèmes consonantiques. Comme nous avons vu précédemment, les consonnes du français sont également caractérisées par trois traits articulatoires : le mode d'articulation, le lieu d'articulation et l'action des cordes vocales ou sonorité.

En ce qui concerne leur mode et leur point d'articulation, le Tableau 2.3 (voir [Annexe B](#)) résume la façon dont ces phonèmes consonantiques sont produits en français.

Concernant la sonorité, le Tableau 2.4 résume les trois paramètres articulatoires des consonnes du français décrits plus haut. Il nous permet également d'observer la classification des phonèmes consonantiques du français selon l'action des cordes vocales ou sonorité. Rappelons qu'on appelle consonnes sourdes (ou non voisées) les consonnes dont l'articulation se fait sans la vibration des cordes vocales, et consonnes sonores (ou voisées), celles dont l'articulation implique au contraire cette vibration.

Tableau 2.4 Les consonnes du français selon leur modes d'articulation, point d'articulation et sonorité (Riegel, 1998, p. 81)

Mode	Point d'articulation															
	bilabiale		labiodentale		dentale		alvéolaire		prépalatale		dorso-palatale		vélaire		uvulaire	
	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>
Occlusive	p	b			t	d							k	g		
Nasale		m					n					ɲ	ŋ			
Fricative			f	v			s	z	ʃ	ʒ						R
Latérale							l									

Sn= sonore
Sd= sourde

À l'instar du Tableau ci-dessous, Riegel (1998) mentionne que l'opposition sourde/sonore est une des plus fondamentales et des plus solides du français, nous permettant de distinguer par exemple *un poisson* [pwasɔ̃] d'un *poison* [pwazɔ̃].

2.4 Comparaison des deux systèmes consonantiques

Comme présenté dans la section 2.2, le français est composé de 17 phonèmes consonantiques contre 18 phonèmes consonantiques en espagnol. Les consonnes de ces deux langues, quant à elles, sont caractérisées par trois traits articulatoires : 1) le mode d'articulation (la manière dont un son déterminé est produit), 2) le lieu d'articulation (l'endroit où le contact des différents organes de la cavité buccale sont articulés) et 3) la sonorité (lorsque les cordes vocales vibrent au passage de l'air).

En effet, si nous comparons ces deux systèmes et selon les paramètres nommés ci-dessus, nous constatons que plusieurs consonnes partagent des traits communs en français et en espagnol. En revanche, les deux langues ont également des phonèmes consonantiques inexistants dans l'un ou l'autre des systèmes. Nous soulignons ainsi le cas de l'espagnol qui ne possède pas les phonèmes suivants : /v/ /z/ /ʃ/ /ʒ/ et /R/. De même, le système consonantique du français ne compte pas les phonèmes suivants : /f/ /x/ /r/ /r/.

Le Tableau 2.5 résume plus clairement les phonèmes existants dans les deux langues et ceux distincts. Les consonnes du français sont notées en noir, celles de l'espagnol en rouge et les allophones sont indiqués entre crochets.

Tableau 2.5 Comparaison des systèmes consonantiques de l'espagnol et du français

Mode	Point d'articulation															
	bilabiale		labiodentale		dentale		alvéolaire		prépalatale		dorsopalatale		vélaire		uvulaire	
	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>	<i>sd</i>	<i>sn</i>
Occlusive	p p	b b			t t	d d							k k	g g		
Approximante	[β]				[ð]								[ɣ]			
Fricative			f f				s s	z	ʃ	ʒ				x		R
Affriquée								tʃ								
Nasale	m m						n n				ɲ ɲ		ŋ ŋ			
Latérale								l l				ʎ				
Vibrante								r r								

Comme l'illustre le tableau ci-dessous, le français et l'espagnol partagent donc le phonème fricatif sifflant sourd [s]. Toutefois, en espagnol, le phonème fricatif sifflant sonore [z] ne fait pas partie de l'inventaire consonantique.

Il faut signaler qu'on appelle « sifflantes » les consonnes fricatives, dont la particularité réside dans la forme de la langue. Lors de l'articulation, l'air expulsé passe par une fente constituée par le palais et la langue qui demeure plate. Ainsi, on distingue les sifflantes proprement dites, [s] et [z] (comme en français dans *sel* et *zèle*). Ces sifflantes se distinguent entre elles grâce à l'opposition sourde/sonore. La Figure 2.1 illustre, à l'aide d'une vue en coupe de l'appareil phonatoire, les caractéristiques articulatoires des sons [s] et [z].

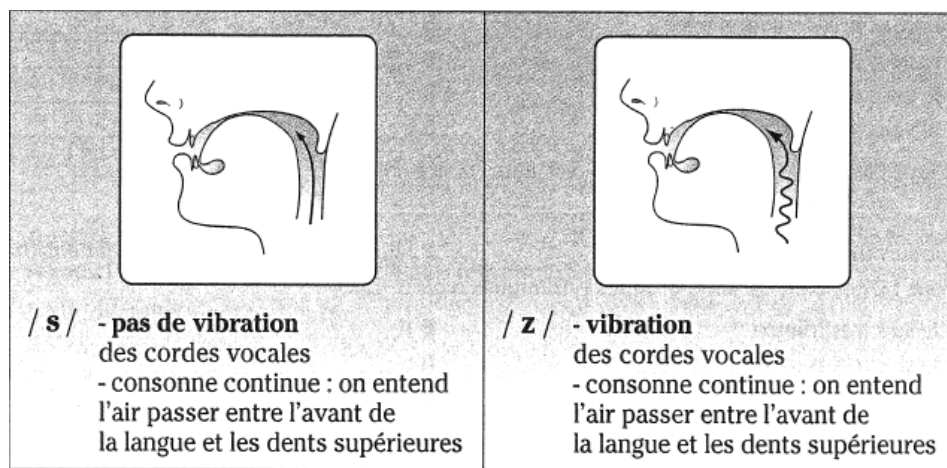


Figure 2.1 Description des caractéristiques articulatoires des sons [s] et [z] (Charliac et Motron, 1998)

La Figure ci-dessous, nous permet de constater que [s] et [z] ne se distinguent entre eux que grâce à l'opposition sourde/sonore. Il est à signaler qu'en français ces deux sons ont valeur phonémique, c'est-à-dire qu'ils peuvent former de paires minimales par opposition au son fricatif correspondant, par conséquent leur distribution n'est pas complémentaire (Riegel, 1998).

En espagnol latinoaméricain, le phonème /s/ a trois représentations graphiques différentes : -s, -c et -z. Il donne lieu au phénomène appelé « le seseo » : -c devant -e ou -i et -z suivis d'une voyelle quelle qu'elle soit se prononcent [θ] lors de la variante espagnole mais dans *le seseo* ces graphies sont toujours prononcées /s/ (Hualde, 2013). Ainsi, *el cielo azul de Zaragoza* (le ciel bleu

de Saragosse) sera prononcé [elsieloasuldesaragosa]. Ce phénomène s'étend dans toute l'Amérique latine.

Contrairement aux particularités exposées précédemment, le système phonétique du français fait bien une distinction entre ces deux sons en question, comme l'illustre le Tableau 2.6.

Tableau 2.6 Distinctions phonétiques des sifflants selon le contexte

	Contexte phonétique	[s] / [z]
Paires minimales	Position initiale	sauna/zone seau/zoo
	Position intervocalique	coussin/cousin dessert/desert
	Position finale	hausse/ose douce/douze
Liaison	Il s'informe/ ils imaginent chez eux, les enfants, dix ans	

Lorsque nous pensons à l'influence de la L1 sur la prononciation de la L2 (voir section 2.2), nous pourrions avancer que les sons du français les plus difficiles à percevoir et à produire authentiquement pour les apprenants hispanophones sont les sons « similaires ». Par exemple, on pourrait supposer que les sifflants [z] et [s] (/s/ en certains contextes) risquent d'être assimilés à une seule catégorie /s/, du moins en position initiale du mot et en position intervocalique lorsque /s/ devient /z/ en français, dans des mots comme *bise*, *amusant*, *chaise*, *hasard*, *cousin*, *etc.*, en raison du facteur de surdité de /s/ en espagnol et du phénomène du *seseo*.

Ayant pris connaissance des modèles sur l'acquisition de la perception d'une langue seconde (Best, *et al.*, 2001; Best, 1995; Flege, 1995, 1987) et des différences entre le système consonantique du français et de l'espagnol, nous sommes en mesure de mieux comprendre les difficultés de prononciation des apprenants d'espagnol francophones dans le cadre de notre étude.

2.5 Questions de recherche

Ce chapitre nous a permis de décrire les principaux concepts et théories de l'étude et de comprendre les difficultés des locuteurs hispanophones à l'égard des sifflants [s] et [z]. C'est pourquoi, cette recherche visera à examiner les difficultés sur la prononciation des sifflants chez des apprenants hispanophones de FLE.

Cette étude aura pour but de répondre aux questions suivantes :

- 1) Dans quel contexte phonétique les apprenants de l'UMCE hispanophones en français langue étrangère ont plus de difficulté à apercevoir les sifflantes [s] et [z] ?
- 2) Dans quel contexte phonétique les apprenants de l'UMCE hispanophones en français langue étrangère ont plus de difficulté à produire les sifflantes [s] et [z] ?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Tout d’abord, nous décrirons et justifierons le type de recherche choisie ainsi que l’opérationnalisation des choix méthodologiques adoptés (3.1). Puis, nous présenterons les participants ainsi que les procédures d’échantillonnage et de recrutement (3.2). Ensuite, nous parlerons des caractéristiques de nos instruments de collecte de données (3.3) et du déroulement de celle-ci (3.4). Enfin, nous ferons une description des analyses de données (3.5).

3.1 Type de recherche

Par sa nature, cette recherche implique l’utilisation de données quantitatives. Celles-ci ont été obtenues à l’aide de deux tests de perception (discrimination AX et identification) et un de production qui permettront d’examiner les difficultés des participants sur la prononciation (perception et production) des sifflants selon le contexte phonétique.

Ayant bien en vue la méthodologie privilégiée par notre étude, procédons à la description des participants.

