



National Library of Canada
Collections Development Branch

Canadian Theses on
Microfiche Service

Bibliothèque nationale du Canada
Direction du développement des collections

Service des thèses canadiennes
sur microfiche

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us a poor photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

**THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED**

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de mauvaise qualité.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

**LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE**

LA COMPOSANTE PHONÉTIQUE DANS LES COURS
DE LANGUE SECONDE

Thèse présentée à l'École des études supérieures
de l'Université d'Ottawa
en vue de satisfaire aux exigences
de la maîtrise en linguistique

par

Cécile M. Champagne

Ottawa, Canada, 1980



C. Champagne, Ottawa, Canada, 1980

Remerciements

Je désire remercier M. Gérald Neufeld des précieux conseils qu'il a prodigués au cours de la rédaction de cette thèse.

Je tiens également à remercier M. Philip Hauptman, M. John Jensen et M. Maurice Bélec de leur collaboration hautement appréciée qu'ils ont apportée à cette thèse.

Résumé

La présente thèse se veut un premier pas vers la vérification de la proposition de Neufeld (1977) où l'on préconise que la difficulté éprouvée par l'apprenant adulte dans la maîtrise des habiletés articulatoires et prosodiques d'une langue seconde, dans le cadre d'un cours structuré, serait imputable à un environnement pédagogique qui n'est pas propice au perfectionnement des habiletés phonétiques. En effet, Neufeld soupçonne l'existence d'une carence d'exercices phonétiques dans les cours de langue seconde. Cette carence, à son avis, résulterait d'attentes concernant l'incapacité de l'adulte de maîtriser les habiletés phonétiques et d'attitudes quant au rôle négligeable de l'accent étranger dans la communication.

Dans ce travail, nous examinons la situation actuelle de l'enseignement des habiletés phonétiques afin de déterminer la fidélité du tableau qu'en esquisse Neufeld. Nous abordons la caractérisation de l'enseignement des habiletés phonétiques par le biais du dépouillement des ensembles pédagogiques le plus fréquemment utilisés dans les cours de français langue seconde dispensés aux adultes et par le recueil des commentaires obtenus au cours d'une enquête menée auprès de professeurs et d'élèves qui se servent de ces ensembles. L'enquête sert également à révéler les raisons proposées par les enseignants et les élèves pour justifier la place et la nature de la composante phonétique dans leur cours.

Notre recherche témoigne de la justesse de la caractérisation intuitive de Neufeld de l'environnement pédagogique. En effet, pour rendre compte de la situation actuelle de l'enseignement des habiletés phonétiques, enseignement qui, comme nous le verrons, est, en général, négligé dans un cours de langue seconde, les justifications le plus souvent invoquées sont l'incapacité de l'adulte d'acquérir une maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde et le caractère accessoire d'une telle maîtrise dans la communication. Mais ces attentes et ces attitudes, qui ont une incidence importante sur la place et la nature de la composante phonétique dans les programmes, sont précisément celles dont le bien-fondé peut être mis en question à la lumière des recherches récentes en psycholinguistique et en psychosociologie.

Table des matières

Introduction	1
0.1 Préambule	1
0.2 L'orientation de la recherche	2
0.3 Les limites et la portée de la recherche	6
Chapitre I La place et la nature de la composante phonétique dans le matériel didactique	9
1.0 Préambule	9
1.1 Mise au point terminologique	11
1.1.1 La composante phonétique	12
1.1.2 Les faits articulatoires	14
1.1.3 Les faits prosodiques	15
1.2 Procédure adoptée pour recueillir les données	21
1.2.1 Critères de sélection	22
1.2.2 Grille d'analyse	26
1.2.3 Présentation des résultats	27
1.3 La place de la composante phonétique dans les ensembles pédagogiques	30
1.3.1 Dépouillement du matériel	30
1.3.2 Analyse des résultats	34
1.4 La nature de la composante phonétique dans les ensembles pédagogiques	38
1.4.1 Dépouillement du matériel	38
1.4.2 Analyse des résultats	49
1.5 Remarques finales	55

Chapitre II	La composante phonétique dans les cours de français langue seconde: la place et la nature de la composante phonétique et les justifications proposées par les professeurs et les élèves pour en rendre compte	57
2.0	Préambule	57
2.1	L'enquête	58
2.1.1	Procédure adoptée pour recueillir les données ..	59
2.1.2	Le questionnaire	59
2.1.3	Critères pour la sélection des sujets	63
2.1.4	Présentation des résultats	67
2.2	La place et la nature de la composante phonétique dans les cours de français langue seconde	69
2.2.1	Orientation de l'enquête	73
2.2.2	Présentation des indices analytiques	74
2.2.3	Analyse des résultats	78
2.3	Les attentes et les attitudes des professeurs et des élèves	92
2.3.1	Orientation de l'enquête	93
2.3.2	Présentation des indices analytiques	94
2.3.3	Analyse des résultats	97
2.4	Étude des liens qui existent entre la place et la nature de la composante phonétique dans les cours et les attentes et les attitudes des sujets	103
2.4.1	Étude des liens par un mode direct	104
2.4.2	Étude des liens par un mode indirect	107
2.5	Remarques finales	115
Chapitre III	Étude du bien-fondé des attentes et des attitudes des professeurs et des élèves consultés	117

3.0	Préambule	117
3.1	La capacité de l'adulte d'acquérir les faits articulatoires et prosodiques (sous leurs aspects phonétique et phonologique) d'une langue seconde	119
3.1.1	L'hypothèse de contraintes biologiques	122
3.1.2	L'aptitude linguistique	134
3.1.3	Les facteurs psychologiques et sociologiques ...	136
3.2	Le bien-fondé des attentes des enseignants et des élèves concernant l'incapacité de l'adulte d'acquérir l'accent du modèle	143
3.3	L'accent étranger et la communication verbale en langue seconde	145
3.3.1	Les répercussions psychosociologiques	147
3.3.2	Les effets psycholinguistiques	149
3.4	Le bien-fondé des attitudes des pédagogues et des élèves concernant les effets d'un accent dans la communication	158
3.5	Remarques finales	160
	Conclusion	162
	Appendice	169
	Bibliographie	172

Introduction

0.1. Préambule

Les spécialistes qui s'intéressent à l'acquisition des faits articulatoires et prosodiques en langue seconde s'accordent en général à reconnaître que l'adulte qui apprend une langue seconde aura du mal à parler cette langue sans accent étranger. Cependant les raisons invoquées par ces chercheurs pour rendre compte de la performance de l'apprenant adulte aux niveaux phonétique et phonologique sont de natures très différentes et ont donné lieu à une controverse qui prend sans cesse de l'ampleur.

La difficulté qu'éprouve l'adulte à maîtriser les habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde a été pendant longtemps considérée comme la manifestation de l'existence d'un calendrier biologique au cours duquel il y aurait altération du potentiel d'acquisition des aspects phonétique et phonologique d'une autre langue (Penfield, 1963; Lenneberg, 1967; Scovel, 1969). D'autres spécialistes (Carroll (à paraître); Pimsleur, 1962) ont attribué à une absence de talent linguistique le fait qu'un adulte n'arrive pas à atteindre la maîtrise phonétique et phonologique du locuteur natif. Dans des études plus récentes, cependant, plusieurs chercheurs qui ne partagent pas la croyance de leurs prédécesseurs, se sont penchés, plutôt, sur des facteurs psychologiques et sociologiques. Ils ont étudié, par exemple, le style, les habiletés et les processus cognitifs des élèves adultes (Ausubel, 1964; Brown, 1973;).

Krashen, 1973; Taylor, 1974; Rosansky, 1975), leur disposition psychologique (Guiora et.al., 1972), leur motivation (Gardner et Lambert, 1972), ou encore le rôle de l'environnement et des attentes de la société (Hill, 1970; Burstall, 1975).

0.2 L'orientation de la recherche

L'ouvrage que nous présentons maintenant se consacre à l'étude d'un de ces facteurs. Plus précisément, il se veut un premier pas vers la vérification de la proposition de Neufeld (1977, 46) où l'on postule l'existence d'un lien étroit entre le succès ou l'échec de l'apprenant adulte dans la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde et l'environnement pédagogique, ce qui comprend non seulement le matériel didactique mais aussi les attentes des pédagogues et des méthodologues. Dans les paragraphes suivants, nous reprenons le passage où Neufeld met en relief les grandes articulations de la proposition, articulations qui ont inspiré la démarche adoptée dans ce travail.

Dans ce passage, Neufeld (1977, 4b) note, pour commencer, l'importance du bien-fondé des attentes des professeurs et des méthodologues (quant à la capacité de l'élève adulte) puisqu'elles sont, à son avis, invariablement reflétées dans l'élaboration du matériel pédagogique et les programmes pour l'enseignement des langues secondes:

"It is inevitable that pedagogical methods and materials reflect the views of methodologists and teachers about the abilities and limitations of their

students. Furthermore, these opinions are likely to strongly influence the priorities and schedule of events for any programme. It follows that success in second language courses depends largely upon the theoretical soundness of the teachers knowledge and intuitions about what his pupils can and cannot achieve. The problem, of course, is to prevent essentially intuitive positions from becoming so entrenched that they result in self-fulfilling prophecies."

Ces considérations portant sur le lien entre les attentes des professeurs ou des méthodologues et le succès des élèves l'amènent à s'interroger, en premier lieu, sur leurs conséquences pour l'acquisition de la prononciation dans les cours de langue seconde, étant donné la part modeste allouée aux exercices de phonétique.

"[...] how likely are adult students to attain anything approximating native-like proficiency in what is commonly called "accent", if the second language programme devotes only peripheral attention to articulatory and prosodic features?"

Par la suite, il s'interroge sur la nature de ces attentes et des attitudes, qui à son avis ont déterminé le rôle mineur accordé à l'enseignement des habiletés phonétiques au sein d'une progression pédagogique:

"Is this de-emphasis an indication of support in the profession for Savignon's concept of "communicative competence" (1972), or does the lack of space in the programme reflect Scovel's conviction that it is a waste of time to teach adults what they cannot possibly learn (1970)? Whatever the case, adult students' foreign sounding speech is considered by many as adequate proof of their inability to achieve native-like mastery of the phonetic features.

Where then does the problem lie, with the methods or with the students?"

La question que pose Neufeld à savoir si le problème se situe au niveau de la méthode ou à celui de l'élève n'est que partiellement discutée en linguistique appliquée. Plusieurs études dans le domaine des langues secondes portent sur la capacité de l'apprenant ainsi que sur les variables cognitives et affectives, mais la notion de l'environnement pédagogique comme source de difficulté pour l'acquisition des faits articulatoires et prosodiques demeure intuitive, faute d'étude de cet aspect.

La question demeure entière. Peut-on attribuer la difficulté qu'éprouvent les élèves adultes à parler une langue seconde sans accent à une carence d'exercices prosodiques et articulatoires dans les méthodes, dans les cours ou dans les programmes de langue seconde? Cette carence, si elle existe, résulte-t-elle du fait que les professeurs croient que leurs élèves sont incapables de perfectionner les habitudes articulatoires et prosodiques de la langue cible ou découle-t-elle plutôt du fait que l'acquisition de l'accent du locuteur natif ne constitue pas un des objectifs des cours de langue seconde, ou encore d'une conception où cet aspect n'est pas considéré comme important pour la communication?

Pour étudier le rôle de l'environnement pédagogique, il faudrait d'abord vérifier s'il y a carence au niveau de la composante phonétique et dans les méthodes et dans les cours. En effet, comme le note Neufeld (1977), il ne suffit pas d'examiner le matériel didactique, il faut aussi prendre en considération

l'actualisation de ce matériel en salle de classe, c'est-à-dire le cours. Une analyse qui porterait uniquement sur le matériel pédagogique serait insuffisante. Les méthodes ne sont pas nécessairement un reflet de ce que font et pensent les pédagogues, soit un reflet de la situation de l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques, car la tendance dans l'enseignement des langues secondes est d'insister sur le rôle d'outil que doit jouer le matériel pédagogique. Ainsi donc, si le développement des habiletés phonétiques n'est pas une préoccupation majeure dans la méthode ou le programme d'un cours de langue seconde, cela ne signifie pas forcément que cet aspect soit entièrement absent du cours.

Maintenant, si l'on accepte le fait que la sélection des éléments linguistiques ainsi que la priorité accordée à certains d'entre eux, dans un programme quelconque, reflètent les attitudes et les attentes de ses auteurs, et si on découvre que la part allouée aux exercices prosodiques et articulatoires est modeste, il serait intéressant d'identifier les attitudes et les attentes de ceux qui sont responsables de ce choix:

Nous ne sommes pas en mesure d'examiner les attitudes des méthodologues mais celles des pédagogues s'avéreraient tout aussi révélatrices, puisque la méthode n'est qu'un outil dont l'usage est laissé, en grande partie, à la discrétion des enseignants.

Il serait également intéressant de considérer les attentes

et les opinions des apprenants, qui jouent un rôle de plus en plus important dans la détermination du contenu d'un cours, étant donné la tendance en pédagogie d'une recentration sur l'élève et ses besoins.

Ensuite, afin d'établir le bien-fondé de ces attitudes et de ces attentes qui ont une incidence si importante sur la nature de l'environnement pédagogique, il y aurait lieu de les reconsidérer à la lumière des recherches récentes en psycholinguistique et en psychosociologie.

Finalement, il faudrait un test de la production orale des élèves qui permettrait d'établir jusqu'à quel point ils arrivent à maîtriser les aspects phonétique et phonologique de la langue cible dans le contexte d'un cours structuré en salle de classe.

Voici donc les modalités d'une recherche qui constituerait la vérification de la proposition de Neufeld, proposition qui, jusqu'à présent, est demeurée purement spéculative.

0.3 Les limites et la portée de la recherche

Le but de cette thèse est de fournir certains fondements qui permettront une vérification ultérieure de la proposition de Neufeld. Dans cette étude, nous nous pencherons sur l'enseignement des habiletés phonétiques dans les cours de langue seconde, nous considérerons les attentes et les attitudes des professeurs et des élèves et nous tenterons d'en déterminer le bien-fondé à la

lumière des dernières recherches en psycholinguistique et en psychosociologie. Les résultats de cette étude seront essentiels pour une étude subséquente qui porterait sur l'analyse de la production orale des élèves, analyse qui serait importante si on découvrait qu'il y avait effectivement une carence dans la composante phonétique des cours de langue seconde et qui donnerait du poids à la recherche de Neufeld.

Dans le premier chapitre, nous définirons pour commencer ce que nous entendons par la composante phonétique d'un cours, les faits articulatoires et les faits prosodiques. Nous aborderons ensuite la caractérisation de l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques, en présentant une analyse de la place et de la nature de la composante phonétique dans des ensembles pédagogiques désignés pour l'enseignement du français langue seconde.

Le tableau de la composante phonétique dans les cours de français (langue seconde) sera complété dans le deuxième chapitre où nous examinerons l'usage qu'on fait des manuels. Ce deuxième chapitre portera également sur les attentes et les attitudes des professeurs et des élèves.

Ces attitudes seront reconsidérées dans le troisième chapitre à la lumière d'études en psycholinguistique et en psychosociologie afin d'en évaluer la légitimité.

En guise de conclusion, nous résumerons l'apport de cet

ouvrage à la vérification de la proposition de Neufeld. Nous proposerons également certaines modifications qu'il serait intéressant d'apporter à l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques.

Chapitre I

La place et la nature de la composante phonétique dans le matériel didactique

1.0 Preamble

Afin de déterminer s'il y a "problème au niveau de l'environnement didactique" en ce qui a trait à l'enseignement des faits prosodiques et articulatoires, il est nécessaire de caractériser la composante phonétique telle qu'elle apparaît dans le matériel pédagogique utilisé pour les cours de langue seconde ou étrangère. Le terme composante phonétique recouvre un champ de notions assez vaste et sera défini dans ce premier chapitre avant d'aborder l'analyse des données recueillies lors du dépouillement des manuels. Retenons pour le moment que ce terme désigne le matériel conçu pour l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques. Le temps et l'espace ne permettant pas une étude exhaustive du matériel pédagogique qui existe pour toutes les langues, à titre soit de langue seconde soit de langue étrangère, nous avons opté pour la restriction de notre recherche à l'étude de l'enseignement du français langue seconde. De plus, étant donné que l'usage des méthodes constitue une facette importante de cette recherche, ce sont surtout les ensembles pédagogiques utilisés à Ottawa qui retiendront notre attention.

Les résultats de cette recherche sur la composante phonétique dans les cours de français langue seconde donnés à Ottawa sont déjà

considérables. En effet, Ottawa se place parmi les trois villes canadiennes qui comptent le plus grand nombre d'établissements qui offrent des cours de français langue seconde.¹

De plus, les manuels dont on se sert dans cette région sont parmi le plus fréquemment utilisés pour l'enseignement du français langue seconde au Canada comme nous le verrons lors de la discussion des critères pour le choix du matériel à l'étude. Ce tour d'horizon sur les cours de français langue seconde fournira des données factuelles qui permettront de vérifier le bien-fondé des remarques de Neufeld (1977) quant à la place accordée à l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques dans les cours de langue seconde.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, pour esquisser un tableau assez complet de l'enseignement des habiletés phonétiques, non seulement faut-il examiner le matériel didactique, mais il faut aussi prendre en considération l'usage qu'on en fait, car la présence ou l'absence d'une composante phonétique dans les manuels ne constitue pas une garantie de sa présence ou de son absence dans les cours. Nous consacrons donc ce premier chapitre aux résultats d'une étude portant sur le matériel didactique dont on se sert dans les cours de français langue seconde. Cette étude sera suivie

¹ Ces données ont été compilées par le Secrétariat d'Etat canadien dans un répertoire où sont énumérés les établissements canadiens qui offrent des cours d'anglais ou de français langue seconde. Ce répertoire s'intitule Où apprendre l'anglais et le français.

dans le deuxième chapitre de l'analyse des réponses recueillies au cours d'une enquête menée auprès de professeurs qui enseignent le français langue seconde à Ottawa, afin de déterminer s'ils adoptent la présentation de la phonétique suggérée dans les manuels ou s'ils la modifient.

Et, puisque dans le sondage, nous avons également posé les mêmes questions² aux élèves des professeurs interrogés, nous présenterons leurs réponses à titre de confirmation des données obtenues auprès des enseignants.