3.2 Participants

Cette recherche s’est appuyée sur une classe de français langue étrangère (FLE) du niveau 3³, A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) (2001), de l’UMCE, à Santiago au Chili. Il est à noter que ce cours s’adresse aux étudiants de l’UMCE issus de différentes disciplines dont art, sciences, langues étrangères (except français) entre autres. Avec l’autorisation du directeur du programme, le recrutement s’est fait directement auprès d’une enseignante de français du département, responsable des cours durant l’année scolaire. Après l’explication des objectifs de l’étude et des tâches à réaliser, les participants volontaires de cette classe ont rempli un questionnaire sociodémographique (section 3.4.1) (Allen, 2013; Fortier, 2006). Celui-ci a été distribué au début de l’étude, nous permettant, par la suite, de constituer en

³ Le cours de français langue seconde à l’UMCE (*francés segundo idioma*) s’encadre dans le programme *Plan segundo idioma* depuis 2018. Les cours sont obligatoires pouvant chaque étudiant choisir un parmi l’anglais, le français, l’allemand, le langage de signes chilien et le *Mapudungun*.

autres le profil sociolinguistique de nos participants. Ainsi, un total de neuf (n=9) apprenants ont fait partie de l'étude.

Par ailleurs, il est à noter que le cours de français de niveau 3 a une durée de 18 semaines, à raison de deux heures par semaine⁴. Les cours de FLE comprennent des cours axés sur la grammaire, la lecture et l'écriture, la culture francophone et le travail en autonomie. Quant à l'enseignement de la prononciation, le programme l'aborde de manière générale et implicite sans que cela représente en soi un cours théorique des particularités phonétiques et phonologiques du français.

3.3 Instruments de recherche

Dans cette section, nous décrirons les instruments utilisés pour recueillir les données pertinentes au regard de nos questions de recherche. D'abord, nous décrirons le questionnaire des données sociodémographiques et le but des informations qui y sont requises. Ensuite, nous parlerons des tests de perception et de production en plus de fournir une description des tâches prévues pour chaque test.

3.3.1 Questionnaire sociodémographique

Le but de ce questionnaire (adapté d'Allen, 2013; Fortier, 2006) est de brosser un portrait général des participants et de contrôler de manière sommaire les variables essentielles qui pourraient influencer les résultats (voir [Annexe D](#)). À la suite de la présentation de la recherche, le questionnaire a donc été distribué de manière électronique à tous les apprenants acceptant de participer à l'étude. Celui-ci était composé de 13 questions ciblant notamment : 1) des renseignements sociodémographiques et linguistiques permettant, entre autres, de connaître l'âge et le niveau de scolarité des participants et ; 2) des questions portant sur leur profil linguistique visant à identifier, notamment, leur langue maternelle, leur exposition au français et leur niveau de langue française.

⁴ Il est à noter que les cours étaient offerts en ligne à cause des restrictions dues aux mesures COVID.

3.3.2 Test de perception

Afin d'évaluer la perception des contrastes, nous avons opté pour un test de discrimination de AX comme ceux utilisés dans d'autres études semblables (Cebrian et Carlet, 2014; Kissling, 2012, 2013; Lacabex et Gallardo del Puerto, 2014). Le but du test de perception est de mesurer la capacité des apprenants à percevoir les sifflants [s]/[z] dans les différents contextes phonétiques décrits préalablement. Ainsi, le stimuli a été conçu en fonction du contraste sonore-sourde (voir section 2.5) (Champagne-Muzar, 1993), à savoir une liste de 30 paires minimales formées par le contraste sonore/sourd, c'est-à-dire selon la sonorité (ex. Q8= *les glisses / l'église*). En ce qui concerne la liste des contrastes, nous avons utilisé, comme source, un ouvrage conçu pour l'apprentissage et la pratique de la phonétique du français adressé aux locuteurs hispanophones et lusophones (Lebel, 2002).

Ensuite, nous avons créé le test de perception à l'aide de la plateforme Moodle choisie notamment grâce à des fonctionnalités qui permettent la pratique de la perception et de la production.

Moodle

Afin de favoriser le travail en autonomie, nous avons utilisé la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle pour construire nos instruments de collecte. Le choix du Moodle se justifie principalement par les fonctionnalités offertes qui permettent, entre autres, d'organiser les contenus, de partager des données et de développer des activités interactives facilitant le travail de perception et de production en L2. Enfin, l'environnement Moodle nous a permis de créer des exercices audio et audiovisuels interactifs, de gérer leurs réponses et de favoriser surtout la rétroaction et la pratique de la production sous forme d'enregistrements vocaux.

3.3.2.1 Tâche de discrimination

Comme signalé préalablement, par rapport à la perception, nous avons eu recours à une tâche de discrimination AX utilisée dans d'autres études pour évaluer la perception des contrastes pertinents de la L2 (Cebrian et Carlet, 2014; Kissling, 2013; Lacabex et Gallardo del Puerto, 2014). Pour cette tâche, les participants étaient soumis à une preuve de détection du son (égal ou différent

selon le cas). Pour ce faire, ils étaient tenus de cliquer sur le symbole indiquant égal (=) ou différent (≠) après l'écoute de l'enregistrement.

Ainsi, les stimuli étaient composés de mots contenant le contraste phonétique [s]/[z], organisés en 30 paires de mots qui présentaient le contraste sourd/sonore selon chaque sonorité. Il est à signaler que nous avons formé notre liste de mots à l'aide d'un ouvrage dédié à l'apprentissage phonétique du français (Lebel, 2002) et comportant ledit contraste dans différents contextes (voir le Tableau 3.1). Les enregistrements audio, effectués par une locutrice native francophone, ont été faits à l'aide du logiciel d'édition audio Audacity dans une salle insonorisée.

Tableau 3.1 Stimuli du test de perception

Stimuli	Contraste	Contexte phonétique
Q. 1 seine/zen	[s] [z]	Initial
Q. 2 sel/zèle	[s] [z]	Initial
Q. 3 cinq/zinc	[s] [z]	Initial
Q. 4 rasé/rasé	[z] [z]	Intervocalique
Q. 5 la_serre/laser	[s] [z]	Intervocalique
Q. 6 les cils/les îles	[s] [z]	Intervocalique
Q. 7 strie/estrie	[s] [z]	Initial
Q. 8 les glisses/l'église	[s] [z]	Final
Q. 9 embrasser/embrasser	[s] [s]	Intervocalique
Q. 10 matisse/m'attise	[s] [z]	Final
Q. 11 ils savaient/ils avaient	[s] [z]	Intervocalique
Q. 12 sport/esport	[s] [z]	Initial
Q. 13 hausser/oser	[s] [z]	Intervocalique
Q. 14 basset/basait	[s] [z]	Intervocalique
Q. 15 les sels_les sels	[s] [s]	Intervocalique
Q. 16 zut/zut	[z] [z]	Initial
Q. 17 décidé/des idées	[s] [z]	Intervocalique
Q. 18 les soies/les soies	[s] [s]	Intervocalique
Q. 19 spok/espok	[s] [z]	Initial
Q. 20 avec essence/avec aisance	[s] [z]	Intervocalique
Q. 21 m'agace/ma gaze	[s] [z]	Final
Q. 22 les tresses/les treize	[s] [z]	Final
Q. 23 six/six	[s] [s]	Initial

Stimuli	Contraste	Contexte phonétique
Q.24 masser/masser	[s] [s]	Intervocalique
Q. 25 factice/factice	[s] [s]	Final
Q. 26 luce/l'use	[s] [z]	Final
Q. 27 les seaux/les os	[s] [z]	Intervocalique
Q. 28 les CD/les aider	[s] [z]	Intervocalique
Q. 29 ils sont/ils ont	[s] [z]	Intervocalique
Q. 30 spa/spa	[s] [s]	Initial

3.3.2.2 Tâche d'identification

Concernant cette deuxième tâche portant sur la perception des sifflants [s] et [z], elle a été conçue dans le but d'apporter des données supplémentaires à notre étude. Concernant les stimuli, les phrases utilisées pour ce test ont été également tirées de l'ouvrage adressé aux locuteurs hispanophones et lusophones (Lebel, 2002).

Contrairement à la tâche de discrimination AX, la tâche d'identification consistait à indiquer, parmi trois phrases, lesquelles étaient égales sans toutefois tenir compte de la variation mélodique (intonation) si tel était le cas. Il est à signaler que quatre réponses étaient possibles soit 1-2, 1-3, 2-3 et 1-2-3, comme l'illustre le Tableau 3.2 :

Tableau 3.2 Stimulus de la tâche d'identification

Séries		Phonèmes
Q. 1 l'assure/l'azur/l'assure	1-3	s-z-s
Q. 2 vous savez/vous savez/vous savez	1-2-3	s-s-s
Q. 3 six cents/ six cents/six ans	1-2	s-s-z
Q. 4 les yeux/les cieux/les cieux	2-3	z-s-s
Q. 5 elles en font/elles s'en font/elles en font	1-3	z-s-z
Q. 6 les douzes/les douces/les douces	2-3	z-s-s
Q. 7 ils ont/ils ont/ils sont	1-2	z-z-s
Q. 8 deux heures/deux heures/deux heures	1-2-3	z-z-z
Q. 9 je les sais/je les ai/je les sais	1-3	s-z-s
Q. 10 le strie/l'Estrie/le strie	1-3	s-z-s

3.3.3 Test de production

Afin d'évaluer la production des contrastes à l'étude, le test de production était composé d'une liste de 16 phrases que les participants devaient répéter à haute voix. Concernant le stimuli, il a été également conçu à l'aide de l'ouvrage pour l'apprentissage et la pratique de la phonétique du français adressée aux locuteurs hispanophones (Lebel, 2002). Le détail des items se trouve dans le Tableau 3.3 :

Tableau 3.3 Phrases à évaluer lors du test de production

Séries	Contexte phonétique
Q1. tout se sait ici	[s] Initiale
Q2. Ça, c'est sûr !	[s] Initiale
Q3. Elle danse si bien.	[s] Initiale
Q4. Ne sois pas si sceptique !	[s] Intervocalique
Q5. Il est si sensible	[s] Intervocalique
Q6. Cette Finlandaise a seize ans	[z] Intervocalique
Q7. Saisissez-vous la différence ?	[z] Intervocalique
Q8. Je veux que tu te taises	[z] Intervocalique
Q9. Il est rentré bronzé de ses vacances au Brésil	[z] Intervocalique
Q10. J'ai pas le temps de lire beaucoup de magazines	[z] Intervocalique
Q11. La science ne peut assurer un scénario plus spécial	[s] initiale
Q12. Ses vêtements étaient tout usés	[z] Intervocalique
Q13. Notre voisin a habité seize ans en Tanzanie	[z] Intervocalique
Q14. On entend dehors la douce musique des tondeuses à gazon	[z] Intervocalique
Q15. Le spécialiste en sport fait un travail structuré	[s] initiale
Q16. Ce plat se sert très chaud	[s] Intervocalique

Il est à signaler que les sons marqués en gras sont ceux à évaluer. De cette manière, nous ne tiendrons compte que de ces sons lors de l'évaluation des productions de chaque participant.

Un repère graphique a été également utilisé comme lors de plusieurs études semblables (Cebrian et Carlet, 2014; Lacabex et Gallardo del Puerto, 2014; Zaldívar Turrent, 2009) dans le but d'exposer les participants à de l'input visuel. À titre d'exemple, la figure 3.1 illustre la manière dont la tâche était présentée :



Figure 3.1 Exemple de la présentation des items de la tâche de production

3.4 Déroulement de la collecte de données

Comme indiqué dans la section 3.1, nous nous sommes intéressés à la collecte des données quantitatives. Ces données ont été obtenues à l'aide des tests de perception et de production permettant d'examiner les difficultés sur la prononciation (perception et production) des traits à l'étude.

Après l'étape de recrutement, les participants ont été invités à se connecter à leur compte Moodle où les tests étaient logés. Les questions étaient rédigées en espagnol afin de faciliter la lecture et d'éviter d'éventuels problèmes d'incompréhension. De même, ils ont aussi été informés du but du questionnaire et du caractère anonyme de celui-ci. Avant d'exécuter les tests, chaque participant était invité à remplir le questionnaire sociodémographique.

Au moment d'amorcer les tests, les apprenants ont été informés sur les consignes de deux tâches de perception et de celle de production ainsi que sur la façon de répondre à chaque question. Les instructions ont également été données par écrit durant les tests. Il est à signaler qu'ils avaient droit à trois écoutes de chaque enregistrement avant de sélectionner et d'enregistrer leurs réponses. Chaque test avait une durée d'environ 10 minutes. À la suite de cette étape de collecte, nous avons procédé à l'analyse des données obtenues. Nous les détaillerons dans la section suivante.

3.5 Analyses de données

Une fois les tests effectués, les données des tests de perception et de production ont été compilées dans un tableau Excel et les enregistrements obtenus lors du test de production ont été archivés en format mp3.

3.5.1 Traitement des données du test de perception

Comme mentionné ci-dessous, les réponses des tâches de perception ont été compilées et codées dans un fichier Excel. À titre d'exemple, le Tableau 3.4 illustre la manière dont les données de chaque participant ont été traitées.

Tableau 3.4 Exemple de compilation des données de la tâche d'identification

P3	
Séries	Résultats
Q. 1 l'assure/l'azur/l'assure	1
Q. 2 vous savez/vous savez/vous savez	1
Q. 3 six cents/ six cents/six ans	1
Q. 4 les yeux/les cieux/les cieux	0
Q. 5 elles en font/elles s'en font/elles en font	0
Q. 6 les douzes/les douces/les douces	1
Q. 7 ils ont/ils ont/ils sont	0
Q. 8 deux heures/deux heures/deux heures	1
Q. 9 je les sais/je les ai/je les sais	0
Q. 10 le strie/l'Estrie/le strie	0
Total	5

Réponse incorrecte= 0

Réponse correcte= 1

3.5.2 Traitement des données du test de production

En ce qui concerne les données du test de production, chaque enregistrement a été examiné par la chercheuse principale. La tâche d'évaluation des productions, quant à elle, consistait à écouter chaque enregistrement et à déterminer, selon son appréciation personnelle, si la production du participant correspondait à soit le phonème [s] ou [z] en fonction de chaque contexte.

Il est également à noter que l'évaluation des productions portait seulement sur la réalisation du son marqué en gras et non sur la réalisation de la phrase dans son ensemble (voir Tableau 3.3). Un total de 144 enregistrements, chacune d'une durée d'environ 2 secondes, a été évalué par l'évaluatrice comme l'illustre le Tableau 3.5 :

Tableau 3.5 Exemple de compilation des données de la tâche de production

P1		
Phrases	Contexte phonétique	Résultats
Q1 tout se sait ici	[s] Initial	1
Q2 Ça, c'est sûr !	[s] Initial	1
Q3 Elle danse si bien.	[s] Intervocalique	1
Q4 Ne sois pas si sceptique !	[s] Intervocalique	1
Q5 Il est si sensible	[s] Intervocalique	1
Q6 Cette Finlandaise a seize ans	[z] Intervocalique	0
Q7 Saisissez-vous la différence ?	[z] Intervocalique	0
Q8 Je veux que tu te taises	[z] Intervocalique	0
Q9 Il est rentré bronzé de ses vacances au Brésil	[z] Intervocalique	0
Q10 J'ai pas le temps de lire beaucoup de magazines	[z] Intervocalique	1
Q11 La science ne peut assurer un scénario plus spécial	[s] Initial	1
Q12 Ses vêtements étaient tout usés	[z] Intervocalique	0
Q13 Notre voisin a habité seize ans en Tanzanie	[z] Intervocalique	0
Q14 On entend dehors la douce musique des tondeuses à gazon	[z] Intervocalique	0
Q15 Le spécialiste en sport fait un travail structuré	[s] Initial	0
Q16 Ce plat se sert très chaud	[s] Intervocalique	1

Réponse incorrecte= 0

Réponse correcte= 1

Les détails de ces analyses seront présentés dans le chapitre IV Résultats.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous exposerons les résultats de nos analyses dans le but de répondre à nos trois questions de recherche. Nous présenterons ainsi les résultats issus du test de perception (4.1) : test de discrimination AX (4.1.1) et du test d'identification (4.1.2) et ceux venant du test de production (4.2).

4.1 Test de perception des sifflants [s] et [z]

Afin de répondre à notre première question de recherche, à savoir, *dans quel contexte phonétique les apprenants hispanophones en français langue étrangère ont plus de difficulté à apercevoir les sifflantes [s] et [z] ?*, nous avons effectué deux tâches de perception auprès des participants (voir section 3.4.2). La section suivante présentera le détails des résultats obtenus lors de la tâche de discrimination AX et celle d'identification.

4.1.1 Tâche de discrimination AX

Rappelons que le test venant de la tâche de discrimination AX (voir section 3.2.2.1) consistait à écouter des paires de mots et à déterminer si elles étaient égales ou différentes.

Afin d'avoir un portrait des résultats des participants (n=9), nous avons calculé le total des réponses correctes des 30 paires minimales évaluées, telles que présentées dans le Tableau 4.1 :

Tableau 4.1 Total de réussite au test de discrimination AX par participant

	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Q 11	Q 12	Q 13	Q 14	Q 15	Q 16	Q 17	Q 18	Q 19	Q 20	Q 21	Q 22	Q 23	Q 24	Q 25	Q 26	Q 27	Q 28	Q 29	Q 30	
P 1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0
P 2	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
P 3	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
P 4	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
P 5	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
P 6	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0

P 7	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
P 8	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
P 9	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0
Σ	8	7	1	1	9	3	8	9	7	8	3	7	4	7	8	9	5	8	6	2	9	5	9	5	9	9	7	3	3	5

0= Réponse incorrecte
1= Réponse correcte

Ces résultats indiquent que la totalité des participants ont répondu correctement à sept items sur 30, à savoir : Q5=*la serrre/laser*, Q8= *les glisses/l'église*, Q16= *zut/zut*, Q21= *m'agace/ma gaze*, Q23= *six/six*, Q25= *factice/factice* et Q26= *luce/l'use*. Par ailleurs, nous observons que les items Q3= *cing/zinc* et Q4= *rasé/rasé* ont eu un taux de réussite très bas, ce qui indiquerait que les participants ont eu de la difficulté à percevoir la différence de ces paires.

Les résultats des participants quant à chacun des contextes visés ont été également calculés. La Figure 4.1 présente les pourcentages correspondants aux nombres de réponses correctes des participants selon le contexte phonétique dont la couleur verte regroupe les séries ayant les phonèmes en étude en position initiale, la couleur mauve les séries en position intervocalique et la couleur jaune les séries en position finale.