1.1 Mise au point terminologique

Avant d'aborder l'étude descriptive et factuelle de l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques, nous tenons à expliquer brièvement la terminologie adoptée dans cette recherche. Nous préciserons donc, en premier lieu, ce que nous entendons par la "composante phonétique" des cours de langue seconde et le contenu du domaine ainsi nommé. Au cours de cette mise au point terminologique, nous serons également appelés à définir et à expliquer des notions telles que les faits articulatoires et prosodiques (traduction des termes "articulatory and prosodic features" qui apparaissent dans Neufeld, (1977).

²Les questions du sondage apparaissent en appendice.

1.1.1 La composante phonétique

Nous entendons par "composante phonétique" le matériel didactique conçu pour l'enseignement des éléments qui constituent le support oral de la langue. Ce matériel a pour but de favoriser le développement des habiletés phonétiques, c'est-à-dire des habitudes articulatoires et psycho-acoustiques considérées dans leurs aspects phonétique et phonologique ainsi que des habitudes rythmiques et mélodiques de la langue cible. Cette composante s'insère dans une trichotomie didactique dont les deux autres constituants sont, d'une part, la composante morphologique et syntaxique et d'autre part, la composante lexicale.

Si nous avons choisi de qualifier de "phonétique" la composante à l'étude, il ne faut pas croire que seul l'aspect phonétique, tel qu'il est défini en linguistique, retiendra notre attention dans ce travail. Nous cherchons uniquement à identifier la partie conçue, et dans le matériel didactique et dans les cours, pour l'enseignement de l'aspect sonore de la langue cible. Il aurait peut-être été préférable de qualifier cette composante de "phonique", adjectif qui est défini dans le Petit Robert comme suit: "Qui a rapport aux sons ou à la voix en général". Cependant, ce qualificatif nous semble trop général. De plus le choix de "phonétique"

n'est pas à rejeter si l'on admet que le phonème n'a aucune réalité physique et que la phonologie est un système de règles intériorisées qui régit les unités phonémiques. Dans l'apprentissage d'une langue seconde, c'est par le biais de l'étude des sons qu'on aura accès à la phonologie.

Par conséquent, nous retenons le terme phonétique pour identifier la composante à l'étude. Nous retenons également la distinction entre phonétique et phonologie telle qu'elle apparaît en linguistique car nous y aurons recours au moment où nous aborderons l'étude des méthodes et de leur actualisation en salle de classe, pour voir si l'enseignement des habiletés phonétiques implique le développement d'habitudes musculaires en soi et pour soi ou comme moyen pour accéder à l'exploitation du système de règles qui régit l'aspect sonore de la langue cible. Le développement des habiletés phonétiques dans la langue seconde comprend l'apprentissage des faits articulatoires et prosodiques, dichotomie discutée par Neufeld (1977), pour rendre compte de la division de la substance sonore en deux types d'éléments distinctifs les segmentaux et les suprasegmentaux.

Les limites de cet exposé ne permettent pas une étude détaillée des faits mêmes, travail qui, de toute façon, constituerait une recherche en soi. Il ne saurait être question non plus d'apporter en quelques pages une synthèse qui rendrait justice aux nombreuses

études sur les suprasegmentaux³. Ce que nous proposons donc, sont des définitions assez larges, qui seront, malgré leur généralité, adéquates au niveau linguistique, mais aussi et surtout, qui nous permettront d'identifier et de délimiter ce qui s'enseigne aux niveaux phonétique et phonologique dans les cours de français langue seconde.

1.1.2 Les faits articulatoires

Apprendre les faits articulatoires d'une langue seconde veut dire apprendre à discriminer et à reproduire les sons de la langue cible. Il s'agit donc, d'une part, de se familiariser avec les traits qui caractérisent le mode d'articulation des sons et, d'une façon plus générale, avec ceux qui caractérisent la langue, c'est-à-dire les traits articulatoires (cela, pour développer de nouvelles habitudes articulatoires). D'autre part, puisqu'il est humainement impossible de reproduire de façon absolument identique des sons ou des suites sonores, et que la substance sonore perçue par l'oreille est toujours un peu différente, il faut connaître les traits articulatoires pertinents à la distinction des sons, en d'autres mots, les traits distinctifs. Bref, l'apprenant doit être sensibilisé aux traits articulatoires et distinctifs de la langue cible, aux aspects phonétique et phonologique de cette langue.

³Voir la bibliographie de Di Cristo, A. (1975). Soixante-et-dix ans de recherches en prosodie, Editions de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

Le développement des habitudes articulatoires implique non seulement une connaissance des traits articulatoires qui caractérisent chacun des sons en particulier (et, par conséquent, la langue) mais aussi une prise de conscience des faits articulatoires qui résultent de l'interaction des sons en contact, interaction que Malmberg (1975A, 6A) caractérise comme suit:

"Dans le langage réel, il est plutôt rare qu'un son apparaisse à l'état isolé. Le langage est construit de petites unités qui se groupent pour former d'autres unités de plus en plus grandes. Ce que nous entendons en écoutant et ce que nous produisons en parlant, ce sont des chaînes de sons - plus ou moins longues [...]. Les consonnes se réunissent avec les voyelles pour former des syllabes. Les syllabes forment ensemble des groupes, des phrases et des périodes. En se groupant ainsi, les sons s'influencent les uns les autres et se modifient de diverses façons."

En résumé, pour acquérir les habiletés articulatoires de la langue cible, l'élève doit non seulement développer des habitudes musculaires mais aussi interioriser les règles dites phonologiques.

1.1.3 Les faits prosodiques

La connaissance des faits articulatoires constitue une facette de l'apprentissage de l'aspect oral de la langue cible. L'élève doit également être sensibilisé aux faits sonores qui caractérisent une séquence de sons et qu'on appelle en linguistique "faits prosodiques" ou "faits suprasegmentaux" (cela pour développer des habitudes accentuelles, rythmiques et mélodiques). Quels genres de phénomènes linguistiques se classent sous cette rubrique?

La simple délimitation du domaine de la prosodie, de l'identification des éléments prosodiques et de leur caractérisation, s'avère compliquée d'une part, à cause de la complexité de ces phénomènes et d'autre part, par le fait même qu'on désigne et qu'on définit un phénomène de plusieurs façons différentes selon le point de vue adopté pour l'étude de ce fait. On peut, par exemple, parler des faits prosodiques selon leur fonction linguistique ou selon leur nature physique. Sur le plan fonctionnel, l'étude des faits prosodiques implique une analyse de leur utilisation au niveau linguistique. Quant à l'étude de la nature physique des suprasegmentaux, elle peut être envisagée de différents points de vue. On peut adopter le point de vue du locuteur, ce qui donne lieu à une étude soit articulatoire, soit acoustique. On peut également considérer le point de vue de l'auditeur, ce qui résulte en une analyse "perceptive" (M. Léon, 1972, 16) où l'on parle de l'intégration auditive de la manifestation acoustique. Chacun de ces optiques permet de brosser un tableau plus précis des faits prosodiques tel que le montre l'article de Léon (1971) "Où en sont les études sur l'intonation?"

Ce qui frappe en lisant les synthèses et les recherches soit sur l'intonation, soit sur l'accent, c'est l'étroite parenté des faits prosodiques quant à leur substance concrète, quelle que soit l'optique choisie (articulatoire, acoustique ou perceptif) et la non moins étroite solidarité qui les unit au point de vue de leur

comportement fonctionnel. L'accent, le rythme et l'intonation ne constituent pas, comme on pourrait être tenté de le croire, des entités autonomes et, comme Crystal (1969) le propose, il faudrait peut-être adopter des définitions paramétriques où l'on citerait pour décrire la nature physique, des facteurs de durée, d'intensité, de hauteur ("pitch").⁴

Nous ne saurions, en quelques lignes, rendre justice aux nombreuses recherches qui ont tenté d'établir la nature et les fonctions des faits prosodiques. En effet, on ne peut définir brièvement ces phénomènes sans omettre d'importantes mises au point soulevées par les spécialistes dans ce domaine. Une synthèse adéquate serait un travail de grande envergure. L'abrégé d'une telle synthèse ne donnerait qu'un aperçu incomplet. C'est en gardant ces remarques à l'esprit qu'il faut aborder les définitions suivantes qui, à vrai dire, ne méritent pas le titre de définition, mais qui néanmoins nous permettront d'étudier l'enseignement des faits prosodiques dans les cours de langue seconde, c'est-à-dire, l'enseignement de l'intonation, de l'accent et du rythme.

L'intonation peut être définie comme le mouvement mélodique d'une phrase ou d'un énoncé, la mélodie du mot recevant le nom de "ton" tel que le propose Lehiste (1970, 83). C'est ainsi, également, que Martinet (1966, 18) définit l'intonation; selon Martinet

⁴Traduction de Léon (1971)

il faut donner "le terme d'intonation à ce qui reste de la courbe mélodique une fois qu'on a fait abstraction des tons et des faits accentuels". Les études plus récentes telles que celle de Crystal (1969), Lehiste (1970), Léon et Martin et.al. (1970), Léon, Faure, Rigault, éds (1970), pour n'en mentionner que quelques-uns, témoignent de la nature limitative de cette définition. Malgré son caractère peu scientifique, elle ne semble pas erronée, étant donné la notation musicale adoptée par les chercheurs. En ce qui concerne l'aspect fonctionnel, les théoriciens reconnaissent que l'intonation permet de distinguer des types d'énoncés tels que les phrases énonciatives, les interrogatives, les exclamatives (Delattre, 1967); elle peut aussi permettre de distinguer entre le thème et le propos (Daneš, 1960; Siertsema, 1962; Frei, 1968). Elle peut révéler l'attitude du locuteur (Uldall, 1970), le rôle social des interlocuteurs (Crystal, 1975), et peut même servir à identifier les types de discours comme le propose Fonagy (1978). Le développement d'habitudes mélodiques implique donc une connaissance des types fondamentaux des mélodies, de leur agencement et de leurs fonctions. L'élève doit, par exemple, apprendre qu'une intonation montante en français peut marquer, entre autres, la continuité, certains types exclamatifs ou encore l'interrogation. Et si elle indique l'interrogation, la courbe peut caractériser une phrase interrogative à syntaxe énonciative et non pas une phrase interrogative avec un adverbe interrogatif à l'initiale. Mais

l'apprentissage de la langue parlée ne s'arrête pas au développement d'habitudes mélodiques. L'élève doit également acquérir le rythme et l'accent de la langue cible.

L'accent est perçu comme une mise en relief de syllabes qui résulte de la durée, de la hauteur, ou encore de l'intensité (Léon, Faure, Rigault, 1970, 3). Il y a deux genres d'accent: l'accent tonique et l'accent d'insistance. P. et M. Léon (1977, 64) décrivent l'accent tonique comme suit:

"l'accent normal du français lorsqu'on parle sans émotion, sans affectation, sans insistance expressive ou didactique".

Dans le mot, l'accent tonique est placé sur la dernière voyelle prononcée. Au niveau de la phrase ou de l'énoncé, les chercheurs s'accordent, en général, à reconnaître que l'accent français est un accent de groupe (groupe rythmique)⁵ et qu'il tombe sur la dernière syllabe de ces unités rythmiques qui peuvent, dans certains contextes, être accentuées, mais ne le sont pas nécessairement. Pour illustrer ces notions, nous reprenons un exemple de Rigault (Léon, Faure, Rigault, 1970, 3):

"Par exemple, une phrase comme celle-ci: Mon voisin m'a prêté sa voiture pour aller à la campagne, peut être prononcée en deux groupes rythmiques: mon

⁵ Le groupe rythmique est un groupe de mots dominé par une catégorie lexicale ou syntagmatique.

voisin m'a prêté sa voiture / pour aller à la campagne /, en trois: mon voisin / m'a prêté sa voiture / pour aller à la campagne /, en quatre: mon voisin / m'a prêté sa voiture / pour aller / à la campagne /, et même en cinq: mon voisin / m'a prêté / sa voiture / pour aller / à la campagne /. Cette phrase ne pourrait avoir plus de cinq accents, tout au moins dans une prononciation normale. Des mots comme: mon, m'a, sa, pour, à, la, ne sont pas normalement accentués.

L'on voit donc que des groupes comme: mon voisin / m'a prêté / sa voiture / pour aller / à la campagne /, constituent des unités accentuelles virtuelles, qui ne se réalisent pas toujours."

Comme on le voit dans cet exemple, à mesure que le groupe s'allonge l'accent se déplace pour se reporter toujours sur la syllabe finale.

Rigault ajoute dans cet article que la réalisation ou la non-réalisation des unités accentuelles dépend de la rapidité du style et du débit. A son avis, cette "élasticité" de l'unité accentuelle est un des traits frappants du français."

Quant à l'accent d'insistance, Séguinot (Carton, Hirst, Marchal, Séguinot, 1976, 7) suggère "il s'agit du détachement d'un mot de son contexte "mis entre guillemets en quelque sorte" et qui constitue une rupture dans le groupe rythmique attendu". Ne se prononçant pas sur la nature physique de l'accent d'insistance, Séguinot note:

Il n'en est pas moins vrai que l'insistance semble bien constituer une perte d'accentuation rythmique au profit de l'accentuation lexicale."

P. et M. Léon (1977, 68) résument les fonctions de l'accent

d'insistance en disant qu'il est fréquemment employé dans le parler expressif et surtout populaire. Ils ajoutent qu'il "[...] est également fréquent dans une élocution didactique ou pédante, qui consiste à mettre en relief chaque mot."

Il est important de noter dans cette discussion sur l'accent que même si le mot perd son individualité phonétique dans la phrase française, les syllabes inaccentuées sont presque aussi nettement articulées que les syllabes accentuées. En anglais, par contre, le mot garde beaucoup plus son indépendance phonétique dans la phrase où tous les mots pleins (substantif, verbe, adverbe, adjectif) ont leur accent (Malmberg, 1975A, 83).

Cette dernière caractéristique de l'accentuation des syllabes en français contribue à donner à la langue une impression psycho-acoustique d'égalité dans la succession des syllabes. Ajoutons à cela "l'absence d'occlusion glottale" et une syllabation ouverte qui "favorisent l'enchaînement des syllabes à l'intérieur du groupe rythmique" et nous avons les éléments générateurs du rythme français (P. et M. Léon 1977).

Le développement des habitudes accentuelles et rythmiques implique la connaissance des faits d'accents et de leur place ainsi que ce qui caractérise le rythme de la langue cible.

1.2 Procédure adoptée pour recueillir les données

Les notions de composante phonétique, de faits prosodiques

et articulatoires ayant été expliquées nous sommes maintenant en mesure d'aborder l'analyse de l'enseignement des habiletés phonétiques 1) tel que proposé dans le matériel didactique 2) tel qu'envisagé dans les cours de français langue seconde.

1.2.1 Critères de sélection

La description du matériel pédagogique est basée et sur une liste de critères qui ont déterminé la sélection du matériel à l'étude et sur une série de questions qui en ont orienté le dépouillement. La présentation de ces considérations pratiques sera suivie des résultats de l'analyse du matériel pédagogique.

Le matériel didactique à l'étude a été choisi en fonction de l'objectif du programme d'enseignement, le niveau et l'âge de la clientèle pour laquelle il a été conçu, l'utilisation et la disponibilité des manuels.

Deux remarques s'imposent avant d'aller plus loin. Le matériel didactique que nous étudions s'inscrit dans le cadre de manuels ou d'ensembles de manuels que nous désignons "d'ensembles pédagogiques" et qui, comme le souligne Laforge (1972, 4), ne sont donc pas "[...] soumis aux fluctuations temporelles ou personnelles parce que fixe[s] et textuel[s]." Ils peuvent donc faire l'objet d'une analyse.

Il est à noter également que nous utiliserons le terme "ensemble pédagogique" et "méthode" pour parler des manuels

scolaires avec toutes les adjonctions didactiques (guide méthodologique, cahiers d'exercices et de travaux pratiques, films et bandes magnétiques).

L'étude de l'enseignement des traits prosodiques et articulatoires implique que les ensembles pédagogiques analysés doivent avoir comme objectif une certaine maîtrise de l'expression orale et de la compréhension auditive. Ainsi donc, seuls les programmes dont l'objectif général est lié à l'apprentissage de l'aspect oral ont été sélectionnés.

Parmi ces ensembles nous avons retenu surtout ceux dont la progression linguistique est conçue en fonction de plus d'un niveau de connaissance ou d'apprentissage et dont la matière peut faire l'objet de plus d'une année d'étude, selon les conditions de l'enseignement.

L'importance de ce deuxième critère découle du fait que ces ensembles, dont les programmes sont plus extensifs, permettent un contrôle sur la progression de l'enseignement des habiletés phonétiques. En effet, si on prend uniquement des manuels qui s'adressent aux élèves d'un niveau soit débutant, soit intermédiaire ou encore avancé, on ne peut plus contrôler, selon le cas, la formation antérieure ou postérieure de l'élève. Par conséquent, ce sont surtout les ensembles pédagogiques qui s'adressent aux deux premiers niveaux de connaissance (débutant et intermédiaire) qui ont été dépouillés. Ces premiers niveaux étant les plus importants pour le

développement des habiletés phonétiques, la présence ou l'absence d'un niveau d'apprentissage avancé n'ont pas été considérées comme un facteur important pour déterminer l'intégration des ensembles au sein de la recherche. Cependant, à titre de vérification de la tendance dans les programmes étudiés, nous avons inclu, dans cette étude, l'analyse de certains manuels conçus pour un niveau seulement (soit débutant, soit intermédiaire).

Le choix du matériel didactique dépendait également de l'âge de la clientèle à laquelle il s'adresse. Il ne faut pas oublier que cette étude procède d'un commentaire à propos de la nature de la difficulté qu'éprouvent les "adultes" à maîtriser les faits articulatoires et prosodiques en apprenant une langue seconde. Il va de soi que nous avons retenu les ensembles pédagogiques dont on se sert dans les cours de français langue seconde "aux adultes". Pour déterminer quels ensembles sont utilisés dans l'enseignement dispensé aux adultes, nous avons consulté certains établissements qui offrent des cours de français langue seconde ainsi que les documents suivants qui énumèrent les ensembles pédagogiques fréquemment utilisés ou proposés pour les cours de français aux adultes: Lorne Laforge, Synthèse S₂, 1973 et Ministère de l'Immigration du Québec Programme-Cadre d'enseignement du français aux immigrants, 1973. Les ensembles pédagogiques qui sont fréquemment utilisés sont: D.C.⁶, V.I.F., L.F.I. 2ième version,

⁶D.C. désigne Dialogue Canada; V.I.F., Voix et Images de France; L.F.I. 2ième version, Le Français International 2ième version; A.L.M.: French, Audio Lingual Materials: French.