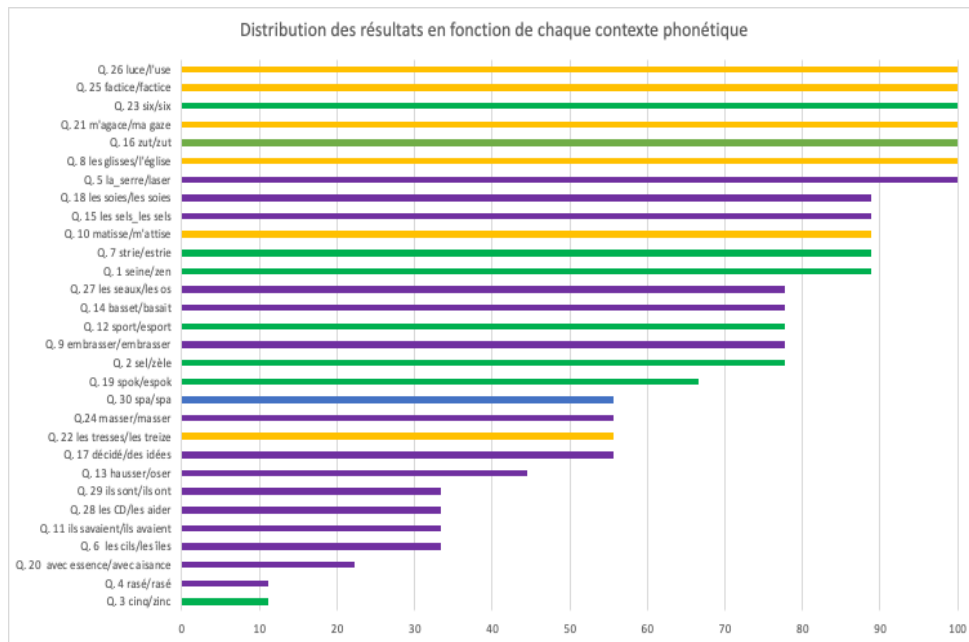


Figure 4.1 Pourcentage de réussite de la tâche de discrimination par contexte phonétique de l'ensemble des participants

À la lecture de la figure ci-dessous, nous constatons que les items où les sifflants étaient en position finale ont reçu des scores les plus élevés pour les items relatifs à Q22= *les tresses/les treizes* (56%), Q10= *matisse/ m'attise* (87%), Q8= *les glisses/ l'église* (100%), Q5= *la serrer/laser*, Q8= *les glisses/ l'église* (100%), Q21= *m'agace/ma gaze* (100%), Q25= *factice/factice* (100%) et Q26= *luce/ l'use* (100%). Dans une ligne similaire, les résultats des items ayant les phonèmes [s] et [z] en position initiale montrent que les scores des participants sont regroupés dans des pourcentages également élevés. Ainsi, nous avons l'item Q19= *spok/spok* obtenant un 67% de réponses correctes, Q2= *sel/ zèle* et Q12= *sport/ sport* avec un 78%, Q7= *strie/ estrie* et Q1= *seine/ zen* avec un 87% et les items Q16= *zut/ zut* et Q23= *six/ six* recevant un 100% de réussite des participants. Contrairement, neuf sur 12 items obtenant moins de 56% de réponses correctes correspondent aux séries ayant les sifflants en position intervocalique, à savoir: Q17= *décidé/ des idées*, Q24= *masser/ masser* (56%), Q13= *hausser/oser* (44%), Q6= *les cils/ les îles*, Q11= *ils savaient/ ils avaient*, Q28= *les CD/ les aider*, Q29= *ils sont/ ils ont* (33%), Q=20 *avec essence/ avec aisance* et Q4= *rasé/ rasé* avec un 22% et 11% respectivement.

Nous retenons donc de cette première analyse que nos participants ont obtenu des résultats plutôt homogènes pour les séries ayant les phonèmes [s] et [z] en position initiale et finale. Par ailleurs, cette répartition des données indiquerait toutefois que les participants ont eu plus de difficulté à percevoir le contraste [s] et [z] lorsqu'ils sont situés en contexte intervocalique.

4.1.2 Tâche d'identification

Afin d'apporter une autre piste de réponse à notre première question de recherche, un deuxième test de perception a été effectué. Cette fois-ci, les participants devaient identifier, parmi trois séries de mots, lesquelles étaient égales (voir section 3.4.2.2).

Nous commençons par les analyses descriptives de la tâche d'identification. Pour ce faire, nous avons calculé le total des réponses correctes des 10 questions ayant trois séries de mots, telles que présentées dans le Tableau 4.2 :

Tableau 4.2 Total de réussite au test d'identification par participant

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
PI1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PI2	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
PI3	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0
PI4	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
PI5	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
PI6	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
PI7	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
PI8	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
PI9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Total	8	8	8	7	1	8	7	8	0	5

L'ensemble des résultats montrent un taux de réussite très élevé où une grande majorité de participants ont répondu correctement à la plupart des items. À l'inverse, un participant sur 9 a répondu correctement à l'item Q5= *elles en font/elles s'en font/elles en font* tandis que l'item 9, Q9= *je les sais/je les ai/je les sais*, n'a reçu aucune réponse correcte.

Nous retenons de ces résultats qu'une grande majorité semble avoir bien perçu les contrastes [s]/[z] de la tâche d'identification, comme l'illustre la Figure 4.2.

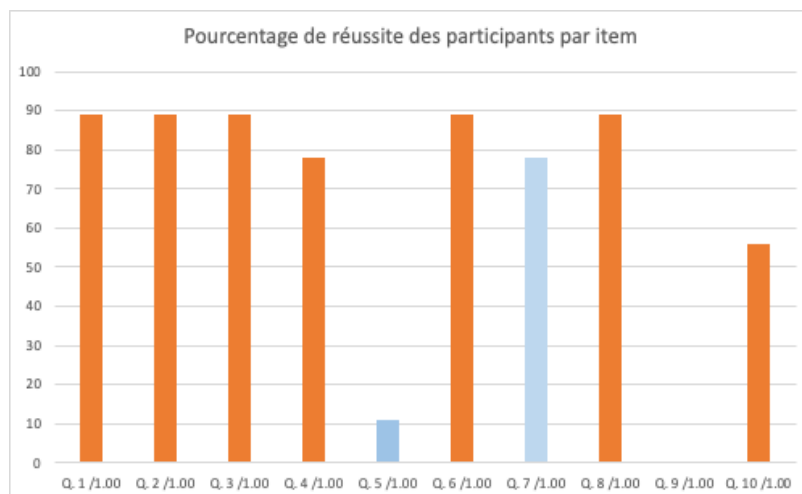


Figure 4.2 Pourcentage de réussite de la tâche d'identification par item

Par ailleurs, ces résultats mettent en évidence que les items recevant moins de réponses correctes (Q5 et Q7) correspondent à des séries ayant le phonème [z] en position intervocalique.

Tout comme dans le cas de la tâche de discrimination, les résultats des participants s'avèrent plutôt homogènes en fonction des contextes. Les données venant de la tâche d'identification ne nous permettent pas de confirmer une difficulté marquée en contexte intervocalique, cependant, nous constatons une difficulté à percevoir le phonème [z] lorsqu'il est placé entre voyelles.

4.2 Test de production des sifflants [s] et [z]

Afin de répondre à notre deuxième question de recherche, à savoir, *dans quel contexte phonétique les apprenants hispanophones en français langue étrangère ont plus de difficulté à produire les sifflantes [s] et [z] ?*, un test de production a été effectué. Les enregistrements des participants obtenus ont fait l'objet d'une évaluation par la chercheuse.

Rappelons que le test de production était composé d'une liste de 16 phrases que les participants devaient répéter à haute voix et enregistrer par la suite (voir section 3.4.3).

Nous commençons par les analyses descriptives de la tâche de production. Le Tableau 4.3 présente les résultats correspondants aux notes attribuées à chaque participant par item.

Tableau 4.3 Résultats du test de production pour l'ensemble des participants par item

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
PP1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
PP2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
PP3	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PP4	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
PP5	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
PP6	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
PP7	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
PP8	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1
PP9	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1
Total	8	9	9	8	9	1	1	1	1	4	6	2	3	0	1	9

0= production non réussie

1= production réussie

Globalement, ces données montrent que la totalité des participants ont réalisé correctement la production de quatre items sur 16. C'est le cas des items Q2= *Ça, c'est sûr !*, Q3= *Elle danse si bien*, Q5= *Il est si sensible* et Q16= *Ce plat se sert très chaud*. Contrairement, les items Q6= *Cette Finlandaise a seize ans*, Q7= *Saisissez-vous la différence?*, Q8= *Je veux que tu te taises*, Q9= *Il est rentré bronzé de ses vacances au Brésil* et Q15= *Le spécialiste en sport fait un travail structuré* n'ont eu qu'un seul participant ayant produit correctement les phonèmes correspondants. En ce qui concerne l'item Q14, aucun participant n'a réussi la production des phonèmes contenus dans la phrase *On entend dehors la douce musique des tondeuses à gazon*.

La Figure 4.3 illustre les résultats obtenus lors de la tâche de production selon le contexte phonétique, à savoir: en vert [s] en position initiale, en mauve [s] en position intervocalique et en rose les phrases ayant le phonème [z] en position intervocalique.

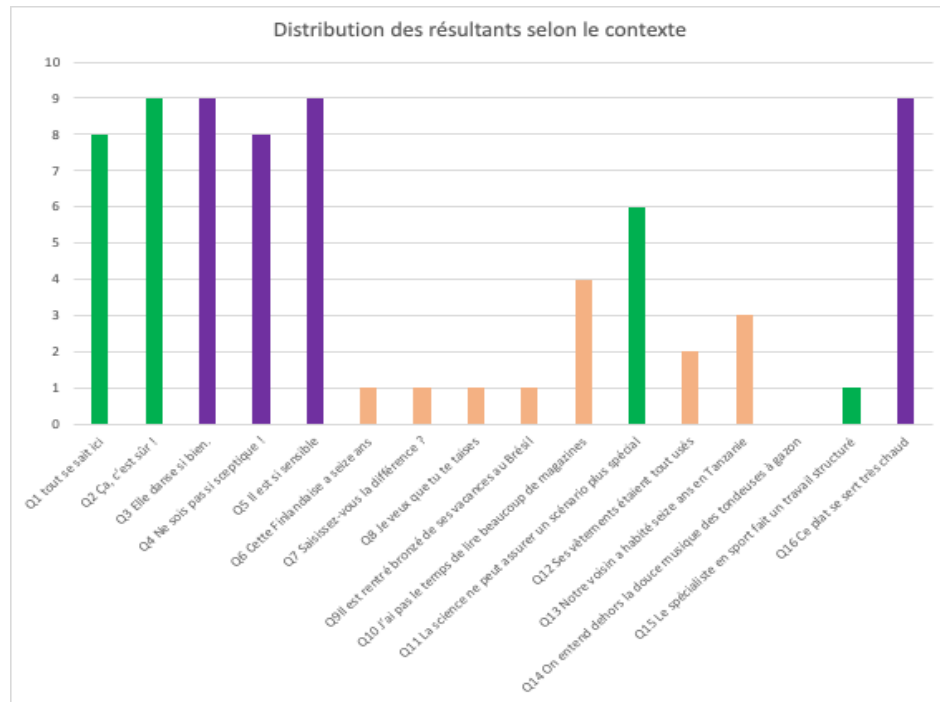


Figure 4.3 Distribution des résultats de la tâche de production par contexte

À la lecture de la figure ci-dessous, nous observons que la production des phrases ayant le phonème [s] en position intervocalique (Q3, Q4, Q5 et Q16) s’est avérée la plus réussie. Les analyses révèlent également des résultats favorables pour la production du phonème [s] lorsqu’il est situé en position initiale lors des phrases Q1, Q2 et Q12, sauf pour la phrase *Le spécialiste en sport fait un travail structuré* (Q15) où 1 participant sur 9 a réussi la production du phonème [s] placé en début du mot. À l’inverse, nous constatons que les participants ont reçu des scores très bas à l’égard de la production du phonème [z] en position intervocalique.

Tout comme dans les tâches de perception, nous observons que les résultats portant sur la production des sifflants [s] et [z] montrent que les participants ont moins réussi la production des phonèmes en position intervocalique et ce, particulièrement pour le phonème [z]. En réponse à notre deuxième question, nous voyons que nos participants ont eu notamment de la difficulté à produire le phonème [z] en position intervocalique. Le chapitre suivant permettra de synthétiser les résultats obtenus et de faire des rapprochements avec les études antérieures.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présenterons une interprétation des principaux résultats ainsi qu'une mise en relation avec la littérature du domaine. Ces résultats nous permettront de répondre à nos deux questions de recherche portant sur les deux volets de la prononciation, soit la perception (5.1) et la production (5.2). Ensuite, à titre d'exemple, nous présenterons une séquence didactique afin de travailler la prononciation des sons [s] et [z] portant sur les résultats obtenus (5.3).

L'objectif principal de ce mémoire est d'examiner les difficultés sur la prononciation des sifflants auprès des apprenants hispanophones de FLE adultes en milieu universitaire. À titre de rappel, nos questions de recherches étaient formulées comme suit :

- 1) Dans quel contexte phonétique les apprenants de l'UMCE hispanophones en français langue étrangère ont plus de difficulté à apercevoir les sifflantes [s] et [z] ?
- 2) Dans quel contexte phonétique les apprenants de l'UMCE hispanophones en français langue étrangère ont plus de difficulté à produire les sifflantes [s] et [z] ?

5.1 Perception des sifflants [s] et [z]

Dans le but de répondre à notre première question, nous avons réalisé un test de discrimination auditive AX⁵ (Cebrian et Carlet, 2014; Kissling, 2014; Lacabex et Gallardo del Puerto, 2014) ainsi qu'un test d'identification⁶ (Lacabex et Gallardo del Puerto, 2014, Lebel, 2002) afin de mesurer la perception des apprenants à l'égard des sifflants [s] et [z] en fonction des différents contextes phonétiques.

⁵ Ce test consistait à écouter des paires de mots et à déterminer s'ils étaient acoustiquement égaux ou différents.

⁶ La tâche d'identification consistait à indiquer, parmi trois phrases, lesquelles étaient égales.

Les résultats obtenus aux deux tests de perception permettent de déterminer, premièrement, que les participants semblent avoir plus de facilité à percevoir les phonèmes [s] et [z] en position initiale et finale. Ayant des résultats similaires, Cebrian et Carlet (2014) attribuent cette facilité principalement aux connaissances métalinguistiques que les apprenants ont développées grâce à l'exposition à la langue durant les cours réguliers. À ce sujet, Kissling (2014) met en évidence qu'au fur et à mesure de l'exposition des apprenants à la L2, « they acquire a denser network of phonetic exemplars and form more L2-like phonetic categories, thus relying less and less on L1 categories to filter L2 speech » (Kissling, 2014, p.85).

En revanche, l'étude révèle que la répartition des données en perception indiquerait que les participants ont eu plus de difficulté à percevoir les séries ayant le phonème [z] en position intervocalique. Kissling (2012) fait appel au SML (Flege 1995) et aux sons dits « similaires » suggérant que la similarité acoustique de [s] et [z] rendrait la discrimination du son [z] plus difficile, ce qui pourrait expliquer les résultats obtenus en contexte intervocalique. Molina (2011) constate que pour un apprenant hispanophone marquer la différence entre le son [s] et le son [z] est vraiment complexe, car le phonème [z] n'existe pas en espagnol. À ce propos, González (2013) précise qu'en français la distinction entre consonnes sourdes/sonores est nettement perceptible. La sonorité et le lieu d'articulation ont une valeur distinctive en position initiale et finale de syllabe alors qu'en espagnol elle « existe aussi, mais ce n'est qu'un facteur complémentaire. L'importance du facteur sonorité est [...] faible en espagnol » (González, 2013, p.61). Ainsi, cette distinction donne aux oreilles d'un hispanophone une impression d'affectation et d'exagération ce qui pourrait faciliter la perception des phonèmes [s] et [z], notamment, en contexte initial et final comparativement à un contexte intervocalique où la distinction est moins perceptible. Kamber et Skupien (2010) concluent qu'il faudrait en effet accorder une attention particulière à la discrimination vis-à-vis des paires de sons problématiques.

5.2 Production des sifflants [s] et [z]

Afin d'examiner la production des sifflants [s] et [z], nous avons réalisé un test de production à l'aide d'une tâche de répétition⁷. Les résultats du test de perception ne diffèrent pas de ceux

⁷ Les participants avaient comme tâche d'écouter des phrases et de les répéter par la suite.

obtenus en perception. En effet, nous observons que les résultats portant sur la production des sifflants [s] et [z] montrent que les participants ont plus de difficulté à produire des phonèmes en position intervocalique et ce, particulièrement pour le phonème [z].

Nous avons d'ailleurs découvert que le phonème [z] notamment en contexte intervocalique a non seulement été une source de difficulté en perception, mais aussi en production, où les résultats montrent des productions visiblement moins réussies. En référence au postulat du SLM (Flege 1995), ces observations nous amènent donc à penser, d'une part, que la première étape dans l'acquisition de la production d'une L2 est de pouvoir percevoir les différences phonétiques entre les sons de la L1 et ceux de la L2, et d'autre part, que la hiérarchisation des difficultés exposée dans la section 2.2.2 (Flege, 1985 ; Best, 1995) pourrait aussi être considérée lors de la production en L2. Ces résultats appuient le constat selon lequel l'apprentissage de la prononciation du phonème [z] est résistant à l'enseignement et son acquisition se ferait tardivement (Diaz-Campos, 2004). Selon Molina (2011), cette difficulté d'origine articulatoire serait liée à un problème de manque de relâchement du son [z].

5.3 Intervention didactique

Après avoir détecté les difficultés de la perception et de la production des sifflants [s] et [z] (selon leur contexte phonétique) des participants à cette recherche, un travail de correction s'avère nécessaire. C'est alors, en fonction des résultats présentés précédemment, que cette section propose une séquence didactique de la phonétique du FLE basée sur la perception et la production. Cette proposition d'intervention tentera d'articuler l'information recueillie afin de répondre à la problématique de cette étude.

Cette intervention (voir [annexe C](#)), adressée aux apprenants hispanophones de FLE, utilise comme dispositif d'enseignement la modalité en présentiel et en autonomie : quatre séances seront consacrées en présentiel pendant 15 minutes à la fin du cours régulier tandis qu'en autonomie ils auront trois séances selon le rythme de l'apprenant. Ainsi, la démarche méthodologique proposée à pour objectifs d'aider à :

- Corriger les difficultés liées à la prononciation des sons [s] et [z] en français par le biais de l'entraînement perceptif (input);
- Faciliter la prise de conscience de l'erreur et l'acquisition des sons similaires en L2;
- Favoriser un apprentissage autonome de la phonétique en FLE.

Champagne-Muzar et Bourdage proposent dans leur ouvrage , « La phonétique en didactique des langues » (1993, 49-52), une démarche découlant de la synthèse des travaux qui portent sur l'enseignement de la phonétique en FLE. Le Tableau 4.1 montre que, pour travailler la phonétique, il est préférable de procéder par étapes, en proposant des exercices de discrimination auditive pour commencer. Il s'agit de prendre conscience de l'existence d'un son particulier qui s'oppose à d'autres sons pourtant proches. Cette étape de reconnaissance est essentielle, car on ne peut aisément articuler que ce dont on distingue nettement la singularité.

Tableau 5.1 Résultats du test de production pour l'ensemble des participants par item

Phases	Type d'activités
Sensibilisation aux faits phonétiques	Distinction entre une consonne sourde /s/ et une autre sonore /z/
Discrimination auditive	Comparer des énoncés dans la L1 et la L2 afin de prendre conscience des différences phonétiques
Association de la structure phonique à représentation visuelle	Entendre un mot ou un énoncé et choisir la version écrite qui correspond à la séquence sonore.
Production dirigée	Exercices de réchauffement comme les virelangues.
Production spontanée (lorsque l'apprenant a une bonne connaissance de la langue cible).	Participer à des débats et courtes présentations.

En plus, Champagne-Muzar et Bordage (1993) donnent aussi quelques pistes concernant la façon de corriger les erreurs : tout d'abord, il est conseillé qu'une séance de phonétique corrective ne doive pas excéder trente minutes. Ensuite, il est préférable, en ce qui concerne les phonèmes, de

les faire travailler deux par deux, par opposition, évitant de faire travailler plusieurs de ces oppositions en même temps.

Parmi les travaux plus récents reliés à la recherche en L2 et à la pédagogie de la prononciation, nous pouvons citer le travail mené par Kamber et Skupien-Dekens (2011). S'appuyant sur de multiples parcours individuels, ils ont développé une plateforme d'entraînement autonome de la phonétique en L2 à partir d'un travail qui regroupe les principales difficultés rencontrées par les locuteurs d'une langue donnée. Après avoir créé ce corpus, ils ont défini des profils types d'apprenant par langue maternelle appelés « Parcours Fléchés phonétique ». Ce dispositif a servi à mesurer et à analyser les compétences des apprenants dans le domaine de la discrimination auditive et leur progrès dans la production des sons problématiques en fonction de leur L1. Les séquences phonétiques étaient similaires à celles présentées par Champagne-Muzar et Bourdage et spécialement conçues en fonction de la L1 des apprenants. Les résultats ont démontré que l'entraînement systématique des traits difficiles en fonction de la L1 a eu des effets positifs dans la prononciation des apprenants de français langue seconde (FLS).