Berlitz et A.L.M.: French. Tous ces programmes ont comme objectif prioritaire la langue parlée et tous sauf V.I.F. sont conçus pour les niveaux débutant et intermédiaire. V.I.F. se prête plus particulièrement au niveau débutant.

Le but de cette recherche étant la caractérisation de la composante phonétique dans les cours de langue seconde (ce qui comprend l'étude du matériel et de son actualisation en salle de classe), nous avons accordé la priorité aux ensembles dont on se sert dans les écoles de langues à Ottawa, c'est-à-dire: D.C., V.I.F., Berlitz, L.F.I. 2ième version, D.V.V. et L.F.D. Ces ensembles constituent un échantillonnage assez représentatif, étant donné leur fréquence d'utilisation telle que notée dans les documents mentionnés ci-haut. Il n'y a que D.V.V. et L.F.D.⁷ qui aient un usage plus restreint.

Enfin, le dernier critère qui a guidé notre choix était la disponibilité du matériel. Dans certains cas nous n'avons pas pu obtenir tous les manuels de l'ensemble et nous avons donc omis ces programmes de l'étude: tel est le cas pour la méthode A.L.M. French. Nous avons également éliminé les ensembles qui avaient des bandes magnétiques auxquelles nous n'avions pas accès. Si, par contre, nous avions le texte des bandes, nous les avons inclus dans ce travail.

⁷D.V.V. désigne De Vive Voix; L.F.D., La France en Direct.

1.2.2 Grille d'analyse

Une fois les ensembles pédagogiques choisis, nous avons procédé au dépouillement du matériel en nous servant d'une grille d'analyse que nous avons élaborée pour cette étude et qui nous permettait de discerner certaines caractéristiques importantes de la composante phonétique dans les ensembles pédagogiques. Les indices analytiques de cette grille, que nous énumérons ci-dessous, se présentent sous forme de questions:

- 1) Accorde-t-on une place à l'enseignement des faits articulatoires? des faits prosodiques?
- 2) Où apparaissent les faits articulatoires et prosodiques dans la progression pédagogique?
- 3) Quels sont les faits articulatoires présentés dans l'ensemble pédagogique?
- 4) Quel genre de présentation les auteurs ont-ils adopté, inductif ou déductif?
- 5) Quels genres d'exercices sont proposés pour l'apprentissage des faits articulatoires et prosodiques?
- 6) En ce qui concerne les faits articulatoires, les rédacteurs sont-ils préoccupés par l'enseignement de l'aspect phonétique ou phonologique?
- 7) Quant aux faits prosodiques, retrouve-t-on uniquement une taxinomie, ou encourage-t-on l'aspect créateur?

Ces indices déterminent les aspects que nous retenons pour esquisser

un tableau de la composante phonétique dans les ensembles pédagogiques pour l'enseignement du français langue seconde.

1.2.3 Présentation des résultats

C'est aux résultats du dépouillement de ce matériel didactique que nous consacrons les pages suivantes. Pour donner un aperçu global, les résultats ont été compilés et présentés en deux tableaux. Dans le premier tableau apparaissent les réponses aux deux premières questions de la grille. Le deuxième tableau regroupe les résultats obtenus en réponse aux quatre dernières questions. Chacun de ces tableaux sera précédé d'une note explicative et de la raison d'être des indices analytiques dont les réponses sont à l'étude, et sera suivi d'une analyse plus détaillée des résultats.

Il est à noter que le premier tableau se divise en quatre sections. Dans la première section (section E.P.-A), les ensembles pédagogiques étudiés sont les seuls qui serviront à la caractérisation de l'enseignement des traits articulatoires et prosodiques dans les cours de français langue seconde aux adultes. Ce sont les pédagogues et les élèves qui utilisent ces ensembles que nous avons consultés. Dans cette section, on retrouvera D.C., Berlitz, D.V.V., V.I.F., L.F.D., et L.F.I. Parmi ces ensembles seul V.I.F. et D.V.V. s'adressent plus particulièrement à des élèves du niveau débutant. De plus, nous considérerons les ensembles suivants comme des ensembles distincts: Dialogue Canada et Dialogue Canada

programmé, Berlitz et Berlitz Self-Teaching Record Course. Il en est de même pour Le français et la Vie et Langue et civilisation françaises (E.P.-B). En effet, même si l'auteur propose l'utilisation des trois volumes de l'ensemble Le français et la vie pour remplacer les deux premiers volumes de Langue et civilisation françaises, il est possible d'utiliser soit l'un ou l'autre de ces ensembles à titre de programme pour un cours de français langue seconde. En ce qui concerne Dialogue Canada programmé et Berlitz Self-Teaching Record Course, ils seront intégrés avec les ensembles pédagogiques E.P.-B₂ car nous n'avons pas consulté d'élèves qui se servent de ce matériel didactique.

La deuxième section comprend des ensembles qui ont été étudiés uniquement dans le but de donner un plus grand échantillonnage. Dans E.P.-B₁, on retrouvera des ensembles pédagogiques qui ne répondent pas au troisième critère, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas, que nous sachions, utilisés à Ottawa et qui ont un usage restreint tel qu'en témoignent les documents consultés pour déterminer la fréquence d'utilisation. La section E.P.-B₂ est consacrée aux manuels qui s'adressent aux débutants et E.P.-B₃, aux manuels du niveau intermédiaire. Les ensembles analysés dans ces deux sections tiennent dans un seul livre tandis que ceux qui apparaissent dans E.P.-A et E.P.-B₁ comprennent plus d'un manuel. Nous tenons également à rappeler que les programmes qui sont conçus pour les élèves du niveau intermédiaire ont été analysés afin de

voir quelle serait la nature et la place de la composante phonétique dans des programmes qui s'adressent à des élèves qui ont déjà une connaissance fondamentale de la langue et par conséquent des faits articulatoires et prosodiques. Dans la section E.P.-B, on retrouvera les ensembles suivants:

- B₁ 1) L.F.P.: Carruth, G. et al.: Le Français partout, Volumes 1 à 6, 1967 à 1969.
- 2) L.F.V.: Mauger, G. et M. Bruézière: Le français et la vie, Volumes 1 à 3, 1971.
- 3) C.L.C.F.: Mauger, G.: Cours de langue et de civilisation françaises, Tomes 1 à 5, 1953.
- 4) P.C.: O'Badia, A.: Panorama Canada, Volumes 1 et 2, 1973-1974.
- 5) P.F. (1969): Whitmarsh, W.F.H. et G.A. Klinck: Parlons français, Volumes 1 à 3, 1969.
- B₂ 1) P.F. (1968): Bieler, A.C., Haac, O. et M. Léon: Perspectives de France, 1968.
- 2) L.F.V.: Francis, C., R. Cassanelli et G. Marti: Le français de nos jours, 1978.
- 3) S.E.F.: Politzer, R.L., M.P. Hagiwara et J.R. Cardvner: Structures essentielles du français, 1966.
- 4) L.F.V. (1957): Stock, D., Stock, M., Jeanneret, F.C.A.: Le français vivant, 1957.

- B₃ 1) L.L.: Brown, T.H.: Langue et littérature, 1967.
 2) C.M.S.F.: Dale, J.B. et M.L.: Cours moyen-supérieur de français, 1966.
 3) C.F.: Mann, A.: Conversational French, 1934.
 4) L.F.P.C.: Taggart, G.: Le français parlé contemporain, 1972.

1.3 La place de la composante phonétique dans les ensembles pédagogiques

1.3.1 Dépouillement du matériel

Au cours du dépouillement du matériel didactique, nous voulions en premier lieu déterminer si on enseignait les faits articulatoires et prosodiques et où, dans la progression linguistique, se situait la composante phonétique. Il n'est pas nécessaire de reprendre ici les raisons pour lesquelles nous voulons déterminer si oui ou non on enseigne les faits articulatoires et prosodiques. Quant à la place de la composante phonétique, nous voulons, d'une façon générale, savoir où se fait l'enseignement des traits articulatoires et prosodiques et plus particulièrement si les deux aspects sont menés de front où si l'un des deux précède l'autre. Ce sont les remarques de Delattre (1966) et Léon (1967) à propos de l'importance d'aborder les faits prosodiques en premier lieu dans les cours de langue seconde qui ont suscité cet intérêt pour la place de la composante phonétique.

Quelques remarques s'imposent en ce qui a trait à la présence ou l'absence d'une composante phonétique. On reconnaît qu'il y a enseignement des habiletés phonétiques si, dans le programme, on consacre un certain temps à l'enseignement et à la pratique de ces aspects, en d'autres mots s'il y a des exercices conçus pour le développement des habitudes articulatoires et prosodiques, tout comme il y a des exercices destinés à l'apprentissage des structures et du lexique. Si les auteurs du programme mentionnent l'importance des habiletés phonétiques que ce soit dans la préface, dans l'appendice, dans le texte même ou encore dans un guide méthodologique sans inclure d'exercices, ni même de pratique systématique où les aspects phonétiques à l'étude sont précisément identifiés (soit par une note explicative, soit par des diagrammes), nous considérerons alors qu'il s'agit d'un objectif souhaité ou souhaitable (sans réalisation dans le texte). Dans ce cas, le professeur est responsable de l'enseignement et habituellement, il est obligé d'opérer un choix parmi les éléments, étant donné les contraintes temporelles. Nous n'avons aucun contrôle sur les éléments qu'il met en relief et qu'il fait pratiquer si dans le matériel didactique il n'y a aucune indication quant aux faits à enseigner. Ces deux possibilités sont inscrites au tableau I et identifiées par les étiquettes "objectif" et "enseignement". Si les méthodologues ont reconnu les aspects phonétiques comme objectif, on retrouvera dans cette colonne le mot

"oui" et lorsqu'il y a des exercices qui portent sur ces aspects, on notera les leçons (L.), les unités (U.) ou les dossiers (D.) où apparaissent les exercices sur l'articulation (A.), sur l'intonation (I.) et sur l'accent et le rythme (A.R.). Dans le cas contraire, il y aura un trait (-). Sous la rubrique "l'ensemble pédagogique" dans le tableau, sont indiqués tous les livres d'un ensemble qui traitent de la composante phonétique. Nous avons gardé, pour faciliter la référence, le nom du manuel ou du niveau tel qu'il apparaît dans l'ensemble. Dans les livres d'un ensemble où il y a des exercices qui portent sur l'articulation, sur la prosodie, ou sur les deux, nous donnons après le titre du livre le nombre total d'unités ou de leçons dans ce livre. Ce nombre apparaît entre parenthèses; par exemple, pour l'ensemble pédagogique Berlitz on retrouve des exercices sur l'articulation dans le premier livre "Livre 1 (20)", ce livre comprend vingt leçons. Enfin, dans la dernière colonne on compare l'importance accordée aux faits suivants: aux traits articulatoires (A.), à l'intonation (I.), à l'accent et au rythme (A.I.). La comparaison est établie par les signes suivants où

> désigne qu'il y a plus de ... que

= veut dire qu'il a autant de ... que

S'il n'y a qu'un sigle dans la case (A. ou I. ou A.R.), c'est que seul cet aspect est présenté dans l'ensemble. Si la case demeure vide, c'est qu'aucune évaluation n'a été possible. Les résultats qui apparaissent dans cette colonne proviennent du décompte des exercices.

Tableau I

Nom de l'enseignant	L'ensemble pédagogique	Objectif	Enseignement				Conséquences
E.P.-A							
		A	I	AR	A	I	AR
Berlitz	Livre 1 (20)	oui	-	-	L.1-4, 13, 15, 16	-	-
	Livre 2	-	-	-	-	-	-
	Parlons du Canada	-	-	-	-	-	-
	Livre 3	-	-	-	-	-	-
D.C.	D.C.1 Guide méthodologique	oui	oui	oui	-	-	-
	D.C.1 (48)	-	-	-	L.1-7, 13, 15	L.1	L.1-6
	D.C.1 Laboratoire (30)	oui	oui	oui	L.1-30	L.1-30	L.1-30
	D.C.1 L'atelier	-	-	-	-	-	-
	D.C.2 bloc 1 (8)	-	oui	oui	-	U.1, 3-5	U.1, 3-5
	D.C.2 bloc 2	-	-	-	-	-	-
D.V.V.	Guide pédagogique	oui	oui	oui	-	-	-
	Livret du professeur 1 (12)	-	-	-	-	L.1, 2, 4, 7	-
	Livret du professeur 2 (9)	-	-	-	-	L.15-18	-
L.F.I. 21ème version	Livre 1 (8)	-	-	-	L.3-5	-	L.2
	Cahier d'exercices 1 (5)	oui	oui	oui	-	-	L.1-5
	Livre 2 (5)	oui	oui	oui	L.6-10	-	-
	Cahier d'exercices 2 (5)	oui	oui	oui	-	-	L.6-10
	Livre 3 (8)	oui	oui	oui	L.11-15	L.14	L.12
	Cahier d'exercices 3 (5)	oui	oui	oui	-	-	L.11-15
	Livre 4 (8)	oui	oui	oui	L.16-17, 19-20	L.17-18	L.17-18
	Cahier d'exercices 4	-	-	-	-	-	-
	Livre 5 (4)	oui	oui	oui	L.1-4	L.1-4	L.1-4
	Cahier d'exercices 5 (5)	-	-	-	-	-	-
	Livre 6 (5)	oui	oui	oui	L.1-4	L.4	L.4-5
	Cahier d'exercices 6	-	-	-	-	-	-
L.F.D.	Fichier d'utilisation 1 (20)	oui	oui	oui	D.1-20	D.1-14, 16-20	D.1-16
	Fichier d'utilisation 2 (18)	oui	oui	oui	D.1-4, 10-17	D.1, 3-16	D.1, 2, 4, 10, 12
	Fichier d'utilisation 3 (18)	oui	oui	oui	D.8, 13-15	D.1-16	D.1-4, 11, 12
	Fichier d'utilisation 4 (16)	oui	oui	oui	-	-	-
V.I.F.	Livre 1 (32)	oui	oui	oui	L.1-32	-	-
	Exercices pour le laboratoire de langues (32)	oui	oui	oui	-	L.4, 10, 12	-
	Livre 2 (23)	-	oui	-	-	L.2, 6, 14	-
E.P.-R1							
C.L.C.F.	Tome 1 (68)	-	-	-	L.1-68	-	-
	Tome 2	-	-	-	-	-	-
	Tome 3	-	-	-	-	-	-
	Tome 4	-	-	-	-	-	-
L.F.V.	1 (28)	oui	oui	oui	Leçon ordonnatrice	L.1-28	L.1-28
	2	-	-	-	-	-	-
	3	-	-	-	-	-	-
L.F.P.	L.F.P. 1 (38)	oui	oui	-	U.1-2	U.1-25	-
	L.F.P. 2 (8)	oui	oui	-	U.2-3, 5-7	U.8	-
	L.F.P. 3	oui	oui	-	-	-	-
	L.F.P. 4	oui	oui	-	-	-	-
	L.F.P. 5	oui	oui	-	-	-	-
	L.F.P. 6	-	-	-	-	-	-
P.C.	P.C. 1	oui	-	-	-	-	-
	P.C. 2	-	-	-	-	-	-
P.F. (1988)	P.F. 1 (32)	oui	oui	oui	L.1-50	-	-
	P.F. 2 (80)	oui	oui	-	L.1-50	-	-
	P.F. 3	-	-	-	-	-	-
E.P.-R2							
Berlitz Self-teaching recording course		oui	oui	oui	-	-	-
D.C. programmé	(30)	oui	oui	oui	L.1-10	L.1-6, 7-10	L.1-6, 7-10
L.F.J.		oui	-	-	-	-	-
L.F.V. (1957)	(35)	oui	oui	oui	L.1-35	L.9-11, 16, 25, 31	-
P.F. (1988)	(30)	oui	oui	oui	L.1-23, 24-30	L.1-6, 9-13, 15-20 20-24, 27-30	L.1-7, 12, 15, 18 23, 30
S.E.F.	(80)	oui	oui	oui	L.1-20, 23, 28-45	L.2, 4, 7, 22, 48	L.1, 27, 28, 48
E.P.-R3							
L.F.		A	I	AR	A	I	AR
C.N.S.F.		-	-	-	-	-	-
L.L.		-	-	-	-	-	-
L.F.P.C.		oui	oui	oui	-	-	-

Les traits en diagonal indiquent que l'aspect noté dans la colonne ne s'applique pas.

1.3.2 Analyse des résultats

En consultant la colonne intitulée "objectif" dans le tableau 1, on remarque qu'en général les méthodologues reconnaissent le développement des habiletés phonétiques comme un des objectifs de leur programme. Les remarques qui apparaissent en préface, en appendice dans les guides méthodologiques et même dans les manuels scolaires vont de la simple mention de la présence d'exercices phonétiques (par exemple: L.F.I. 2ième version I, II, III) à une explication détaillée de la nature et de l'importance de la composante phonétique dans l'ensemble (par exemple: L.F.D. et D.C.). Mais à quels aspects en particulier ont-ils l'intention d'accorder une place? Est-ce aux faits articulatoires ou aux faits prosodiques? Là, il y a divergence. Des six ensembles pédagogiques de la section E.P.-A, cinq ont opté pour l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques; il n'y en a qu'un qui semble accorder une préférence à l'articulation. Si, à ces résultats, on ajoute ceux obtenus pour les E.P.-B, on voit que, dans treize des vingt et un ensembles, on se propose de développer les habitudes articulatoires, accentuelles, rythmiques et mélodiques; dans un ensemble, d'enseigner les faits articulatoires et l'intonation; dans quatre ensembles, seulement les faits articulatoires. Enfin dans trois ensembles on ne mentionne pas le développement des habiletés phonétiques comme objectif.

Quand on compare ces objectifs à leur réalisation dans les programmes, on s'aperçoit qu'il y a une nette différence entre ce qu'on dit faire et ce qu'on fait. En ce qui concerne les E.P.-A, seulement trois des six programmes présentent les faits prosodiques et les faits articulatoires de façon systématique. Dans les trois autres, la progression pédagogique comprend soit le développement des habitudes articulatoires et mélodiques, soit uniquement un de ces deux aspects. En ajoutant les résultats obtenus de l'étude des E.P.-B, on remarque que des vingt et un ensembles, sept ont intégré à la progression pédagogique des exercices qui portent sur l'articulation et l'intonation; trois, seulement sur l'articulation et un, seulement sur l'intonation. Ce qui veut dire que dans sept programmes on ne retrouve pas de composante phonétique. Il est à noter que quatre de ces ensembles s'adressent aux élèves du niveau intermédiaire, deux aux débutants et un aux niveaux débutant et intermédiaire.

Ce qui nous intéresse maintenant c'est de savoir si on accorde une même attention aux faits articulatoires qu'aux faits prosodiques là où ces deux aspects apparaissent dans la progression pédagogique. En général, les faits articulatoires l'emportent sur les faits prosodiques. En effet, sept des neuf ensembles (E.P.-A et E.P.-B), où nous pouvions comparer le nombre d'exercices qui visent le développement d'habitudes articulatoires et l'apprentissage des faits prosodiques, accordent plus d'importance à l'articulation.

Une autre préoccupation dans cette analyse est de déterminer la place de la composante phonétique. On remarquera dans le premier tableau que lorsqu'on enseigne les faits articulatoires et prosodiques dans l'ensemble, nous avons indiqué les leçons (L.) ou les unités (U.) où se trouvent les exercices. Afin de pouvoir dégager une tendance générale nous avons dû omettre, dans l'analyse des résultats, tous les ensembles pédagogiques qui s'adressent uniquement à un niveau, c'est-à-dire les E.P.-B₂, E.P.-B₃ ainsi que D.V.V. et V.I.F. Ces ensembles conçus soit pour le niveau débutant, soit pour le niveau intermédiaire ne peuvent être comparés à ceux qui s'adressent aux niveaux débutant et intermédiaire, c'est-à-dire (E.P.-A (sauf D.V.V. et V.I.F.) et E.P.-B₁). Il va de soi que nous ne prenons pas en considération non plus ceux qui n'accordent pas de place à la composante phonétique.

En général, la composante phonétique est intégrée dans le premier tiers de la progression pédagogique. Dans quatre des six ensembles, on retrouve les exercices "phonétiques" au début du programme. Il est intéressant de noter que dans D.C. on enseigne les faits articulatoires et prosodiques dans les sept premières leçons. Dans les trente-huit autres leçons, on laisse l'enseignement des faits phonétiques à la discrétion du professeur en notant dans le guide méthodologique qu'il doit veiller à la correction des habitudes articulatoires, rythmiques et mélodiques afin de promouvoir un apprentissage global, non-intellectualisé.

des faits sonores. Donc, la grande majorité des exercices phonétiques se font au laboratoire, qui selon les méthodologues ne constitue pas "une technique d'apprentissage mais plutôt un moyen de renforcer les connaissances et les mécanismes de comportement acquis en salle de classe."⁸ La question qui se pose évidemment en fermant cette parenthèse, et à laquelle nous ne pouvons répondre en ce moment, est la suivante: "Jusqu'à quel point les faits articulatoires et prosodiques sont-ils acquis et maîtrisés en salle de classe?"

Dans les deux autres ensembles qui ne suivent pas cette tendance générale, on retrouve la composante phonétique étalée le long de la progression pédagogique. Dans L.F.D., il y a un enseignement systématique de tous les faits articulatoires et prosodiques, dans les trois premiers niveaux. Dans L.F.I., on commence dès le premier livre l'enseignement de l'articulation et des faits accentuels et rythmiques mais les exercices sur l'intonation apparaissent une fois, d'abord, dans le troisième livre et ensuite de façon plus systématique dans les livres suivants.

En déterminant la place de la composante phonétique, nous voulions également savoir si les rédacteurs avaient choisi

⁸Voir l'introduction de Dialogue Canada - Exercices de Laboratoire - Unités 1-15

d'aborder le développement des habiletés phonétiques en présentant en premier lieu soit l'articulation soit les faits prosodiques, ou si les deux aspects étaient menés de front. Pour cette deuxième partie de la question, nous avons retenu tous les ensembles qui présentent et les faits prosodiques et les faits articulatoires.

On remarque qu'en général (c'est-à-dire dans huit des dix ensembles retenus) les faits articulatoires et prosodiques sont présentés simultanément dans la progression pédagogique. Il n'y a que dans V.I.F. et L.F.I. où l'enseignement des faits articulatoires précède une présentation plus systématique de la prosodie.

1.4. La nature de la composante phonétique dans les ensembles pédagogiques

1.4.1 Dépouillement du matériel

Ayant déterminé la présence et la place de la composante phonétique dans certains ensembles pédagogiques pour le français langue seconde, nous pouvons maintenant approfondir la nature de l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques. Afin de caractériser la composante phonétique, nous avons en premier lieu considéré le choix des éléments dans le matériel didactique. L'inventaire des éléments s'avère important, car il est possible que la "pauvreté" de l'enseignement de la phonétique ne provienne pas de l'absence des faits articulatoires ou prosodiques mais plutôt de la présentation sommaire d'un ou des deux aspects. Les

éléments identifiés apparaissent dans le deuxième tableau dans une des trois subdivisions qui s'intitulent respectivement "Faits articulatoires", "Faits rythmiques et accentuels" et "Intonation". Dans chacune de ces sections, nous avons relevé des éléments précis qui constituent un inventaire global des faits identifiés pour tous les ensembles à l'étude. Sous "Faits articulatoires", par exemple, on retrouve à l'inventaire (Inventaire) les éléments suivants: "Voyelles", "Consonnes", "Semi-voyelles", "Enchaînement consonantique et liaison", "Enchaînement vocalique" et "Elision".

Quelques remarques s'imposent quant à la terminologie adoptée. Les termes "Enchaînement consonantique et liaison", "Enchaînement vocalique" et "Elision" sont des étiquettes que nous avons empruntées au domaine pédagogique pour identifier des faits articulatoires particuliers que nous allons maintenant expliquer. "L'enchaînement consonantique" désigne l'union syllabique qui s'établit entre un mot qui se termine par une consonne et le mot suivant qui commence par une voyelle. La "liaison" désigne la réalisation d'une consonne finale latente dans certains contextes syntaxiques comme, par exemple, dans le contexte suivant: "un savant / italien" (=un savant de nationalité italienne) et un savant Italien (=un Italien qui est savant)" (Malmberg 1975B, 146) La liaison se fait entre l'adjectif et le substantif mais non pas entre le substantif et l'adjectif. Selon P. et M. Léon (1977, 61),

la liaison n'est qu'un cas particulier de l'enchaînement consonantique:

"La différence entre les deux phénomènes est surtout que la consonne de liaison ne se prononce qu'occasionnellement [...] On ne fait de liaison, dans le français parlé courant, qu'à l'intérieur d'un groupe de mots, c'est-à-dire toujours d'un mot inaccentué à un mot accentué, ou entre mots inaccentués [...]"

Les exercices qui portaient soit sur "l'enchaînement consonantique" soit sur la "liaison" ont donc été regroupés dans une même colonne, dans l'inventaire des faits articulatoires du tableau II. Quant à "l'enchaînement vocalique", ce terme désigne l'hiatus de deux voyelles ou plus, sans l'intervention de consonne et sans la chute d'une voyelle. Enfin, nous entendons par "élision" la chute des voyelles [ə] et [a] des articles définis "le" et "la" ainsi que la chute de la voyelle [i] de si, lorsque ce mot précède le pronom "il(s)".

En ce qui concerne les rubriques "Comparaison avec l'anglais", "Caractéristiques dialectales" et "Correspondance son-graphème", elles identifient des faits divers qui apparaissent dans la composante phonétique des méthodes d'enseignement examinées. En effet, dans certains ensembles pédagogiques, on insiste quelquefois sur la connaissance de la correspondance entre le son et le graphème, cela habituellement en vue de faciliter la prononciation de mots écrits par exemple pendant la lecture à haute voix. Certains méthodologues ont aussi jugé bon de sensibiliser

les élèves aux différences entre les systèmes phonétique et phonologique du français et de l'anglais. Enfin, dans L.F.D., on a voulu que l'élève se familiarise avec certaines caractéristiques articulatoires de quelques dialectes.

On retrouvera également dans le tableau II "Faits articulatoires", "Faits rythmiques et accentuels" et "Intonation"), une colonne qui s'intitule "Général". Nous désignons "Général" le choix des éléments quand les exercices ne visent pas la pratique d'un fait phonétique en particulier, mais plutôt la pratique d'éléments phonétiques qui sont tirés de la leçon étudiée. C'est ainsi qu'il y a des exercices qui portent sur la prononciation de mots clefs dans la leçon, ou encore qui mettent en relief non pas un type de courbe mélodique mais toutes les courbes intonatives qui sont dans le dialogue de base, par exemple. Quand il s'agit des faits rythmiques et accentuels, une pratique générale veut dire qu'on pratique l'accent tonique et l'accent d'insistance, s'il y a lieu, ainsi que les groupes rythmiques sans accorder de priorité à la pratique d'un fait spécifique.

On remarquera qu'en ce qui concerne l'intonation nous avons préféré donner la fonction de la courbe à enseigner plutôt qu'une notation mélodique, étant donné les différentes représentations des courbes intonatives dans les ensembles à l'étude.

Dans ce deuxième tableau nous avons également inclu les genres d'exercices choisis pour favoriser le développement des

habiletés phonétiques. Une brève explication de ces modes de présentation facilitera la lecture et la compréhension du tableau.

Nous nous sommes inspirés, en partie, de la taxinomie de G. Delattre (Delattre, 1971) pour regrouper les différents types d'exercices relevés dans les ensembles afin de pouvoir les comparer. La classification de Delattre a été retenue parce qu'elle intègre les types majeurs d'exercices structuraux notés par d'autres spécialistes dans le domaine (Brooks, 1964; Lado, 1964; Politzer, 1960; Rédéquat, 1965). Cependant, l'analyse de la composante phonétique a mis en relief certains genres d'exercices qui n'apparaissent pas dans cette classification: il s'agit de l'audition, de la discrimination, de la reconnaissance et de la transcription phonétique. Nous définissons donc ces exercices en nous inspirant de leur forme dans les ensembles pédagogiques.

Avant de définir ces exercices, une remarque s'impose quant à la raison d'être de cette partie de l'analyse. Une remarque de Di Cristo (1971, 11) à propos de l'utilisation presque exclusive de la répétition pour l'enseignement de l'intonation nous a incités à vérifier si cette tendance se dégageait des composantes phonétiques dans les ensembles à l'étude. C'est pour cette raison que nous avons fait le relevé des types d'exercices dans les ensembles pédagogiques à l'étude.

Certains ensembles pédagogiques proposent des exercices dont le but est essentiellement de familiariser l'élève avec l'aspect

sonore de la langue. Ce sont des exercices "d'audition" où l'on demande à l'élève d'écouter seulement. Lorsqu'on demande à l'élève d'identifier dans une série de sons ou de courbes mélodiques ou rythmiques, l'élément qui diffère des autres (dans la séquence entendue), il s'agit de la "discrimination". Si en plus on lui demande de répéter cet élément différent, l'exercice est étiqueté "reconnaissance". Un autre mode de présentation est la répétition, exercice où l'élève est appelé à répéter soit un mot, soit un énoncé ou encore des logatomes après avoir entendu la prononciation de cette suite sonore. On remarquera dans le tableau qu'il y a aussi des exercices de "prononciation". Nous n'avons pas classé ces exercices sous le titre répétition, car les auteurs ne précisent pas s'il s'agit de répéter le mot ou la phrase ou encore de les lire.

L'exercice de "substitution" implique la modification par exemple d'un énoncé en se servant d'un segment qui a été prononcé après la structure de base et qui remplace un groupe d'éléments dans celle-ci. Pour illustrer ce processus, prenons la phrase et le segment suivants:

Ici, c'est le salon. / la salle à manger.

L'élève change la phrase modèle et dit:

Ici, c'est la salle à manger.

Si, au lieu de transformer progressivement un énoncé ou une phrase modèle en substituant un segment à un autre segment qui

est donné à la fin de chaque énoncé, on donne certaines indications au début de l'exercice quant aux modifications à effectuer, il s'agit plutôt d'exercice de "transformation". Les exercices de substitution et de transformation peuvent sembler très similaires et ce qui les différencie (quand on parle de ces exercices à titre d'exercice phonétique) c'est que les exercices de substitution ne changent pas en général la structure de l'énoncé (un syntagme nominal sera remplacé par un autre syntagme nominal; un adjectif par un autre adjectif, etc.) tandis qu'au cours de la transformation la structure peut être modifiée considérablement: une phrase déclarative deviendra interrogative, soit par l'intonation, soit par l'ajout d'un mot interrogatif et l'intonation. De plus, la transformation est un exercice qui peut se faire au niveau du mot (fée - fait), tandis que la substitution se fait en général dans un énoncé ou dans une phrase.

Ce qu'on appelle "addition" est un exercice de transformation où il faut ajouter un segment à la phrase. C'est ce que Delattre (1971, 27) désigne "d'expansion". Mais dans L.F.D., un des deux ensembles pédagogiques où nous avons retrouvé les exercices dits "d'expansion", ces exercices prennent tantôt la forme d'exercices d'injonction, tantôt celle d'exercices d'addition. Nous conservons donc le mot addition pour désigner les exercices où certains éléments sont ajoutés. Nous appellerons "exercice d'expansion" ces exercices de nature bivalente qui n'apparaissent, de toute

façon, que dans L.F.D. et P.F. (1969).

Quant aux exercices "d'injonction", l'élève doit formuler une phrase en déduisant des indications du professeur ce qu'il doit dire et à qui il doit le dire. Les injonctions peuvent prendre les formes suivantes, par exemple, dites à x... de ..., demandez à x... de ... ou encore, le professeur peut demander à l'élève de formuler une question pour la réponse qu'il lui donne.

Les exercices de "combinaison" sont, comme le nom l'indique, des exercices où il faut combiner des mots pour faire un énoncé, une phrase, etc.

Les exercices "question - réponse" sont des exercices où l'élève est appelé à répondre aux questions en utilisant le modèle donné dans l'exemple. Les exercices de "lecture" sont, comme le nom l'indique, des exercices où l'élève doit lire, à haute voix, avec ou sans préparation, des phrases ou des textes.

Enfin, dans certains programmes, l'élève doit être capable de transcrire phonétiquement ce qu'il a lu: ce sont les exercices de "transcription phonétique".

Ces genres d'exercices que nous venons de décrire sont les types majeurs d'exercices que l'on retrouve dans les composantes phonétiques des ensembles pédagogiques à l'étude.

Dans le deuxième tableau, là où l'on traite des facteurs rythmiques, accentuels et mélodiques, il y a une colonne intitulée "schéma". Le signe (+) indique que dans ces ensembles, il y a

soit des traits, soit des flèches, ou encore des courbes qui représentent la courbe mélodique et les pauses dans un énoncé. Dans le cas contraire, où il n'y a aucune notation pour les faits prosodiques, on retrouve le signe (-). Nous tenons compte de cet aspect parce que certains spécialistes dans le domaine de l'acquisition des faits prosodiques (Léon et Martin, 1972; James, 1976) suggèrent que la représentation visuelle de "l'intonation" favorise l'apprentissage.

Sous la rubrique "Présentation", nous avons inscrit (D.) si la présentation était déductive; (I.), si elle était inductive. D'une part, il était nécessaire de déterminer la nature de la présentation pour ensuite la comparer à celle de la syntaxe (voir "présentation de la syntaxe" dans Tableau II) afin de voir s'il y avait symétrie entre les deux. S'il y a symétrie, l'ensemble est cohérent dans sa présentation de la langue, sinon on peut se demander si les auteurs croient que l'apprentissage des faits articulatoires et prosodiques diffère de celui de la syntaxe. De plus, en déterminant la nature de la présentation, nous étions ensuite en mesure d'approfondir la question de l'enseignement des habiletés phonétiques comme habitudes musculaires en soi et pour soi ou comme habitudes qui résultent de l'exploitation d'un système de règles. En d'autres mots, si la présentation est déductive, nous pouvons chercher si, en ce qui a trait à l'articulation et la prosodie, la préoccupation des auteurs est

phonétique ou phonologique. Il va de soi que, lorsque la présentation est inductive, nous ne sommes pas en mesure de tirer ces conclusions.

Tableau II
Faits articulatoires

Inventaire	Style	Inventaire					Inventaire					Gestes d'exercices	Présentation de la phonétique	I //	Présentation de la phonétique	I //	Présentation de la phonétique
		Voyelles	Consonnes	Semi-voyelles	Caractéristiques articulatoires	Factuellement multiples	Élision	Comparaison avec l'anglais	Caractéristiques dialectales	Correspondance phonographique	Global						
C.A.C.F.	L.P.-B ₁	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	répétition	I.	/	I.	/	D.
C.A.C.F. (1971)	L.P.-B ₁	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	lecture, lecture	I.	/	I.	/	D.
Berillu	L.P.-A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	répétition	I.	/	I.	/	I.
C.A.C.F.	L.P.-A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	répétition	I.	/	I.	/	I.
D.C. - programme	L.P.-B ₂	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	répétition, discrimination, audition	I.D.	/	I.D.	/	I.D.
D.C.	L.P.-A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	répétition, discrimination, audition	I.	/	I.	/	I.D.
L.F.P.	L.P.-B ₁	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	lecture	I.	/	I.	/	I.
S.L.F.	L.P.-B ₁	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	lecture, discrimination, substitution, transformation	D.	/	D.	/	D.
L.F.P.	L.P.-B ₂	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	prononciation, discrimination	I.D.	/	I.D.	/	D.
L.F.P. - 21ème version	L.P.-A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	répétition, transformation, question-réponse	I.D.	/	I.D.	/	I.D.
P.F. (1965)	L.P.-B ₂	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	question-réponse	D.	/	D.	/	D.
P.F. (1969)	L.P.-B ₁	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	prononciation, reconnaissance, lecture, transcription, lecture	I.D.	/	I.D.	/	D.
L.F.D.	L.P.-A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	répétition, discrimination, transformation, substitution, question-réponse, lecture	I.D.	/	I.D.	/	I.D.