CONCLUSION

Cette recherche s'est donnée comme objectif d'examiner les difficultés sur la prononciation des sifflants auprès des apprenants hispanophones de FLE adultes en milieu universitaire. Pour ce faire, nous avons mené une étude quantitative. Nos instruments avaient pour but de mesurer la perception de nos participants (n=9) à travers une tâche de discrimination AX et d'identification ainsi qu'une tâche de répétition pour mesurer la production..

En ce qui concerne la perception des sifflants [s] et [z], les analyses de la tâche de discrimination et d'identification indiquent que malgré des différences phonologiques entre l'espagnol et le français, les participants de cette étude ont plus de facilité à percevoir les phonèmes [s] et [z] lorsqu'ils se trouvent en position initiale et finale. Vraisemblablement, les résultats de la tâche de production montrent également cette tendance.

Sur le plan des contextes phonétiques dont les résultats se révèlent moins réussis, la majorité des participants ont eu de la difficulté soit à percevoir et à produire le phonème sonore [z] en contexte intervocalique. En examinant leurs réponses, notre étude a également permis de proposer une démarche didactique découlant des données obtenues et de la synthèse des travaux qui portent sur l'enseignement de la phonétique en FLE.

Limites générales de la recherche

Tout d'abord, nous pourrions supposer que le fait d'avoir eu recours à une seule tâche pour mesurer la production des participants a restreint les possibilités d'examiner ce processus sous différents angles. Idéalement, il aurait été pertinent d'ajouter une deuxième tâche permettant ainsi de comparer leurs performances sous des conditions diverses et d'effectuer une meilleure évaluation de la capacité à produire les sifflants des participants (ex. un test de lecture sans indice graphique).

Un autre aspect méthodologique qui mérite d'être mentionné est celui du nombre de participants. En raison de la petite taille de notre échantillon, le manque de poids lors des analyses

a sans doute constitué une limite dans cette recherche. Un échantillon plus vaste aurait pu apporter une valeur ajoutée considérable à notre étude.

Pistes de recherche futures

À notre connaissance, cette étude représente une première tentative de documenter les difficultés sur la perception et la production des sifflants chez des locuteurs hispanophones du niveau A2. Toutefois, la question empirique demeure, à savoir si une étude expérimentale pourrait apporter des réponses quant aux effets d'une intervention sur la prononciation des sifflants chez des apprenants hispanophones de FLE.

Enfin, notre étude se limite seulement à examiner la prononciation des sifflants, car nous voulions vérifier les difficultés présentées seulement en fonction des contextes. Cela dit, il aurait été pertinent d'explorer et d'approfondir d'autres éléments comme l'enchaînement, le phénomène de l'aspiration ou perte du phonème [s] entre autres. La prise en compte de ces éléments lors de futures recherches permettrait de dresser un portrait plus complet de prononciation des sifflants concernant l'apprentissage de la prononciation du FLE.

Au terme de notre étude, il ressort que la détection des difficultés de la prononciation dans la pratique est susceptible de contribuer à l'amélioration de la compétence orale. Malgré certaines limites rencontrées, cette recherche apporte sa contribution à l'étude de la prononciation en FLE et des sons dits «problématiques», qui font partie de l'apprentissage des apprenants hispanophones en contexte universitaire. L'intégration des dispositifs d'enseignement de la prononciation peut jouer, sans doute, un rôle important en ce qui concerne l'arrimage de la pratique de la prononciation du FLE, ou toute autre L2, dans la salle de classe et en autoformation.

BIBLIOGRAPHIE

- Abel, C. (2018). L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences—opposition ou synergie? *Revue TDFLE*, (72), 1-12. Récupéré de http://revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-51.html
- 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.* (Mémoire de maîtrise) Université de Calgary. <http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/27447>
- Best, C., Mcroberts, G., et Goodell, E. (2001). Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109(2).
- Best, C. (1995). A Direct Realist View of Cross-Language Speech Perception. Dans W. Strange (dir.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, (p. 171–204). Timonium, MD: York Press.
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*, (18), 79–98.
- Borrell, A. (1996). Parallèle entre perception et production? Complexité du lien entre reconnaissance et production des unités phonético-phonologiques. *La Linguistique*, 32(2), 105–116.
- Breitkreutz, J., Derwing, T., et Rossiter, M. J. (2001). Pronunciation Teaching Practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19(1), 51–61. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i1.919>
- Conseil de l'Europe C.E., Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier, 2001
- Cebrian, J., et Carlet, A. (2014). Second-Language Learners' Identification of Target-Language Phonemes: A Short-Term Phonetic Training Study. *The Canadian Modern Language Review*, 70(4), 474–499.
- Celce-Murcia, M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2e éd.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Champagne-Muzar, C.(1993). *Le point sur la phonétique en didactique des langues*. Montréal: Centre éducatif et culturel.
- Charliac, L. et Motron, A. (1998). *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. CLE International.

- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »). *Langages*, (39), 51–64.
- Derwing, T. (2019) Putting an accent on the positive: New directions for L2 pronunciation and instruction. *Colloque international. ISAPh 2018 International Symposium on Applied Phonetics*, 12-18.
<https://doi.org/10.21437/ISAPh.2018-3>.
- Derwing, T., et Munro, M. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Récupéré de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=2083575>
- Deswarte, C., Baquero, F., Rincón, J. et Peñafort, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 12(25), 59–76.
- Detey, S., Fontan, L., et Pellegrini, T. (2016). Traitement de la prononciation en langue étrangère: Approches didactiques, méthodes automatiques et enjeux pour l'apprentissage. *Revue TAL*, 57(3), 15–39.
- Dörnyei, Z., et Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. Dans C. Doughty et M. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 589–630. Récupéré de <http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/10.1002/9780470756492.ch18/summary>
- Flege, J. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15(1), 47–65.
- Flege, J. (1993). Production and perception of a novel, second-language phonetic contrast. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 93(3), 1589–1608.
<https://doi.org/10.1121/1.406818>
- Flege, J. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. Dans W. Strange (Dir.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, (p. 233-277). Timonium, MD: York Press.
- Foote, J., Trofimovich, P., Collins, L., et Urzúa, F. (2016). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The Language Learning Journal*, 44(2), 181–196.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2013.784345>
- Fortier, V. (2006). *Le journal de bord dialogué comme moyen permettant aux apprenants adultes de français langue seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques* (Mémoire de maîtrise). Université de Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/2868/>

- González, O. (2013). *Analyse des difficultés de prononciation des apprenants hispanophones du français* (Mémoire de maîtrise). Université Charles-De-Gaulle. Récupéré d'Academia https://www.academia.edu/37501248/Analyse_des_difficultés_de_prononciation_des_apprenants_hispanophones_du_français
- Guitart, J. (2004). *Sonido y sentido: Teoría y práctica de la pronunciación del español contemporáneo con audio CD*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Hualde, J. (2013). *Los sonidos del español: Spanish Language edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iruela, A. (2007). Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (4), 1-16.
- Kamber, A., et Skupien-Dekens, C. (2010). La correction phonétique en français langue étrangère: Enseignement et évaluation en laboratoire multimédia. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 17(2), 89–102. <https://doi.org/10.4000/apliut.744>
- Kennedy, S., et Blanchet, J. (2014). Language awareness and perception of connected speech in a second language. *Language Awareness*, 23(1–2), 92–106. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863904>
- Kissling, E. (2012). *The effect of phonetics instruction on adult learners' perception and production of 12 sounds*. (Thèse de doctorat). Université de Georgetown. Récupéré de <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/557711>
- Kissling, E. (2013). Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners? *The Modern Language Journal*, 97(3), 720–744. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12029.x>
- Kissling, E. (2014). What Predicts the Effectiveness of Foreign-Language Pronunciation Instruction?: Investigating the Role of Perception and Other Individual Differences. *The Canadian Modern Language Reviews*, 70(4), 532–558.
- Kissling, E. (2015). Phonetics instruction improves learners' perception of L2 sounds. *Language Teaching Research*, 19(3), 254–275. <https://doi.org/10.1177/1362168814541735>
- Lacabex, E., et Gallardo del Puerto, F. (2014). Two Phonetic-Training Procedures for Young Learners: Investigating Instructional Effects on Perceptual Awareness. *Canadian Modern Language Review*, 70(4), 500–531.
- Lebel, J. (2002). Correction phonétique du FLE pour étudiants hispanophones et lusophones, Univ.de Laval <http://www.mediafire.com/?hm3zygu2tvf> , consulté septembre 2021.

- Levy, E. S., et Strange, W. (2008). Perception of French vowels by American English adults with and without French language experience. *Journal of Phonetics*, 36(1), 141–157.
- Ministerio de Educación. (2002). *Idioma Extranjero: Francés*. Tomo I: Programas de estudio N° 1 a 4. Quinto a Octavo año básico. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4093>
- Miras, G. (2013). “Enseigner / apprendre” la prononciation autrement: Une approche psychosociale musique-parole. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l’Acedle*, 10(10–1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1508>
- Molina, J. M. (2007). *Diagnostique et correction des erreurs de prononciation en FLE des apprenants hispanophones* (Mémoire de maîtrise). Université Stendhal-Grenoble III. Récupéré de <https://www.academica.org/jorge.mauricio.molina.mejia/8>
- Molinié, L. (2010). *La prononciación de ELE en los alumnos quebequenses: Dificultades concretas y pautas de corrección*. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3918>
- Omnès, R. (1995). *Phonétique, phonologie, orthographe et prononciation de l’espagnol*. Paris: F. Nathan.
- Paredes García, F. (2013). La enseñanza de la prononciación en español como lengua extranjera: Cuestiones de método. *Linred: lingüística en la Red*, (11). Récupéré de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4714093>
- Pato, E., et Molinié, L. (2009). La prononciación del español en estudiantes francófonos: Dificultades y métodos de corrección. Dans Pato, E., Ochoa, L., et Lloro, J. (dir.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec*. Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008). *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, 11, 167-185. Récupéré de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303925>
- Riegel, M. (1998). *Grammaire méthodique du français* (4^e éd.). Paris: Paris Presses universitaires de France.
- Rivenc, P. (2002). Place et rôle de la phonétique dans la méthodologie SGAV. Dans R. Renard (dir.), *Apprentissage d’une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale* (p. 25-34). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Santiago, F. (2012). La didactique de la prononciation de L2 et la perception auditive: Vers une nouvelle approche. *Synergie Mexique*, 2, 57–70.
- Schwegler, A. (2010). *Fonética y fonología españolas* (4^e éd.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Stokes, J. (2005). *Qué bien suena!: Mastering spanish phonetics and phonology* (1^e éd.). Belmont, CA: Heinle Cengage Learning.

- Tomé, M. (1993). Introduction à une phonétique du français pour les étudiants espagnols. *Estudios Humanísticos. Filología*, 15, 181–196.
- Troubetzkoy, N. S. (1949). *Principes de phonologie*. [Traduits par J. Cantineau]. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Uribe, C., Cedergren, H., et Payeras, J. (2014). Les effets de l’enseignement des phénomènes d’enchaînement sur la production orale des élèves dans un cours d’espagnol langue étrangère au Québec. *Canadian Modern Language Review*, 70(4), 559–587.
- Villaescusa, I. (2009): “La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE”, *Selección de artículos del I congreso de español como lengua extranjera en Asia- Pacífico* (CE/LEAP). Manila, Filipinas, pp. 127-145
- Vokic, G. (2008). The Role of Structural Position in L2 Phonological Acquisition: Evidence from English Learners of Spanish as L2. *Foreign Language Annals*, 41(2), 347. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03296.x>
- Zaldívar Turrent, M. (2009). *El uso del reconocimiento vocal para la corrección fonética de la vibrante múltiple del español de los estudiantes francófonos* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d’Archipel, l’archive de publications électroniques de l’UQAM <https://archipel.uqam.ca/1948/1/M10815.pdf>.

ANNEXE A

**SYSTEME CONSONANTIQUE DE L'ESPAGNOL SELON LEUR MODE ET POINT
D'ARTICULATION**

Tableau 2.1 Description du système consonantique de l'espagnol selon leur mode et point d'articulation (Hualde, 2013)

Phonèmes	Point d'articulation
/p/ /b/ /m/	Bilabiale : les deux lèvres sont en contact.
/d/ /t/ /n/	Dentale : la lèvre inférieure s'appuie contre la zone située derrière les dents supérieures (dite alvéolaire).
/l/ /n/ /r/ /r/ /s/	Alvéolaires : la pointe de la langue se colle à la partie alvéolaire.
/k/ /g/ /x/ /ŋ/	Vélaires : la partie postérieure de la langue se rapproche du palais mou.
/ɲ/ /ʎ/	Dorso-palatales : la partie postérieure de la langue se rapproche du palais rigide.
/f/	Labiodentales : la lèvre inférieure se rapproche incomplètement des dents supérieures, produisant un bruit de souffle.
/s/	Alvéolaires : la pointe de la langue s'appuie contre les alvéoles.
/tʃ/	Prépalatales : s'articulent légèrement plus en arrière que les alvéolaires, mais ils se caractérisent pour une nette résonance bilabiale.

ANNEXE B
SYSTEME CONSONANTIQUE DU FRANÇAIS SELON LEUR MODE ET POINT
D'ARTICULATION

Tableau 2.3 Description du système consonantique du français selon leur mode et point d'articulation (Riegel, 1998, pp. 82–84)

Phonèmes	Point d'articulation
/p/ /b/ /m/	Bilabiale : les deux lèvres sont en contact.
/d/ /t/ /n/	Dentale : la lèvre inférieure s'appuie contre la zone située derrière les dents supérieures (dite alvéolaire).
/l/	Alvéolaire : la pointe de la langue se colle à la partie alvéolaire.
/k/ /g/ /ŋ/	Vélaire : la partie postérieure de la langue se rapproche du palais mou.
/j/	Dorso-palatale : la partie postérieure de la langue se rapproche du palais rigide.
/f/ /v/	Labiodentale : la lèvre inférieure se rapproche incomplètement des dents supérieures, produisant un bruit de souffle
/s/ /z/	Alvéolaire : la pointe de la langue s'appuie contre les alvéoles. Ces consonnes sont appelées « sifflantes ».
/R/	Uvulaire : battement du voile ou de la luette contre le dos de la langue
l. /ʃ/ /ʒ/	Prépalatale : s'articulent légèrement plus en arrière que les alvéolaires, mais ils se caractérisent par une nette résonance bilabiale.

ANNEXE C

DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE DES SIFFLANTS [S] ET [Z]

ÉTAPE/DATE	INTERVENTION DIDACTIQUE																								
<p>Séance 1 Étape 1 Sensibilisation Temps : 15 min</p>	<p>I. Sensibiliser les apprenants aux traits acoustiques [±voisé] en L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il est important d'expliquer aux élèves qu'ils commettront des erreurs, qu'elles sont naturelles qu'ils ne doivent pas avoir de préjugés négatifs face à celles-ci. Cette mise au point faite, l'enseignant(e) peut s'attaquer aux erreurs sans risque de culpabiliser ou intimider les apprenants. • Pour différencier les sons [s]/ [z], l'enseignant peut associer les pistes acoustiques essentielles de ces deux consonnes à d'autres phénomènes sonores non linguistiques que les apprenants connaissent. • Jouer l'enregistrement 1 correspondant au sifflement d'un serpent (son non voisé similaire au [s]) et du bourdonnement d'une abeille (son voisé similaire au [z]), et demander aux élèves les particularités des ses deux sons : <i>Y a-t-il une différence entre ses deux sons ?</i> <i>-Laquelle?</i> • Ensuite faire écouter l' exercice 1 pour mettre en évidence l'importance de la distinction de cette opposition en français <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer le document 1 [s] ou [z] • Demander aux élèves d'écouter la série de mots et de répondre s'ils entendent le son [s] ou [z]. Jouer l'enregistrement 2 fois en faisant une pause d'une minute entre chaque écoute. 																								
<p>Travail en autonomie Sensibilisation</p>	<p>Objectif : Comparer des énoncés dans sa L1 et sa L2 afin de prendre conscience de ses différences phonétiques.</p> <p>Chaque élève recevra un courriel avec l'activité en autonomie (document 2) qu'il devra renvoyer par la suite avec les réponses et le fichier enregistré sur Audacity.</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vous allez entendre 5 séries de trois mots : chaque fois que vous entendez un mot français, mettez une croix (X) dans la case correspondante. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Jouer</th> <th style="text-align: center;">1</th> <th style="text-align: center;">2</th> <th style="text-align: center;">3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Jouer	1	2	3	1				2				3				4				5			
Jouer	1	2	3																						
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									

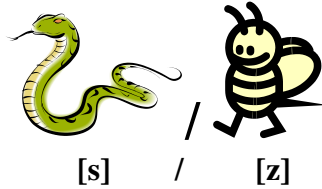
	<p>Transcription</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Case/case/caisse 2. El español/l'espagnol/un español 3. Especial/spécial/especiales 4. Matiz/motriz/maîtrise 5. Triste/triste_tizne <ul style="list-style-type: none"> • Visionnez la vidéo le son [z] et à l'aide de votre téléphone intelligent, enregistrez les mots que vous avez reconnus dans la vidéo. Ex : mais<u>o</u>n [z] • Écoutez la chanson Bécassine. Pouvez-vous faire la distinction entre les deux différents sons ? Où ? <p style="text-align: center;"><i>Bécassine, c'est ma cousine, Bécassine, c'est ma voisine</i></p>
<p>Séance 2 Étape 2 Discrimination auditive Temps :15min</p>	<p>II. Discrimination auditive.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignant lit la suite de paires de syllabes dépourvues de sens, et discute avec les élèves s'ils sont identiques ou pas : [za]/[za], [za]/[sa], [so]/[zo], [zo]/[zo]. 2. Distribuer les panneaux aux élèves (Document 3) : un avec un dessin d'une abeille et l'autre portant celui d'un serpent. Répétez la suite de sons et demander aux élèves de lever le panneau de l'abeille à chaque fois que le son [z] soit prononcé et lorsque le son [s] soit entendu celui du serpent. 3. Ensuite, annoncer qu'ils vont entendre une autre série de mots (son en position finale et milieu de la syllabe) et de faire comme dans l'exercice précédent : [mas]/[mas] vs. [maz]/[mas] [soso]/[sasa] vs. [sozo]/[zaza] [isi]/[izi] 4. Et finalement, demander d'identifier à l'aide du panneau seulement le son en lien avec « l'abeille » : [si], [si], [si], [si], [zi], [si] [zo], [zo], [so], [so], [zo], [so] [sa], [sa], [sa], [si], [za], [za]