Tableau II
Faits rythmiques et accents

Inventaire	Série	Inventaire					Sources d'inspiration	Schéma	Série de préformation	Aspect créatif	Préformation de la série
		Accent tonique	Accent rythmique	Source de série	Degré d'insistance	Emplacement syllabique	Phonétique				
L.P. (1937)	L.P.-A ₁	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	L.P.-A ₂	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
R.C. (1937)	R.C.-A ₁	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	R.C.-A ₂	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S.P. (1937)	S.P.-A ₁	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	S.P.-A ₂	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L.P. (1937)	L.P.-A ₁	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	L.P.-A ₂	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L.P. (1937)	L.P.-A ₁	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	L.P.-A ₂	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L.P. (1937)	L.P.-A ₁	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	L.P.-A ₂	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau II
Intervention

Intervenant	Sigle	Position au sein de son	Déclarative	Intervention explicative	Intervention pragmatique	Inventaire				Génère d'activités	Schéma	Ouvre de perspectives	Aspect critique	Présentation de la matière
						Commandement	Factuel	Appréhensif	Incise	Constatation	Global			
Ensemble														
L.F.P. (1971)	L.F.P.-81	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
L.F.P.	L.F.P.-81	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
L.F.P. 21ème version	L.F.P.A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
D.V.V.	L.F.P.-A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
S.F.V.	L.F.P.-82	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
L.F.V. (1971)	L.F.P.-72	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
D.C.	L.F.P.A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
V.L.V.	L.F.P.-A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
D.C. (proposé)	L.F.P.-82	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
P.T. (1968)	L.F.P.-82	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
L.F.D.	L.F.P.-A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

1.4.2 Analyse des résultats

L'inventaire des faits articulatoires et prosodiques révèle la récurrence de quelques éléments en particulier. Si l'on considère l'aspect articulatoire (présenté dans treize ensembles sur vingt-et-un), on voit que les sons, les consonnes, les voyelles et les semi-voyelles apparaissent dans douze ensembles (12 des 13 ensembles pédagogiques; dorénavant, 12/13 E.P.); l'enchaînement consonantique, dans neuf méthodes; l'élision, dans huit manuels. Les autres faits figurent dans moins de cinq ensembles. Quant à l'intonation (qui est enseignée dans neuf ensembles par la présentation de courbes dont la fonction est identifiée),⁹ on remarque que les courbes le plus fréquemment insérées au programme sont celles des phrases interrogatives (8/9 E.P. présentent les structures interrogatives avec ou sans particule interrogative) et celle de phrases déclaratives (7/9 E.P.). Dans six ensembles (6/9 E.P.), il y a également la

⁹Dans la sélection de ces données, nous avons omis les ensembles où les faits prosodiques (soit l'intonation, soit le rythme et l'accent) sont présentés de façon générale, c'est-à-dire où l'on consacre des exercices à la pratique, par exemple, des courbes intonationnelles que l'on retrouve dans le dialogue de départ. C'est pour cette raison qu'on parle des neufs ensembles qui enseignent les courbes mélodiques, bien qu'on retrouve des exercices sur l'intonation dans onze ensembles (dont deux ont un enseignement général). Il en est de même pour les six ensembles qui présentent les faits d'accents et le rythme où un de ces ensembles n'a qu'une présentation générale.

présentation de l'intonation dite expressive, c'est-à-dire où l'intonation sert à exprimer un sentiment. Les autres courbes intonationnelles dans l'inventaire, apparaissent dans quatre (4/9 E.P.) des neuf ensembles qui accordent une place aux faits mélodiques. En ce qui a trait aux facteurs rythmiques et accentuels, cependant, on s'aperçoit que dans tous les ensembles (5/5 E.P.), les faits suivants sont enseignés: l'accent tonique, les groupes rythmiques et les groupes de souffle. L'accent d'insistance apparaît dans quatre (4/5 E.P.) manuels.

Cette comparaison des inventaires de faits articulatoires et prosodiques dans les programmes à l'étude révèle une tendance générale chez les auteurs à choisir un nombre assez restreint d'éléments pour enseigner les habiletés phonétiques. On peut qualifier de limité le choix des faits dans plusieurs ensembles si l'on considère, d'une part, les inventaires des spécialistes dans le domaine (Delattre, 1966; Léon, P. et P. Martin, 1970; Léon, P. et M., 1977), et d'autre part la sélection des éléments à l'étude dans la composante phonétique de certains ensembles, comme L.F.D. par exemple.

De plus, il est intéressant de noter que dans l'inventaire des faits articulatoires ainsi que dans celui des faits accentuels et rythmiques, il semble y avoir un ordre particulier dans la sélection des différents éléments. On remarquera, par exemple, dans l'inventaire des faits articulatoires que si l'on présente

les consonnes, on enseigne toujours les voyelles (cf. Berlitz, V.I.F., D.C. programmé, D.C., L.F.P., S.E.F., L.F.V., L.F.I.) 2ième version, P.F. (1968), P.F. (1969), L.F.D.). Si l'enchaînement consonantique apparaît dans la composante phonétique, on retrouvera aussi, dans la plupart des cas, les voyelles, les consonnes et les semi-voyelles (cf. D.C., S.E.F., L.F.V., L.F.I. 2ième version, P.F. (1968), P.F. (1969), L.F.D.). Dans l'inventaire des faits rythmiques et accentuels, on retrouve le même phénomène. En effet, si l'on enseigne l'égalité syllabique, on intégrera également, au programme, l'accent tonique, le groupe rythmique, le groupe de souffle et l'accent d'insistance. Il semblerait donc que le choix des éléments ne soit pas effectué au hasard, tout au moins en ce qui concerne les inventaires des faits articulatoires ou des faits accentuels et rythmiques. Seuls les éléments qui apparaissent sous la rubrique "Intonation" dérogent à la règle.

En consultant le tableau II, on constate également que l'appropriation des mécanismes de l'expression orale se fait surtout par la répétition ou encore, mais beaucoup moins souvent, par la discrimination. La répétition est l'exercice le plus courant pour le développement des habitudes articulatoires (dans dix manuels sur treize où l'articulation est enseignée), des habitudes mélodiques (dans six manuels sur onze où l'on enseigne l'intonation), et des habitudes rythmiques (dans les

sept manuels où on l'enseigne). Le second exercice proposé le plus fréquemment est la discrimination: dans trois (3/14 E.P.) des ensembles pédagogiques, on s'en sert pour l'enseignement de l'articulation; dans trois (3/11 E.P.) des manuels, pour l'intonation et dans trois (3/7 E.P.) des ensembles, pour le rythme.

Les autres types d'exercices apparaissent dans deux des ensembles qui présentent l'articulation (2/13 E.P.), deux des manuels qui enseignent l'intonation (2/11 E.P.) et deux des programmes où l'on retrouve les faits d'accents et le rythme (2/7 E.P.). Cela confirme donc la remarque de Di Cristo (1971, 11) (pour cette recherche, tout au moins) quant à l'emploi presque exclusif des exercices de répétition pour l'enseignement des faits phonétiques de la langue. Pour terminer, nous aimerions noter un fait intéressant qui se dégage du tableau II: il semble, qu'en général, plus l'inventaire des éléments est complet, plus les exercices sont variés.

Dans le deuxième tableau, nous avons également identifié le genre de présentation (inductive ou déductive) afin, d'une part, de pouvoir comparer les modes de présentation de la composante phonétique et syntaxique et, d'autre part, de déterminer si l'on enseigne les faits articulatoires et prosodiques sous leurs aspects phonétique et phonologique. Les résultats qui sont présentés sont en fonction des quatorze ensembles pédagogiques qui ont une composante phonétique.

En général, les auteurs (11/14) adoptent le même mode de présentation et pour les aspects phonétiques et pour la syntaxe. Dans deux des manuels, cependant, on retrouve un enseignement inductif pour faits phonétiques et soit entièrement déductif, soit à la fois déductif et inductif pour la syntaxe. Ailleurs (1/14), on a opté pour une approche à la fois inductive et déductive lorsqu'on traite des faits articulatoires et prosodiques alors que pour la syntaxe, l'enseignement se fait de façon déductive. Il est à noter que dans la moitié des ensembles où l'on adopte le même mode de présentation pour les faits phonétiques et syntaxiques, on a préféré une présentation inductive; dans quatre programmes, une présentation à la fois inductive et déductive et dans trois manuels, une approche déductive.

Dans les sept ensembles pédagogiques qui avaient une présentation autre qu'uniquement inductive, nous étions en mesure de déterminer si les faits articulatoires et prosodiques étaient considérés selon les aspects phonétique ou phonologique ou les deux à la fois. Nous avons trouvé que cinq de ces ensembles encouragent le développement d'habitudes articulatoires et prosodiques qui résultent de l'intégration d'un système de règles: il s'agit de L.F.D., L.F.I 2ième version, L.F.V. (1957), P.F. (1968), S.E.F.

Enfin, le dernier point soulevé dans le tableau porte sur la présence de configurations des éléments prosodiques. La.

schématisation de ces faits apparaît dans la moitié (7/14 E.P.) des ensembles pédagogiques et surtout dans les ensembles où la présentation se fait soit de façon déductive soit de façon déductive et inductive. Il n'y a que deux ensembles où l'approche était inductive et où il y avait intégration de la schématisation des faits prosodiques.

Tous ces détails qui ont été soulevés dans les tableaux I et II contribuent à l'esquisse de la composante phonétique. L'étude des ensembles pédagogiques conçus en fonction de l'enseignement du français langue seconde révèle que, malgré le fait que les auteurs annoncent la présence et même expliquent l'importance d'exercices qui favorisent le développement d'habitudes articulatoires, rythmiques et mélodiques, moins de la moitié (10/21 E.P.) de ces manuels présentent et les faits articulatoires et prosodiques. De plus, dans la plupart des ensembles (10/13 E.P.), où apparaît une composante phonétique¹⁰, la priorité est accordée à l'articulation (que ce soit parce que c'est le seul aspect traité ou encore parce que l'exploitation des faits articulatoires est plus exhaustive et extensive.) Les résultats de l'analyse indiquent cependant que la fixation des habitudes articulatoires ne précède

¹⁰ Il y a effectivement quatorze ensembles qui ont une composante phonétique mais nous n'étions pas en mesure de faire le décompte des exercices dans un de ces ensembles, car les éléments phonétiques sont généraux.

pas l'apprentissage des faits prosodiques contrairement à ce que Di Cristo (1971) suggère. L'enseignement des faits phonétiques se fait presque exclusivement au début de la progression pédagogique et en général de façon inductive. Mais peu importe le mode de présentation adopté pour l'enseignement des faits phonétiques, on retrouve presque toujours le même mode pour la présentation de la syntaxe. Nous avons également noté, dans les ensembles où la présentation n'est pas uniquement inductive, que l'on présente les faits articulatoires et prosodiques sous leurs aspects phonétique et phonologique. Quant à la sélection des faits à l'étude dans la composante phonétique, elle est caractérisée par la récurrence d'un nombre restreint d'éléments parmi lesquels on retrouve presque toujours les sons (consonne, voyelle, semi-voyelle), l'enchaînement, l'élision pour les faits articulatoires et pour les faits prosodiques, l'intonation de phrases interrogatives, déclaratives et expressives, le groupe rythmique, le groupe de souffle et l'accent tonique. Le développement des habitudes articulatoires et prosodiques se fait presque toujours par la répétition, et la moitié des auteurs optent pour la schématisation des faits prosodiques.

1.5 Remarques finales

Tous ces traits caractérisent la composante phonétique telle qu'elle apparaît dans le matériel didactique étudié. L'examen

d'autres manuels confirmerait ces tendances, car les ensembles cités dans le texte de cette recherche ne représentent qu'un tiers du matériel dépouillé pour le travail, l'examen des autres ouvrages ayant été écarté pour les raisons invoquées dans les critères de sélection.

Retenons, en conclusion, que malgré le fait que dans ces ensembles l'objectif est la langue parlée, c'est-à-dire l'enseignement de l'expression orale et de la compréhension auditive, la composante phonétique occupe une place secondaire par rapport aux autres faits linguistiques. De plus, le développement des habiletés phonétiques semble équivaloir au développement d'habitudes articulatoires étant donné le rôle mineur accordé aux faits prosodiques.

Chapitre II

La composante phonétique dans les cours de français langue seconde: la place et la nature de la composante phonétique et les justifications proposées par les professeurs et les élèves pour en rendre compte.

2.0. Préambule

Est-ce que les tendances qui se dégagent au niveau de la composante phonétique dans le matériel didactique se manifestent également dans l'enseignement des habiletés phonétiques? Accorde-t-on dans les cours de français langue seconde une place secondaire à la composante phonétique? Si oui, pourquoi? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre dans ce chapitre.

En effet, dans ce deuxième chapitre, nous complétons le tableau de la situation actuelle de l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques par la considération de l'usage qu'on fait du matériel pédagogique. C'est par le biais d'une enquête menée auprès des professeurs et des élèves qui se servent d'ensembles pédagogiques déjà dépouillés au premier chapitre (EP-A) que nous caractérisons la composante phonétique des cours de français langue seconde.

Cependant nous n'avons pas limité la portée de notre enquête à une simple description. Le deuxième but du sondage, et non le moins important, est de connaître les attitudes de ceux qui sont

dans une situation d'apprentissage de langue seconde, car ce sont ces attitudes, comme le note Neufeld, qui influencent le choix et l'enseignement de tout élément linguistique au sein d'une progression pédagogique. D'une part, donc, nous cherchons à déterminer les raisons qui, selon les professeurs et les élèves, rendent compte de la place accordée au développement des habiletés phonétiques dans leur curriculum. D'autre part, nous voulons également découvrir leurs attitudes en ce qui concerne la capacité de l'élève adulte d'apprendre une langue seconde et plus particulièrement d'en maîtriser les traits articulatoires et prosodiques, et obtenir leurs opinions quant à l'importance de cette maîtrise pour l'apprenant d'une langue seconde. Ces deux derniers points sont fréquemment soulevés dans les études qui portent sur l'acquisition des faits articulatoires et prosodiques (James, 1976; Oyama, 1976; Neufeld, 1977). Cette recherche sur les attitudes sera présentée lorsque la place de la composante phonétique dans les cours de français langue seconde aura été établie.

2.1 L'enquête

Le sondage étant central à cette partie de l'étude, nous passons immédiatement à la description de la procédure adoptée pour recueillir les données qui apparaissent dans ce chapitre.

2.1.1 Procédure adoptée pour recueillir les données

Afin de ne pas fausser les réponses de nos interlocuteurs, nous leur avons dit que l'objectif de ce sondage était d'identifier certaines caractéristiques de l'élève adulte dans une situation d'apprentissage d'une langue seconde, et que c'était par la méthode d'enseignement, point commun entre les auteurs, les professeurs et les élèves que nous avons décidé d'aborder cette tâche. Le but de l'enquête a été présenté à la direction des établissements où nous avons mené le sondage, ainsi qu'aux personnes consultées qui désiraient les connaître, mais moins de dix personnes se sont enquêries de nos intentions.

De plus, pour que l'entrevue prenne l'allure d'un échange spontané, nous n'avons pas remis de questionnaire à ceux que nous allions rencontrer. Chaque sujet a été consulté en privé et l'entrevue a duré, en moyenne, vingt minutes. Les mêmes questions ont été posées aux professeurs et aux élèves pour assurer une certaine symétrie qui nous permettrait de dégager les tendances communes dans l'ensemble des témoignages.

2.1.2 Le questionnaire

Au cours des entrevues, nous avons passé de questions générales à des questions plus spécifiques; de questions qui nous permettaient de déduire la place et la nature de la composante

phonétique dans les cours, à des questions par lesquelles nous voulions dévoiler les attitudes des professeurs et des élèves face à l'apprentissage des faits articulatoires et prosodiques. Mais les questions plus spécifiques, que nous avons étiquetées "sous-questions", ont été posées seulement lorsque la réponse à la question générale ne comportait aucune mention des points particuliers qui nous intéressaient. Ces points étaient les suivants:

1. a propos de la composante phonétique dans les cours de français:
 - a) les objectifs du cours;
 - b) la place accordée aux faits articulatoires et prosodiques;
 - c) la part allouée aux faits articulatoires par rapport aux faits prosodiques;
 - d) le mode de présentation adopté pour l'enseignement des faits phonétiques;
 - e) les genres d'exercices adoptés pour développer les habiletés phonétiques;
 - f) le matériel supplémentaire utilisé pour compléter la présentation dans l'ensemble pédagogique, le cas échéant.
2. à propos de la maîtrise des faits articulatoires et prosodiques:

- a) l'attitude des sujets concernant la capacité de l'adulte dans l'apprentissage d'une langue seconde et plus particulièrement dans l'acquisition des faits prosodiques et articulatoires;
- b) l'attitude des sujet quant à l'importance d'une bonne maîtrise des aspects phonétiques dans leur situation particulière;
- c) l'attitude des sujets quant à l'importance d'une bonne maîtrise des aspects phonétiques pour la communication orale;
- d) l'attitude des sujets concernant la part allouée aux exercices phonétiques dans leurs cours.

Pour obtenir ces renseignements nous avons posé les questions générales suivantes:

- (1*) Quels sont les buts du cours?
- (2*) Est-ce que ces buts sont réalistes?
- (3*) Changeriez-vous quelque chose dans le cours ou dans la méthode?
- (4*) Voici quatre positions en ce qui concerne la capacité de l'adulte pour l'apprentissage d'une langue seconde. Laquelle correspond à vos opinions et à votre expérience?
(n° 1) Tout comme il existe un talent pour la musique ou pour les mathématiques, il existe un talent pour apprendre les langues secondes. Quelques

personnes réussiront à parler une langue seconde comme des locuteurs natifs, sans accent étranger. D'autres, malgré leurs efforts, auront toujours de la difficulté avec la grammaire, le vocabulaire ou encore avec l'accent.

(n° 2) Personne ne peut, après la puberté, parler une langue étrangère sans accent. Cette incapacité résulte de changements biologiques et plus particulièrement de changements cérébraux. L'adulte qui apprend une langue seconde aura toujours un accent étranger, même s'il arrive à apprendre le vocabulaire et la grammaire.

(n° 3) Pour des raisons purement biologiques, la plupart des adultes sont incapables d'acquérir une "prononciation naturelle" dans une langue seconde; ils auront en général un accent étranger. Cependant, il existe des exceptions, c'est-à-dire qu'il y a des adultes qui apprennent une langue seconde et qui la parlent sans accent.

(n° 4) La capacité d'apprendre une langue seconde ne diffère pas de la capacité d'apprendre la langue maternelle et ne varie pas beaucoup

d'une personne à l'autre. De plus, cette aptitude ne diminue pas avec l'âge. Donc les adultes ont tous la capacité de parler une langue seconde sans accent. La difficulté qu'éprouvent les adultes à parler une langue seconde sans accent s'explique surtout par des facteurs sociologiques et psychologiques (attitude, motivation, etc.).

Nous avons également posé deux questions spécifiques.

- (5*) Dans votre cours, quelle place est accordée à l'enseignement de la syntaxe? du lexique? et de la phonétique?
- (6*) Dans votre cours, quelle place est accordée aux exercices qui portent sur l'articulation? sur l'intonation? sur le rythme?

Le classement des résultats, cependant, est effectué selon une liste de questions beaucoup plus précises. Ces questions constituent les indices analytiques de la grille élaborée pour l'étude des entrevues. Elles sont également représentatives des sous-questions que nous avons posées à certains, qui dans leurs commentaires, n'avaient pas soulevé les points qui nous intéressaient. Il est important de garder ces remarques à l'esprit lors de la lecture des résultats.

2.1.3 Critères pour la sélection des sujets

Ce sondage a été mené auprès de cinquante professeurs et

cinquante élèves. C'est aux critères de sélection ainsi qu'à la caractérisation des deux groupes que nous consacrons les paragraphes suivants.

Les sujets ont été choisis en fonction du matériel didactique dont ils se servaient. Nous avons consulté des professeurs et des élèves qui utilisent les ensembles pédagogiques suivants: D.C., Berlitz, L.F.I., D.V.V., V.I.F., L.F.D. Ces ensembles ont été choisis parce qu'ils ont été adoptés de façon intégrale par différents établissements pour en constituer leur programme d'étude. Les professeurs sont donc appelés à respecter la sélection des éléments linguistiques et leur progression ainsi que l'importance relative accordée à certains éléments et à leur mode de présentation. L'étude des données obtenues dans ces cours nous assure donc d'un certain contrôle quant à l'usage des ensembles.

Au sein du nombre total des professeurs et des élèves, il y a cependant quatorze personnes qui ne se servent pas de ces ensembles pédagogiques de façon systématique, mais qui les utilisent dans le cadre d'un programme-maison (P.M.) où seul les structures grammaticales à acquérir à chacun des niveaux sont énumérées dans les objectifs didactiques. L'intérêt de consulter ces personnes réside dans le fait que ce genre de programme, où il y a beaucoup de latitude quant à la sélection des éléments linguistiques, est de plus en plus en vogue. On peut donc se demander quelle part on alloue au développement des habiletés

phonétiques quand cet aspect du cours est laissé à la discrétion des pédagogues.

Qu'il s'agissât d'un programme-maison ou d'un cours où l'on se sert d'un ensemble pédagogique en particulier, l'objectif prioritaire de l'enseignement devait être lié à l'apprentissage de la langue orale. Les témoignages ne pouvaient donc provenir de personnes dont la préoccupation majeure, dans leur cours, était soit l'enseignement, soit l'apprentissage du code écrit...

En ce qui concerne le choix des professeurs, nous désirions consulter ceux qui avaient enseigné à des élèves de différents niveaux de connaissances à l'école où ils se trouvaient, puisqu'ainsi ils étaient en mesure de discuter de l'utilisation de l'ensemble pédagogique dans sa totalité.

Quant aux élèves, nous aurions voulu consulter des sujets des trois niveaux d'apprentissage. Mais étant donné que tous ceux qui participaient au sondage le faisaient à titre volontaire, nous n'avons pu interroger que des élèves des niveaux débutant et intermédiaire, niveaux de toute façon où l'on se sert de manuels qui, en général, (quatre des sept programmes à l'étude) intègrent une composante phonétique à leur progression pédagogique.

De plus, à titre de vérification des données recueillies au cours du sondage, nous avons consulté, dans la mesure du possible, un élève pour chacun des professeurs interrogés.

Ces critères de sélection déterminent certaines caractéristiques

des deux groupes que nous allons maintenant décrire.

Le groupe d'élèves se divise également en vingt-cinq élèves du niveau débutant et vingt-cinq du niveau intermédiaire. Tous sauf huit suivent des cours de français langue seconde depuis plus de deux mois, à l'établissement où nous les avons rencontrés. Les huit élèves qui font exception à cette règle étaient inscrits à leur cours depuis deux semaines. Des cinquante élèves consultés, quarante suivent des cours de français parce que leur travail exige qu'ils soient bilingues; les dix autres les suivent par intérêt personnel.

Tous les professeurs que nous avons questionnés ont enseigné à des élèves de différents niveaux de connaissances et ont donc eu l'occasion de se familiariser avec le matériel de l'ensemble pédagogique dont ils se servent ou, dans le cas des professeurs qui ont un programme-maison, d'établir la progression pédagogique à l'aide de manuels de leur choix. Ils peuvent également se prononcer plus facilement sur la capacité de l'adulte dans l'apprentissage d'une langue car ils ont été témoins du progrès réalisé d'un niveau à l'autre. Il est important de noter que certains professeurs enseignent parfois dans deux établissements différents et connaissent très bien deux ensembles pédagogiques. Nous avons donc demandé à ces enseignants de nous faire part de leurs commentaires sur chacun de ces ensembles. C'est pour cette raison que le nombre de réponses pour les questions qui portent

sur la nature de la composante phonétique dans le cours dépasse parfois le nombre de cent, qui est le nombre total de personnes qui ont participé à l'enquête.

2.1.4 Présentation des résultats

Pour faciliter la lecture des résultats, ces derniers sont, en règle générale, présentés en termes de pourcentages. On retrouvera cependant au tableau III le nombre total des réponses obtenues pour chacun des indices analytiques (cf. la colonne désignée "Total"). Ce nombre total de réponses se compose du nombre de réponses obtenues en fonction de chacun des cours où nous avons fait le sondage. Les cours sont identifiés par le nom de l'ensemble qui constitue leur programme d'étude car nous ne pouvons dévoiler le nom des établissements où l'enquête a été effectuée.

TABLEAU III.

Nombre de réponses pour chacun des indices analytiques

Indices analytiques	Berlitz	D.V.V.	V.I.F.	D.C.	L.F.I.	L.F.D.	P.M.	Total des réponses
1	28	7	9	44	3	4	14	109
2.1	28	7	9	44	3	4	8	103
2.1.1	15	4	5	22	3	4		53
2.2.1	16	6	8	40	0	0	9	79
2.2.2	28	7	9	44	3	0	14	105
3	1	2	3	15	0	0	3	24
4	28	5	8	44	1	0	14	100
4.1	28	5	8	43	1	0	13	98
4.1.1	11	1	3	18	1	0	5	39
4.1.2	10	3	2	19	0	0	5	39
5	28	7	9	44	3	4	14	109
5.1	11	3	5	12	0	0	5	36
6	27	7	9	41	3	4	14	105
6.1	18	2	3	13	0	0	4	40

La cote des indices se compose d'un, de deux ou de trois chiffres: le premier désigne la question générale adressée à tous les professeurs et élèves et son ordre dans le déroulement de l'entrevue. Les deuxième et troisième chiffres indiquent la place de la sous-question qui a été adressée aux personnes qui n'ont pas traité des aspects qui nous intéressaient. Ces sous-questions sont aussi des indices qui nous ont permis d'organiser les données lorsqu'elles étaient présentées, sans que nous ayons besoin d'attirer l'attention des interlocuteurs sur les aspects désirés. La cote (2.1.*), par exemple, signale qu'il s'agit de la première sous-question posée après la question générale (2*). Il est à noter que si cet aspect a été soulevé de façon spontanée pendant l'entretien, il est néanmoins regroupé avec l'indice analytique approprié et présenté dans l'ordre que nous avons adopté pour l'énumération des sous-questions.

Pour les indices analytiques 1*, 2.1*, 2.1.1*, 5*, 6* qui servent à la caractérisation de la composante phonétique dans les cours, nous avons noté au tableau IV le nombre de réponses obtenues et leur répartition A) selon la nature de la réponse, B) selon que le témoignage provient d'un professeur ou d'un élève, C) selon les cours que suivaient ou donnaient les personnes consultées. Ce tableau se présente en cinq subdivisions, une pour chacun des indices. Cette disposition s'avère

nécessaire à cause de la nature relative des commentaires suscités par ces questions.

Quand il s'agit des justifications et des attitudes, le classement est moins catégorique et ne se prête pas à la schématisation. On retrouve donc dans le texte le pourcentage des réponses suivi, entre parenthèses, du nombre réel de réponses obtenues pour un aspect donné sur le nombre total des réponses à cette questions. Nous avons adopté cette présentation pour les indices 2.2.1*, 2.2.2*, 3*, 4.1*, 4.1.1*, 4.1.2*, 5.1* et 6.1* ainsi que pour toutes les réponses qui ne portent pas sur la nature ou la place de la composante phonétique mais qui constituent des justifications de la situation actuelle de l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques.

2.2. La place et la nature de la composante phonétique dans les cours de français langue seconde

Notre première préoccupation dans ce chapitre est de compléter l'esquisse de la situation actuelle de l'enseignement des habiletés phonétiques. En premier lieu, nous énumérons les indices analytiques qui ont orienté le dépouillement des entrevues et nous donnons également leur raison d'être. En deuxième lieu, nous présentons les résultats obtenus pour cette partie du sondage.

TABLEAU IV

(1*)

Cours	Total de réponses	Priorité au code oral		Enseignement des 4 habiletés	
		P (Professeur)	E (Elèves)	P.	F.
Berlitz	28	15/28	10/28	0	3/28
D.V.V.	7	4/7	3/7	0	0
V.I.F.	9	5/9	4/9	0	0
D.C.	44	22/44	22/44	0	0
L.F.I.	3	0	0	3/3	2*
L.F.D.	4	0	0	4	
P.M.	14	6	8	0	0
Total	109	52	47	7	3

(2.1*)

Cours	Total	La composante est			
		adéquate		inadéquate	
		P.	E.	P.	E.
Berlitz	28	13/15	11/13	2/15	2/13
D.V.V.	7	1/4	3/3	3/4	0
V.I.F.	9	2/5	4/4	3/5	0
D.C.	44	16/22	13/22	6/22	9/22
L.F.I.	3	1/3		2/3	
L.F.D.	4	4/4		0/4	
P.M.	8		4/8		4/8
Total	103	37/53	35/50	16/53	15/50

(2.1.1*)

Cours	Total	Utilise du matériel supplémentaire		N'utilise pas de matériel supplémentaire	
		P.	E.	P.	E.
Berlitz	15	3/15		12/15	
D.V.V.	4	0		4/4	
V.I.F.	5	1/5		4/5	
D.C.	22	6/22		16/22	
L.F.I.	3	0		3/3	
L.F.D.	4	0		4/4	
P.M.	0				
Total	53	10/53		43/53	

(5.1*)

Cours	Total	La place de la composante phonétique dans le cours						La priorité est accordée à la syntaxe	
		P.			E.			P.	E.
		aucune place	place marginale	part égale aux autres composantes	aucune place	place marginale	part égale aux autres composantes		
Berlitz	28	5/15	8/15	2/15	5/15	6/13	2/13	12/15	9/13
D.V.V.	7	2/4	2/4	0	2/3	1/3	0	4/4	3/3
V.I.F.	9	0	5/5	0	0	4/4	0	4/5	3/4
D.C.	44	10/22	9/22	3/22	3/22	17/22	2/22	19/22	21/22
L.F.I.	3	1/3	2/3	0				3/3	
L.F.D.	4	0	0	4/4				0/4	
P.M.	14	3/6	2/6	1/6	1/8	3/8	4/8	5/6	3/8
Total	109	21/59	28/59	10/59	11/50	31/50	8/50	47/59	39/50

(6.1*)

Cours	Total	La place accordée aux exercices articulatoires et prosodiques							
		P.				E.			
		aucune place	aux exercices articulatoires seulement	aux exercices prosodiques seulement	aux exercices articulatoires et prosodiques	aucune place	aux exercices articulatoires seulement	aux exercices prosodiques seulement	aux exercices articulatoires et prosodiques
Berlitz	27	1/15	13/15	0	1/15	2/13	9/13	0	1/13
D.V.V.	7	3/4	0	1/4	0	2/3	0	0	1/3
V.I.F.	9	0	5/5	0	0	2/3	0	0	1/3
D.C.	41	12/22	7/22	3/22	0	1/19	15/19	0	3/19
L.F.I.	3	1/3	1/3	0	1/3				
L.F.D.	4	0	0	0	4/4				
P.M.	4	3/6	3/6	0	0	0	5/8	1/8	1/8
Total	105	20/59	29/59	4/59	6/59	5/46	31/46	1/46	9/46

Ce tableau donne les grandes tendances.

Le trait en diagonal indique qu'il n'y avait pas de réponse.

2.2.1 Orientation de l'enquête

Au cours de l'enquête, nous avons cherché à savoir si les tendances qui se dégagèrent au niveau de la composante phonétique dans les ensembles pédagogiques se manifestaient également dans l'enseignement des habiletés phonétiques. Les points que nous avons soulevés pendant le sondage étaient surtout ceux qui nous permettaient de vérifier si ces tendances existaient dans les cours. La raison d'être de chacun des indices analytiques que nous allons maintenant présenter deviendra évidente lorsque nous rappellerons les caractéristiques majeures que nous avons pu dégager au cours du dépouillement du matériel didactique.

2.2.2 Présentation des indices analytiques

Pour nous assurer que le but du cours était sensiblement le même que celui que l'on retrouve dans l'ensemble utilisé, c'est-à-dire l'enseignement de la langue parlée, nous avons en premier lieu demandé aux professeurs et aux élèves (1*)¹ quel était l'objectif du cours.

On se souviendra également que nous avons constaté dans les ensembles pédagogiques que, bien que l'objectif prioritaire soit l'assimilation du code oral, la part allouée au développement des habiletés phonétiques était modeste. Nous voulions donc déterminer jusqu'à quel point les professeurs adoptaient et respectaient dans leurs cours les cadres de la présentation proposée par les méthodologues pour la composante phonétique.

C'est ainsi que nous avons opté pour une série de questions indirectes suivies de questions plus directes dont les réponses nous

¹Ce chiffre se réfère à la cote de l'indice analytique. La liste des indices analytiques apparaît en appendice.

permettraient de déduire la nature de la composante phonétique dans les cours. Ensuite, nous avons demandé aux professeurs (2*) si les buts du cours étaient réalistes. Si leurs commentaires s'éloignaient de notre propos, nous avons ajouté (2.1*) "... réalistes par rapport au matériel dont ils disposent pour atteindre les objectifs du cours (soit l'expression orale et la compréhension auditive)". Les remarques suscitées étaient une évaluation de l'inventaire des éléments linguistiques dans l'ensemble pédagogique. Notre but était de déterminer si les enseignants étaient satisfaits de la sélection des éléments phonétiques dans le manuel et s'ils la considéraient suffisante pour permettre à leurs élèves d'acquérir et de maîtriser les aspects articulatoires et prosodiques de la langue cible.

Pour nous assurer qu'ils se servaient uniquement du matériel de l'ensemble pédagogique et qu'ils en étaient satisfaits, nous leur avons demandé par la suite (2.1.1*) s'ils utilisaient du matériel supplémentaire.

Ayant découvert la distribution parcimonieuse d'exercices articulatoires et prosodiques dans le premier tiers de la progression pédagogique de la plupart des ensembles, nous étions également intéressés à savoir quelle part, de l'avis des professeurs, on allouait dans leur cours à l'enseignement des habiletés phonétiques par rapport à celui de la syntaxe et du lexique. Nous avons donc demandé à la fin de l'entrevue (5*) "Quelle place est accordée à la syntaxe, au lexique et à la phonétique dans le

programme du cours?" Nous avons veillé à varier l'ordre des trois composantes afin de ne pas influencer les réponses. Enfin, pour vérifier si les faits prosodiques sont d'une importance secondaire dans les cours, comme ils le sont dans les méthodes, la question suivante a été posée: (6*) "Dans votre cours quelle place accorde-t-on à l'articulation, au rythme et à l'intonation?"

Il est important de noter que ces deux questions spécifiques ont toujours été posées en dernier lieu dans l'entrevue afin de ne pas influencer les réponses aux autres questions.

Cependant, au cours des échanges, nous avons eu l'occasion d'examiner la notion de la place allouée aux exercices articulatoires et prosodiques par le biais de la question suivante: (3*) "Changeriez-vous quelque chose dans le cours, dans la méthode?" Cette question étant très peu spécifique et pour orienter la réponse vers les aspects qui nous intéressaient, nous avons glissé certaines précisions: "... au point de vue de la présentation et de la place de la syntaxe, du lexique et de la phonétique; ... au point de vue des types d'exercices; ... au point de vue du mode déductif ou inductif de la présentation". Malgré ces indications, les réponses obtenues étaient d'une grande variété. Elles servent donc, dans l'analyse des résultats, à établir, d'une part, l'opinion des gens sur la nature de la composante phonétique dans le cours et, d'autre part, elles constituent un tremplin pour parvenir aux suggestions que nous proposerons en guise de conclusion.

Avant de passer à l'analyse des résultats, une remarque s'impose quant à la validité du sondage en tant que moyen de déterminer l'usage qu'on fait du matériel pédagogique. Il est certain que la caractérisation de la composante phonétique dans les cours de français obtenue par une observation des cours ne laisserait aucun doute quant à la validité des tendances qu'on pourrait en faire ressortir. Une telle observation exigerait qu'on assiste à quelques sessions, au moins, de cours offerts par plusieurs professeurs qui utilisent des ensembles différents afin de pouvoir établir jusqu'à quel point ces enseignants adoptent ou adaptent la présentation suggérée dans le manuel. Nous avons jugé expédient de procéder par enquête, moyen qui nous permettrait également de découvrir les attitudes. Pour ce sondage, afin d'avoir accès à ce qui se fait et non pas ce qui devrait se faire, nous nous sommes méfiés de questions directes qui pourraient influencer les réponses. Il est vrai qu'en posant des questions indirectes nous ne pouvons pas déterminer précisément jusqu'à quel point le professeur respecte les cadres du programme, mais les données ainsi obtenues conservent une certaine validité. Si, par exemple, un professeur nous assure que le matériel phonétique dont il dispose est tout à fait satisfaisant pour atteindre les buts fixés dans le cours, qu'il n'utilise aucun matériel supplémentaire, qu'il n'a aucun changement à apporter à ce niveau, ses commentaires laissent croire qu'il adopte sans doute la présentation

suggérée. Si, de plus, il s'agit d'un cours où l'on se sert de manuels où la composante phonétique joue un rôle effacé et si les remarques de l'élève au sujet de la place de la composante phonétique indiquent qu'on lui accorde une place seconde, on peut déduire qu'il n'y a pas de tentative de la part du professeur d'ajouter au matériel dont il dispose.

2.2.3 Analyse des résultats

Dans les cours de français langue seconde, le programme-maison y compris, il n'y a aucun doute que l'objectif prioritaire est l'apprentissage de la langue parlée. La majorité des professeurs et des élèves, soit 90% (99/100), ont reconnu que la priorité est accordée à l'appropriation des mécanismes de langue parlée; 10% des sujets ont quand même maintenu que l'on exploitait les quatre habiletés sans accorder de priorité à l'oral ou à l'écrit. Aucun trait caractéristique commun ne se dégage de ce dernier groupe de personnes; il s'agit plutôt de cas isolés.

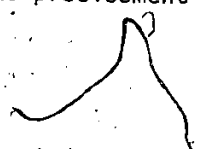
La question qui nous vient à l'idée maintenant, et qui est tout à fait justifiée, étant donné l'importance accordée au code oral de la langue cible, est la suivante: quelle est la nature et la place de la composante phonétique dans ces cours de français?

Nous pourrions répondre à cette question en traitant de façon générale les différents aspects soulevés par l'étude des indices analytiques 1*, 2.1*, 2.1.1*, 3*, 5*, 6*, mais cette

description ne serait pas aussi révélatrice qu'on serait tenté de le croire. Il ne faut pas oublier que les commentaires, soit des professeurs, soit des élèves, sont faits en fonction des ensembles dont ils se servent. Quoique les méthodes se ressemblent à plusieurs égards quant à leur composante phonétique, il reste que certaines considérations sur la nature de la composante dans les cours ne prennent de valeur que lorsqu'on les met en parallèle avec la composante qui apparaît dans les ensembles. La relativité des commentaires exprimés sur la composante phonétique nous amène donc à examiner les témoignages recueillis pendant le sondage d'une façon plus spécifique et, en guise de conclusion, à résumer les tendances générales. Dans les pages suivantes, nous reprenons donc une brève description de l'ensemble suivie des commentaires des enseignants et des élèves.

L'analyse des résultats progresse des cours où l'on se sert d'ensembles pédagogiques dont la composante phonétique ne porte que sur un fait phonétique (soit l'articulation, soit l'intonation) aux cours où les ensembles présentent et les faits articulatoires et les faits prosodiques. Vu la spécificité des commentaires, les résultats sont, en général, donnés en chiffres avec, entre parenthèses, le nombre de réponses à une question, sur le nombre total des réponses pour ce cours.

Dans la composante phonétique de la méthode Berlitz, l'accent est mis sur l'articulation et plus précisément sur l'apprentissage



de la prononciation des voyelles et des consonnes par la répétition de syllabes ou de mots et ce au sein des vingt premières leçons seulement. Tout autre aspect phonétique n'apparaît ni dans les objectifs pédagogiques, ni dans le matériel.

Des quinze professeurs consultés, treize ont affirmé que le matériel dont ils disposaient était suffisant pour développer les habiletés phonétiques car, à leur avis, l'apprentissage des faits phonétiques se fait de façon implicite et l'élève doit prendre la phrase comme un tout sans qu'un aspect (syntaxique, lexical ou phonétique) soit mis en relief. Cette opinion coïncide avec l'idéologie de la méthode. Deux professeurs, cependant, ont fait remarquer que le matériel n'était pas suffisant et que si l'on faisait ressortir les faits articulatoires, pourquoi n'en était-il pas ainsi pour les faits prosodiques? Ces deux professeurs ainsi qu'un autre (3/15) ont donc affirmé qu'ils se servaient de matériel supplémentaire qu'ils avaient conçu, mais en les interrogeant de façon plus précise sur le contenu de ce matériel, nous nous sommes aperçus qu'il s'agissait d'exercices articulatoires. Quand nous avons interrogé les professeurs sur la place accordée à la composante phonétique, cinq (5/15) ont dit qu'elle ne faisait pas partie du cours; huit (8/15), qu'elle était une préoccupation secondaire; deux (2/15), qu'elle était aussi importante que tout autre aspect. Selon 80% (12/15) des professeurs, la priorité est accordée à la "structure" (syntaxe). Ces données ont été confirmées chez les

élèves où cinq (5/13) ont dit qu'on ne faisait aucun exercice phonétique et six (6/13) ont dit que les exercices phonétiques venaient en dernier lieu après la fixation des structures, à titre d'exercice de perfectionnement. Enfin deux (2/13) des élèves ont reconnu que les aspects phonétiques étaient tout aussi importants que la syntaxe et le lexique. Ces deux élèves suivaient les cours des professeurs qui se servaient de matériel supplémentaire. Ajoutons, en dernier lieu, que la grande majorité des sujets qui suivaient ou qui donnaient ce cours (13/15 des professeurs et 9/13 des élèves) ont remarqué qu'on accordait plus d'importance à l'articulation qu'aux faits prosodiques.

Dans les cours où l'on se sert de D.V.V., ensemble où seule l'intonation expressive est enseignée de façon systématique en se servant d'exercices de répétition, trois des quatre professeurs consultés ont dit qu'ils n'étaient pas satisfaits de la composante phonétique dans l'ensemble dont ils se servaient. On nous a fait remarquer que malgré la promesse des auteurs d'ajouter des exercices de phonétique, ils ne sont pas disponibles, ce qui oblige les enseignants "à tâtonner dans leur présentation" des aspects articulatoires et prosodiques. Cependant, aucun de ces professeurs n'a suggéré l'ajout d'exercices de phonétique à travers la méthode afin de leur permettre d'enseigner cet aspect plus systématiquement. Il n'est donc pas surprenant que lorsque nous avons demandé aux enseignants quelle place on accordait au.

développement des habiletés phonétiques, 50% (2/4) ont dit qu'elle était absente et les autres qu'elle était une de leurs moindres préoccupations. De plus, trois ont affirmé n'accorder aucune place aux exercices articulatoires et prosodiques. Soit dit en passant, parmi les élèves (3) qui n'ont proposé aucun changement à la présentation, deux ont noté l'absence de la composante et un, qu'elle était d'importance très secondaire.

V.I.F., ensemble pédagogique du prochain cours dont nous allons parler, offre une composante phonétique qui comprend plusieurs exercices de répétition sur l'articulation (prononciation des sons) et quelques exercices sur l'intonation expressive, l'intonation des phrases interrogatives et des déclaratives simples.

Des cinq professeurs interrogés, seulement deux considèrent cette composante adéquate. Les trois autres réclament plus d'exercices variés qui portent sur un plus grand nombre de faits phonétiques. A leur avis, la simple répétition de dialogues et quelques exercices ne suffisent pas au développement d'habitudes phonétiques et deux admettent ne pas savoir comment procéder pour l'enseignement de ces faits. Seulement un des professeurs ajoute un supplément phonétique en se servant d'exercices qu'il rédige lui-même et qui portent sur la mélodie et les faits rythmiques²; les autres s'en tiennent à la présentation qu'offre le manuel et à la correction.

²Nous n'avons pu obtenir le nom des manuels dont il s'inspire.

Les cinq professeurs et quatre élèves sont tous d'accord que, dans leur cours, le développement des habiletés phonétiques constitue un aspect marginal du programme et que la priorité est accordée à la syntaxe. Mais lorsque l'on présente l'aspect phonétique, selon les professeurs, autant d'importance est accordée aux faits articulatoires et prosodiques (surtout à l'intonation), caractéristique que trois (3/4) élèves ont relevé. Aucun élève, cependant, n'a proposé de modifications.

Dans le prochain cours dont nous allons parler on se sert de D.C., premier ensemble, jusqu'à présent, dont la composante phonétique comprend des exercices variés sur l'articulation, le rythme, l'accent et l'intonation. Présentés de façon inductive et surtout au laboratoire, les faits articulatoires sont les faits auxquels on accorde le plus d'importance dans le matériel.

La majorité des professeurs (72% - 16/22) qui se servent de cet ensemble sont satisfaits de la composante phonétique. Ils expliquent le fait que la pratique phonétique se fasse surtout au laboratoire en disant qu'il suffit, en classe, que "l'élève écoute attentivement la prononciation des mots qui le font trébucher et qu'il les répète". Quant aux autres professeurs (6/22), ils expriment certains griefs. Ils déplorent la concentration d'exercices phonétiques au début du cours, l'emploi de logatomes (syllabes sans signification)³ dans les exercices au laboratoire,

³Les logatomes sont des syllabes sans signification qui remplacent les mots dans un énoncé. On se sert des logatomes pour enseigner les faits prosodiques.

l'usage fréquent des exercices de répétition et surtout l'absence générale d'exercices phonétiques dans l'ensemble même. Ils font remarquer que souvent ils ne savent pas comment aborder l'enseignement des habiletés phonétiques quand il n'y a aucune indication dans leur manuel et qu'une correction non systématique ne suffit pas à la maîtrise des faits articulatoires et prosodiques et ne constitue "qu'une mesure temporaire". Il n'y a que six professeurs qui utilisent du matériel phonétique supplémentaire, souvent en s'inspirant de L.F.D. Il est intéressant de noter que neuf (9/22) élèves sont également insatisfaits de la présentation des aspects phonétiques: cinq d'entre eux critiquent le fait que cet aspect est trop souvent laissé à la discrétion du professeur (que ce soit en classe ou au laboratoire) et quatre préféreraient une présentation déductive. Quand nous avons demandé aux professeurs quelle place on accordait à l'enseignement des habiletés phonétiques, dix ont dit que cet aspect était absent du programme; neuf, qu'on y accordait peu d'importance. Selon la majorité des élèves (17/22), la phonétique est quelque chose de marginal dans leur apprentissage du français et trois ont signalé qu'elle en est entièrement absente. Trois professeurs et deux élèves ont insisté qu'elle faisait partie intégrante de leurs cours. La majorité des personnes interrogées ont noté que la priorité est accordée à l'apprentissage de la syntaxe. De plus, 61% (27/44) des professeurs et des élèves ont reconnu que les faits articulatoires recevaient une attention particulière.

Dans les deux derniers cours dont nous allons parler, où l'on se sert des ensembles pédagogiques L.F.D. et L.F.I. d'une façon systématique, nous n'avons pu consulter que quelques professeurs sans pouvoir rencontrer leurs élèves, et ceci pour des raisons que nous allons maintenant exposer.

Dans le cas de L.F.D., il s'agit d'une méthode qui a été essayée de façon expérimentale et qui n'est pas utilisée en ce moment. Nous n'avons pu interroger les élèves qui ont suivi ce cours. En ce qui concerne L.F.I., les élèves ont préféré ne pas participer à l'enquête.

Néanmoins, nous avons décidé d'intégrer les résultats des entrevues avec les professeurs qui donnent ces cours car elles révèlent déjà certaines tendances parmi les enseignants qui disposent d'ensembles dont la composante phonétique comprend des exercices articulatoires et prosodiques, répartis à travers la totalité de la progression pédagogique.

La composante phonétique qui apparaît dans L.F.I. 2ième version, ensemble pédagogique dont on se sert dans le cours de français dont nous allons maintenant discuter, comprend une assez grande variété d'exercices sur plusieurs faits articulatoires, rythmiques et accentuels et sur l'intonation expressive, l'intonation des phrases interrogatives et déclaratives. On insiste surtout sur les faits articulatoires mais tous les faits phonétiques sont présentés sous leurs aspects phonétique et phonologique.

Selon deux professeurs (2/3), l'inventaire des faits phonétiques est insuffisant dans les premiers manuels; un seul le considère adéquat. Cependant, aucun des professeurs ne se sert de matériel supplémentaire pour l'aspect phonétique. Ils justifient l'absence d'un supplément phonétique en disant que l'élève ne peut porter attention et à la structure et aux faits phonétiques au début et que, tout bien considéré, les exercices phonétiques systématiques apparaissent à un moment opportun dans la progression pédagogique, soit lorsque les élèves commencent à maîtriser plusieurs structures. Deux professeurs signalent que la composante phonétique occupe une place très modeste dans leurs cours, un admet qu'il n'y consacre aucun temps. Des deux professeurs qui intègrent une composante phonétique à la progression pédagogique, un note qu'il accorde plus d'importance à l'articulation tandis que l'autre affirme qu'il insiste à la fois sur les faits articulatoires et les faits prosodiques.

L.F.D. est l'ensemble pédagogique qui comprend une des composantes phonétique les plus complètes par rapport aux autres méthodes dépouillées (cf. E.P.-A et E.P.-B). On consacre plusieurs exercices (d'une grande variété) à travers trois des quatre manuels au développement systématique des habitudes articulatoires, mélodiques et rythmiques.

Selon la majorité des professeurs (3/4), cet ensemble permet l'enseignement simultané et constant des éléments phonétiques,

syntactiques, et lexicaux, caractéristique qu'ils notent dans leurs cours également. A leur avis (4/4), ils accordent autant d'importance aux faits articulatoires qu'aux faits prosodiques (l'intonation et le rythme). Tous les professeurs (4/4) parlent de l'inventaire des faits phonétiques en termes élogieux et n'utilisent aucun matériel phonétique en supplément. Ils notent que la présentation à la fois inductive et déductive, ainsi que la nature éclatée de la composante phonétique, favorisent nettement l'enseignement, et par conséquent l'acquisition et la maîtrise des faits articulatoires et prosodiques.

Le dernier cours dont nous allons parler est celui dont les cadres sont établis par un programme-maison et où les enseignants peuvent se servir de l'ensemble de leur choix⁴. Dans ces cours, l'enseignement des habiletés phonétiques est laissé à la discrétion du professeur.

Lorsque nous avons interrogé les enseignants à propos du matériel dont il se servent pour développer les habitudes articulatoires et prosodiques, tous (6/6) ont affirmé ne pas se servir de manuels précis mais plutôt de corriger la prononciation de mots ou d'énoncés en entier. D'après la description des professeurs et des élèves du genre de corrections effectuées on déduit que

⁴Ils utilisent surtout D.C. et L.F.I. deuxième version.

l'articulation et la prosodie sont présentées sous leur aspect phonétique. Des huit élèves consultés, la moitié désiraient certaines modifications telles que l'insertion d'exercices qui portent particulièrement sur la pratique phonétique et l'explication de règles qui régissent l'aspect sonore. Quant à la place de la composante phonétique, trois professeurs (3/6) admettent n'accorder aucune importance à cet aspect; deux, une place marginale; un seul insiste que l'aspect phonétique de la langue est une partie importante du cours. Quatre élèves ont noté que le professeur insistait autant sur la prononciation que sur la syntaxe; trois, qu'elle occupait une place marginale et un, aucune place dans le programme. Selon la majorité des élèves (6/8), on enseigne surtout l'articulation.

De ces commentaires spécifiques au sujet de chacun des cours sur lesquels ont porté les entrevues, certaines tendances caractéristiques peuvent être dégagées.

Malgré les objectifs des cours qui se veulent essentiellement liés à l'apprentissage du code oral (dans 90% des témoignages), la composante phonétique demeure absente ou marginale dans la grande majorité des programmes (y compris le programme-maison). En effet 29% des personnes consultées affirment qu'on ne porte aucune attention à l'aspect phonétique et 54% des professeurs et des élèves admettent que lorsqu'il y a une composante phonétique, elle est marginale. Ces observations s'appliquent à tous les programmes

sauf L.F.D. Dans deux cours, cependant, un où l'on se sert de D.C. et l'autre, de Berlitz, quelques personnes ont noté que la composante phonétique était d'une importance égale aux autres composantes: cette place résulte du fait que les professeurs utilisent du matériel supplémentaire qu'ils ont eux-mêmes élaboré dans la plupart des cas. Cependant, la majorité des professeurs (80%) s'en tiennent au matériel suggéré dans la méthode sans ajouter de supplément phonétique. Une autre attestation du respect des enseignants pour les cadres de la composante phonétique de l'ensemble, est la place accordée à l'enseignement de l'articulation dans les cours. Lors de l'étude des méthodes, nous avons noté que le développement des habiletés phonétiques semblait équivaloir, aux yeux des méthodologues, à l'apprentissage des faits articulatoires étant donné la prépondérance des exercices articulatoires dans la plupart des ensembles. L'enquête a révélé qu'il en est ainsi dans les cours: 57% des professeurs et des élèves ont affirmé que la pratique phonétique se confine au développement des habiletés articulatoires; 47%, au développement d'habitudes rythmiques, accentuelles et mélodiques seulement; 15%, aux faits prosodiques et articulatoires. Enfin, 24% des personnes interrogées ont insisté qu'on ne faisait aucun exercice phonétique.

Mais malgré le fait qu'on alloue une part modeste à la composante phonétique dans la plupart des cours et que les exercices portent surtout sur l'articulation, 70% des professeurs et 70% des

élèves considèrent l'enseignement de cet aspect linguistique adéquat et ne proposent aucun changement.

Les critiques soulevées par ceux qui sont insatisfaits de la composante phonétique (30% des professeurs et 30% des élèves) sont de natures diverses, et pour terminer l'étude de la composante phonétique dans les cours, nous énumérerons les changements les plus fréquemment proposés. Il y a essentiellement deux types de propositions: ou les pédagogues et les élèves désirent modifier ce qui existe, ou ils désirent ajouter à cette composante. Les (24/30) personnes consultées⁵ ont suggéré:

- A) d'éliminer l'usage des logatomes dans les exercices prosodiques. (10/24 des professeurs et des élèves).

Cette critique s'adresse particulièrement à D.C. puisque c'est la seule méthode où l'on utilise les logatomes pour l'enseignement de l'intonation et du rythme.

On suggère de les remplacer par les phrases du dialogue, par exemple.

- B) de varier les genres d'exercices (6/24)

A leur avis, l'usage presque exclusif de la répétition est non seulement ennuyeux, mais surtout ne constitue qu'une demi-mesure dans la maîtrise des habiletés

⁵Vingt-quatre sujets ont non seulement dit qu'ils étaient insatisfaits mais ont aussi suggéré des changements.

phonétiques. Ils soulignent que souvent, dans ces exercices, on note l'importance de répéter exactement ce qui est dit sans attirer l'attention sur un fait en particulier.

C) de présenter les faits phonétiques de façon déductive (7/24)

Ce sont surtout des élèves qui ont proposé cette modification. Ils se demandent souvent s'il n'y a pas de règles qui leur permettraient d'utiliser les connaissances qu'ils ont acquises dans de nouveaux contextes linguistiques tout comme ils le font avec les structures qu'ils ont apprises.

D) d'ajouter plus d'exercices de phonétique à travers la progression pédagogique (17/24)

D'après les personnes consultées, il est nécessaire de faire des exercices dont l'unique objectif est la pratique phonétique sans que l'élève soit obligé également de se concentrer sur d'autres aspects linguistiques. Les professeurs sont d'avis que l'absence d'exercices articulatoires et prosodiques dans les manuels résulte souvent en une négligence de l'aspect phonétique et qu'une correction non systématique ne favorise pas la maîtrise des habiletés phonétiques.

E) d'ajouter plus d'exercices de discrimination (6/24)

où l'élève n'a qu'à écouter et identifier un fait

sonore avant qu'on lui demande de reproduire ce qu'il entend.

2.3 Les attentes et les attitudes des professeurs et des élèves

Comment peut-on expliquer que 30% seulement des personnes interrogées considèrent la composante phonétique adéquate telle qu'elle apparaît dans leur programme d'étude, alors que la majorité d'entre elles reconnaissent l'absence ou la place marginale accordée au développement des habiletés phonétiques, ainsi que la part modeste allouée aux exercices prosodiques?

Peut-on, comme le propose Neufeld (1977), attribuer cette attitude aux attentes des pédagogues et des élèves face à la capacité de l'adulte dans l'apprentissage d'une langue seconde, et plus particulièrement face à sa capacité d'en maîtriser les aspects articulatoires et prosodiques. Ou encore, doit-on croire que ce manque d'intérêt pour les aspects phonétiques est un reflet d'une conception différente de la compétence en langue seconde où la maîtrise et le perfectionnement des habitudes articulatoires et prosodiques sont considérés secondaires? En d'autres mots, est-ce que les enseignants et les élèves considèrent comme importante la maîtrise des habiletés phonétiques de la langue seconde, ou cherchent-ils plutôt une compétence fonctionnelle? On peut également se demander, comme Di Cristo (1971), si la pauvreté de l'enseignement des faits articulatoires et

prosodiques⁶ dans la plupart des cours ne révèle pas certains préjugés quant au rôle de l'accent dans la communication.

2.3.1 Orientation de l'enquête

Avant de tenter d'établir des liens entre les attentes et les attitudes des pédagogues et des élèves, d'une part, et la situation qui existe dans l'enseignement des faits phonétiques dans les cours de français langue seconde, d'autre part, il faut premièrement déterminer ce que pensent les enseignants et les élèves:

- A) de la capacité de l'adulte d'acquérir "l'accent du modèle"⁷;
- B) de l'importance, en général, d'avoir une bonne maîtrise des faits articulatoires et prosodiques dans une langue seconde;
- C) de l'importance de perfectionner les habitudes articulatoires et prosodiques dans leur situation particulière.

Si l'on découvre que les pédagogues et les élèves estiment qu'en général, l'adulte n'éprouve aucune difficulté à acquérir

⁶Les remarques de Di Cristo (1971) portent uniquement sur l'intonation.

⁷"L'accent du modèle" est un terme utilisé dans ce travail pour désigner l'accent de la communauté linguistique (y compris les professeurs dans le cas de ceux qui apprennent une langue seconde en suivant des cours) avec laquelle l'apprenant est en contact.

l'accent du modèle et si, de plus, ils tiennent pour importante une bonne maîtrise des faits phonétiques pour tout apprenant d'une langue seconde comme pour eux-mêmes, il faudra chercher ailleurs que dans les attitudes et les attentes, l'explication de la part modeste allouée à la composante phonétique. Si, par contre, la tendance contraire se fait valoir ou dans les attitudes en ce qui concerne la capacité de l'adulte ou dans les opinions face à l'importance d'acquérir l'accent du modèle, il faudra poursuivre cette étude afin de voir si certains liens ne se dessinent pas entre les positions adoptées et la place ainsi que la nature de la composante phonétique dans les cours de langue seconde.

2.3.2. Présentation des indices analytiques

Au début de l'enquête, nous avons tenté de dévoiler les attitudes des personnes consultées quant au développement des habitudes articulatoires et prosodiques en leur demandant (2.1.1*) si les buts du cours étaient réalistes par rapport à la clientèle. Pour orienter la réponse vers la maîtrise des faits phonétiques nous avons glissé la question suivante: "est-ce que les élèves arrivent à parler couramment?", en ajoutant par la suite, "... comme des francophones?", "... sans accent étranger?" Peu nous importait que la réponse fût affirmative ou négative, mais ce qui nous intéressait c'était les raisons citées pour rendre compte du succès ou de l'échec des élèves en ce qui concerne le perfectionnement des habiletés phonétiques. Comme nous le verrons, parmi les

justifications les plus fréquentes, on retrouve des commentaires sur la capacité de l'adulte et sur l'importance de la maîtrise des habiletés phonétiques, importance qui est relative aux objectifs des apprenants.

Mais alors, quels sont les objectifs des élèves qui suivent ces cours? Afin de déterminer les buts qu'ils poursuivent nous avons demandé aux professeurs et aux élèves (2.2.2*): "Est-ce que ces buts (buts du cours) correspondent aux besoins des étudiants / à vos besoins? (Si la question était adressée à l'élève)". Lorsqu'en réponse à cette question, ils soulevaient la maîtrise de la langue parlée, nous avons ajouté: "Cherchent-ils / Cherchez-vous à communiquer peu importe s'ils ont / si vous avez un accent étranger ou veulent-ils / voulez-vous parler comme des francophones (sans accent étranger)?" et "... Pourquoi?"

Il est important de connaître les buts des élèves car l'absence d'intérêt pour le perfectionnement des habitudes articulatoires et prosodiques pourrait également expliquer la part modeste allouée à la composante phonétique dans les cours.

Ayant identifié les objectifs des apprenants tels qu'envisagés par les élèves eux-mêmes et les professeurs et la raison d'être de ces buts ainsi que sondé leur opinion sur le développement des habiletés phonétiques, nous avons procédé à des questions plus spécifiques. Pour déterminer les attentes des enseignants et des élèves face à la capacité de l'adulte dans l'apprentissage

de la langue seconde, nous leur avons présenté un résumé des quatre hypothèses fondamentales sur l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère par l'adulte en leur demandant de choisir celle qui correspondait à leur opinion et à leur expérience (dans l'apprentissage ou l'enseignement du français langue seconde). Cette liste⁸ comprend, notamment, la position de Carroll (à paraître) et Pimsleur (1962) où l'on fait appel à la notion de talent pour parler de l'aptitude de l'adulte dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons également intégré la version radicale (Penfield, 1963) et la version modérée (Lenneberg, 1967) de l'hypothèse de l'âge critique telles qu'envisagées par certains spécialistes dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et étrangères. La quatrième hypothèse est la position adoptée par les linguistes partisans de la linguistique générative qui expliquent la difficulté qu'éprouve l'adulte dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère par des facteurs sociaux et psychologiques. On remarquera que les spécialistes qui ont proposé ou étudié ces hypothèses ont fait mention de l'acquisition de l'accent du modèle, aspect que nous avons retenu dans la formulation des positions afin d'orienter le choix de la réponse en fonction de la capacité de l'adulte au niveau de la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques.

⁸La liste apparaît au début du chapitre II aux pages 61-62-63.

Ensuite, afin de connaître les opinions des pédagogues et des élèves sur l'importance d'une bonne maîtrise des faits articulatoires et prosodiques, facteur important qui pourrait également influencer la place de la composante phonétique dans le programme d'étude, nous avons posé la question suivante (4.1*): "Pensez-vous qu'il est important de parler français comme un francophone? sans accent étranger?" Toute aussi importante était la justification de leur opinion.

2.3.3 Analyse des résultats

Le sondage a révélé que les attentes des personnes consultées face à la capacité de l'adulte dans l'apprentissage d'une langue seconde, l'objectif de l'apprenant, le milieu (social) et l'environnement pédagogique sont des raisons fréquemment citées de façon spontanée pour expliquer le succès ou l'échec dans l'acquisition de l'accent du modèle.

En réponse à la question (2.2.1*), 35% des sujets (12 professeurs et 16 élèves) ont affirmé que l'apprentissage d'une langue seconde et plus particulièrement la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques sont étroitement liées à la question de l'aptitude de l'adulte; 24% des personnes interrogées (12 professeurs et 7 élèves) expliquent le succès ou l'échec des élèves par l'objectif de l'apprenant: à leur avis, tout adulte peut apprendre à parler sans accent à condition que cet aspect soit, pour lui, important. Selon 20% des personnes consultées

(4 professeurs et 12 élèves), c'est le milieu qui contribue au perfectionnement des habiletés phonétiques. Le rôle de la méthode et des techniques pédagogiques a été cité dans 10% des témoignages (6 professeurs et 2 élèves) comme le facteur déterminant dans l'acquisition de l'accent du modèle. Les contraintes de temps, selon 8% des gens, (4 professeurs et 4 élèves) ne favorisent pas la maîtrise des faits phonétiques. Enfin, pour 3% des personnes consultées, (2 professeurs), c'est la proximité phonétique des langues qui est le facteur le plus important.

En résumé, la maîtrise des faits articulatoires et prosodiques, selon la majorité des enseignants, dépend surtout de l'objectif que poursuit l'élève, et peut être lié à l'environnement pédagogique et à la similitude phonétique de la langue maternelle et de la langue cible, tandis que pour les élèves les facteurs importants sont l'aptitude de l'adulte et le milieu social. Il n'en demeure pas moins que la capacité de l'adulte, ainsi que l'objectif de l'apprenant sont les raisons le plus fréquemment citées pour rendre compte du succès ou de l'échec de l'élève adulte dans la maîtrise de l'accent du modèle.

Quels sont donc les objectifs des élèves qui prennent ces cours de langue seconde? S'ils veulent apprendre à parler français, sont-ils intéressés à le parler sans accent étranger?

Notons pour commencer qu'il n'y a aucun doute que (2.2.2*) l'objectif prioritaire tel qu'envisagé par les enseignants et les

élèves est l'apprentissage de la langue parlée. L'expression orale et la compréhension auditive constituent, selon 67% (37/50) des professeurs, les deux facettes de l'objectif le plus important dans leurs cours; la langue parlée. Cette opinion a été confirmée par 96% (48/50) des élèves. L'autre 33% des professeurs et 4% des élèves reconnaissent que l'objectif est lié à des considérations pratiques qui se résument à réussir le test E.C.L.⁹

En ce qui concerne le perfectionnement des habiletés phonétiques 16% (9/55) des enseignants ont noté que cet aspect était une préoccupation majeure de leurs élèves; 46% (25/55), qu'il s'agissait de l'objectif d'une minorité (moins de 5% en général) des étudiants et; 38% (21/55), que la question de la maîtrise des habiletés phonétiques n'intéresse aucun de leurs élèves. En consultant les élèves, nous nous sommes aperçus de la justesse de cette évaluation de la situation, car 66% (33/50) des élèves ont affirmé qu'ils ne cherchent pas à perfectionner les habiletés phonétiques de la langue cible. Ils veulent uniquement apprendre à communiquer afin de pouvoir "se débrouiller dans la langue seconde", et cela parce que dans leur milieu de travail, on n'exige pas une telle maîtrise. Cette même raison a été invoquée par la

⁹Le test E.C.L. est le test du gouvernement fédéral qui sert à déterminer le niveau de bilinguisme atteint par l'élève en langue seconde.

majorité (41/46) des enseignants qui ont insisté que l'acquisition de l'accent du modèle ne constituait pas, en général, un des buts des élèves dans leurs cours de français. Pour les autres élèves (17/50) qui suivent un cours de français soit par intérêt personnel (10/17) soit parce que leur emploi exige une connaissance du français (7/17); apprendre une langue seconde c'est non seulement en apprendre le lexique et la syntaxe mais aussi les faits articulatoires et prosodiques qui en sont caractéristiques. Un des élèves a résumé la nécessité de la maîtrise des habiletés phonétiques en disant: "The accent is the soul of the language."

Cependant en interrogeant les enseignants sur (4.1*) l'importance de parler une langue seconde (français) sans accent étranger, nous avons trouvé que 48% (23/48) des pédagogues estiment qu'il est important d'éliminer les traces d'un accent étranger alors que seulement 30% (15/50) des professeurs considèrent la maîtrise des habiletés phonétiques nécessaire. Notons que 48% (24/50) des professeurs et 33% (16/48) des élèves ne croient pas qu'il est important d'acquérir l'accent du modèle et 22% (11/50) des enseignants ainsi que 19% (9/48) des élèves sont indécis.

Généralement parlant, l'importance d'avoir l'accent du modèle a été appréciée par 39% des personnes interrogées. Selon 41% des professeurs et des élèves il n'est pas nécessaire d'acquérir l'accent du modèle dans l'apprentissage d'une langue seconde. Enfin 20% des gens sont indécis quant au rôle de l'accent dans la conquête

d'une langue seconde, et, d'une façon plus générale, dans la communication.

Parmi les professeurs et les élèves qui ne considèrent pas comme nécessaire le perfectionnement des habiletés phonétiques (4.1.1*), 64% (25/39) estiment que les faits articulatoires et prosodiques constituent un aspect accessoire de la communication orale. Selon un élève: "They are the niceties of language and certainly not necessary to communicate." Certains ajoutent que le bilinguisme aujourd'hui se définit par l'habileté à communiquer sans nécessairement se faire passer pour un locuteur natif et qu'il est plus important de s'exprimer correctement (au niveau de la formation et de l'usage des structures, par exemple) que de parler sans accent. D'autres (28% - 11/39) justifient l'absence d'intérêt face à la maîtrise des habiletés articulatoires et prosodiques en disant qu'un accent étranger "ajoute de la couleur à la personnalité du locuteur et lui donne un certain charme." Enfin quelques personnes (13% - 8/39) ont également signalé que de toute façon l'adulte n'arriverait jamais à maîtriser cet aspect et ce qui compte, c'est une bonne connaissance des structures et du vocabulaire de la langue française.

Par contre, (62% - 24/39) ceux qui sont de l'opinion contraire (4.1.2*) insistent qu'une bonne maîtrise des faits articulatoires et prosodiques donne à l'apprenant en langue seconde confiance en lui-même lorsqu'il s'exprime oralement. Par

conséquent "il cherchera l'occasion de parler le français (la langue seconde) car il sait qu'il sera compris" et même "accepté par la communauté francophone" (communauté de la langue cible). Il en résultera un perfectionnement général à tous les niveaux linguistiques. Les autres (38% - 15/39) professeurs et élèves en faveur du perfectionnement des habitudes articulatoires et prosodiques signalent que l'apprentissage du code oral implique automatiquement une maîtrise des aspects phonétiques. A leur avis, toute communication dans la langue cible sera interrompue, ou poursuivie dans la langue maternelle de l'élève (par un interlocuteur bilingue) si ce dernier a une prononciation, une mélodie ou un rythme teinté des caractéristiques phonétiques de sa langue maternelle et ceci même s'il maîtrise les structures et possède un vocabulaire assez riche dans sa langue seconde.

La part modeste allouée à la composante phonétique ne peut donc pas être attribuée entièrement au fait qu'on ne reconnaisse pas son importance. Résulte-t-elle alors des attentes face à la capacité de l'adulte dans la maîtrise des habitudes phonétiques?

Lorsque nous avons demandé (4*) aux enseignants et à leurs élèves de choisir l'hypothèse sur l'aptitude de l'adulte qui correspondait à leur opinion et à leur expérience, soit dans l'enseignement, soit dans l'apprentissage de la langue seconde, certains ont opté pour deux positions dont une était toujours reliée à la notion de talent (cf. la liste, première position (n° 1). On

retrouve donc, à part les quatre positions, les combinaisons suivantes n° 4,1 et n° 3,1 que nous expliquons en notant les résultats.

Selon 40% des professeurs et des élèves (10 élèves et 10 professeurs ont choisi le n° 3; 10 élèves et 10 enseignants ont choisi le n° 3,1) la plupart des adultes auront un accent étranger dans une langue seconde qu'ils ont apprise après la puberté. Pour expliquer ce choix, certains ont mentionné que l'enfant a beaucoup plus d'aptitude que l'adulte à imiter et à capter les différences sonores qui existent entre sa langue maternelle et la langue cible. Les adultes qui font exception à cette règle, d'après ces personnes, ont sûrement un talent. Les professeurs et les élèves qui ont expliqué les exceptions à la règle générale en ayant recours à la notion de talent sont ceux qui ont choisi le n° 3,1.

Un autre 40% (8 professeurs et 13 élèves ont choisi le n° 4; 11 professeurs et 8 élèves ont choisi le n° 4,1) des sujets estiment que l'adulte est tout aussi capable de maîtriser les habitudes articulatoires et prosodiques de la langue cible que l'enfant et que les difficultés qu'il peut éprouver s'expliquent surtout par des facteurs sociologiques et psychologiques. Dans ce groupe 19% des personnes interrogées (celles qui ont choisi le n° 4,1) ont ajouté que certains adultes semblaient capables dès le début de parler sans accent et ont souligné que ce fait était probablement imputable à un talent.

Selon 18% des professeurs et des élèves consultés. (9 professeurs et 9 élèves), l'acquisition de l'accent du modèle adulte est uniquement une question de talent, que ce soit chez les adultes ou chez les enfants et celui qui ne possède pas d'aptitude linguistique particulière n'arrivera jamais à parler une langue seconde sans accent. Pour 2% (2 professeurs) des sujets, personne ne peut, après la puberté, parler une langue étrangère sans accent.

Il est à noter que 62% (31/50) des professeurs et 58% (29/50) des élèves considèrent qu'en général l'adulte moyen (sans talent pour les langues et qui n'est pas une exception au sens de Lenneberg (1967) est incapable de maîtriser les habitudes articulatoires et prosodiques de la langue cible. Donc parler une langue seconde sans accent est en