	<p>5. Distribuer le document 3 <i>Identique (=) ou différent (?)</i></p> <p>6. Lisez les séries de mots et de signaler s'ils sont identiques (=) ou différentes (?) ? Lisez les séries deux fois en faisant une pause d'une minute entre chaque écoute.</p>
<p>Séance 3</p> <p>Étape 3</p> <p>Association de la structure phonique à la représentation visuelle</p> <p>Temps : 15min</p>	<p>III. Discrimination auditive en associant la relation forme-sens</p> <p>L'enseignant crée des paires minimales (au niveau des mots et des énoncés) illustrées avec des images.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner aux étudiants trois images (document 4) : dans la première, on présente deux jumelles traversant une rue, dans la deuxième, un chat sur un coussin et la troisième, une image du désert. • Ils écoutent alors en premier la suite des deux énoncés et ensuite seulement un des deux items. Les apprenants sont alors amenés à identifier, à l'aide de deux supports visuels, l'image contenant le sens du dernier énoncé entendu. <ol style="list-style-type: none"> 1. Les heures passent/les sœurs passent 2. Il aime son coussin ! /il aime son cousin ! 3. Ils ont adoré le dessert/ils ont adoré le désert
<p>Travail en autonomie</p>	<p>Cette fois-ci, l'apprenant recevra un fichier avec l'activité en autonomie (Document 5).</p> <p>Demande-lui d'envoyer le document avec les réponses au courriel de l'enseignant.e.</p>
<p>Séance 4</p> <p>Étape 4</p> <p>Production dirigée</p> <p>Temps : 15 min</p>	<p>IV. Production dirigée</p> <p><u>Le téléphone arabe</u></p> <p>La phrase de départ est dite par l'enseignant à l'oreille de l'élève 1 qui la dit à son tour à l'oreille de l'élève 2 et ainsi de suite, jusqu'à ce que le dernier élève de la rangée dise enfin la phrase à voix haute. On la compare ensemble avec celle du maître et on essaie de reconstituer ensemble le parcours de la phrase. On reprend une autre phrase pour la rangée suivante.</p> <p>Exemples de phrases :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Écris treize sur l'ardoise. b. Le soir, le ciel est noir. c. Il a acheté ses chaussures. d. Le minibus part dans une minute. e. Les sœurs traversent la rue

	<p>f. C'est lui ? Oui, c'est Louis !</p> <p>L'enseignant demandera aux élèves d'écrire ce qu'ils ont entendu et le comparer avec le reste de la classe.</p> <p>Pour finir, l'enseignant.e montrera les phrases utilisées dans l'activité afin de repérer ensemble les erreurs.</p>
Travail en autonomie	<p>Exercice bilan correspondance son-graphie.</p> <p>Activité son-graphie</p>
Association de la structure représentation visuelle phonique	<p>Lisez et indiquez les liaisons dans le texte ci-dessous.</p> <p>Ex : les élève [z]</p>
	<p>Journées des écoles. Pendant ces journées, les élèves et les instituteurs préparent ensemble des activités intéressantes. Le matin, ils s'occupent d'abord de leur environnement scolaire : ils nettoient les vitres et les tables bancs tout en chantant. Les après-midi, des animations sont organisées par les enseignants. Les élèves présentent des saynètes, ils jouent aux héros et aux <u>méchants</u>.</p>
Production spontanée	<p>Enregistrez-vous à l'aide de votre téléphone puis jouez-le afin d'entendre si vous avez bien réalisé la production sonore correspondant aux liaisons.</p>

ANNEXE C.1
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

Document 1



Exercice 1 :

Ecoutez les 10 mots suivants. Dites si vous entendez le son [s] ou le son [z] ?

	[s]	[z]
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Document 2

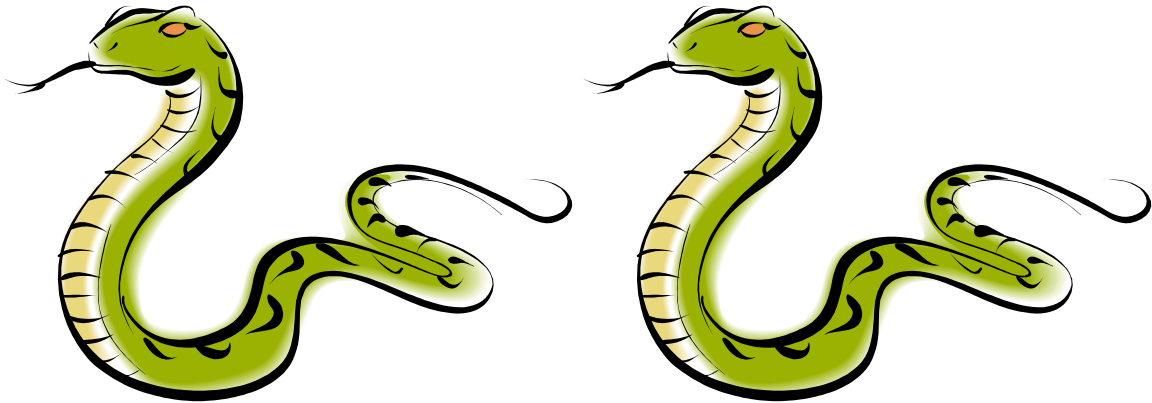
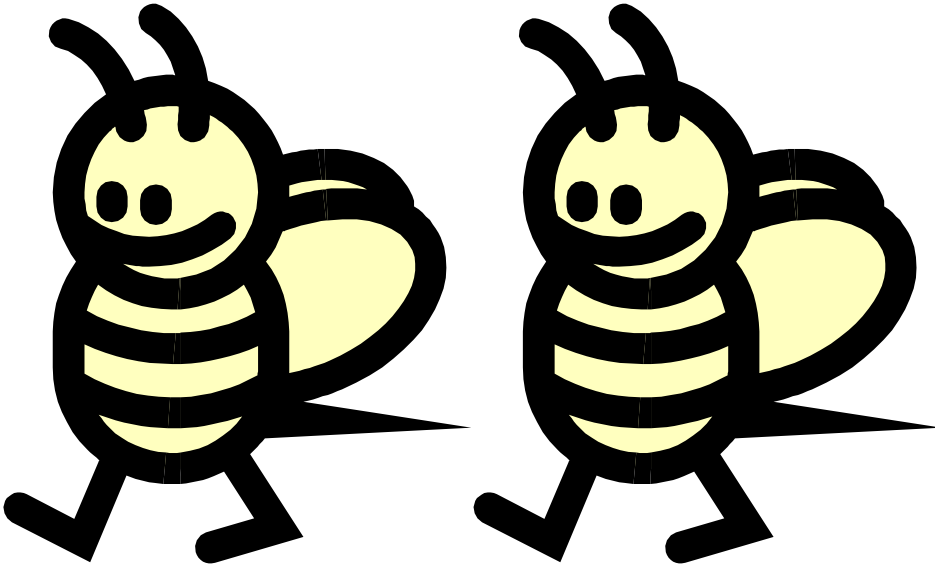
Exercices 2

Ecoutez les 10 paires de mots suivantes. Dites si elles sont identiques (=) ou différentes (?) ?

	=	?
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

Document 3

Panneaux



Document 4





Document 5 : travail en autonomie

Activité d'entraînement

En tenant en compte ce que nous avons appris en classe, répondez aux questions suivantes :

1. Indiquez si le son [z] se trouve dans les mots suivants:

force russe onze
cousin dessert messe

2. Indiquez si le son [z] se trouve dans le premier ou le deuxième mot des paires suivantes:

douze - douce ils ont - ils sont basse - base
ruse - russe poison - poisson désert - dessert
coussin - cousin race - rase nous avons- nous savons

3. Combien de fois entendez-vous le son [z] dans les phrases suivantes?

Les signes du zodiaque sont douze

Ils ont visité le musée de Marseille

Le voisin s'amuse dans le zoo du cirque

Corrigé

I. Sensibilisation auditive

Exercice 1

	[s]	[z]
1	assez	
2		chaise
3		zèbre
4	français	
5	espoir	
6		musique
7		rose
8	attention	
9	danser	
10		cuisiner

Exercice 2

	=	?
1		face – phase
2	assis – assis	
3		vise – vice
4		chausse – chose
5		baiser – baisser
6	ma s ure – ma s uré	
7		case - casse
8		lais s é – lé s é
9	avanc e – avanc e	
10	bronz é – bronz é	

ANNEXE D
QUESTIONNAIRE SOCIODEMOGRAPHIQUE

**Estudio sobre la pronunciación de las siflantes por estudiantes hispanohablantes de francés
lengua extranjera**

Muchas gracias por haber aceptado participar de esta investigación.

El siguiente formulario nos permitirá estudiar el perfil socio-lingüístico de los participantes y las variantes que pudiesen influenciar los resultados de este estudio.

Cabe destacar que toda la información y los datos recogidos en esta investigación son confidenciales. Solo la investigadora tendrá acceso a los datos recogidos.

Tu colaboración es inestimable para llevar a cabo este estudio. Por lo tanto, nos gustaría agradecerte tu tiempo y participación.

Nombre y apellido: _____

Edad: _____

Lengua materna: _____

Otra(s) lengua(s) hablada(s) _____

¿Hace cuánto tiempo estudias francés en la UMCE?

- 0-6 meses
- 6-12 meses
- 1-2 años
- Más de 2 años

¿Habías estudiado francés antes?

- Si
- No

Si has respondido sí, ¿durante cuánto tiempo y dónde has estudiado francés?

¿Has hecho alguna vez un curso para practicar y aprender la pronunciación del francés?

- Si
- No

Si has respondido sí, ¿durante cuánto tiempo y dónde has estudiado la pronunciación del francés?

Describe tu exposición al francés





	Jamas	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
En casa					
En la universidad					
Entre amigos					
Autre _____					

Te agradecemos por haber respondido a este cuestionario.

Merci beaucoup !

ANNEXE 1

AUTORIZACION PARA REPRODUCCION SIBUMCE

	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION		
IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION			
Título de la tesis, memoria o seminario :	<u>Les difficultés de la perception et de la production des siffants selon le contexte phonétique chez des apprenants hispanophones de français langue étrangère</u>		
Fecha :	<u>19 de noviembre 2021</u>		
Facultad :	<u>Historia, Geografía y Letras</u>		
Departamento :	<u>Francés</u>		
Carrera :	<u>Pedagogía en francés</u>		
Título y/o grado :	<u>Licenciatura en educación con mención en francés y pedagogía en francés</u>		
Profesor guía/patrocinante :	<u>Karina Aguilera Galaz</u>		
AUTORIZACIÓN			
Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.			
			
<u>Pamela Alejandra Morgado Urrutia</u>			
Nombre/Firma	Nombre/Firma	Nombre/Firma	Nombre/Firma
Nombre/Firma	Nombre/Firma	Nombre/Firma	Nombre/Firma
Santiago de Chile, <u>19</u> de <u>noviembre</u> <u>2021</u>			
Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento			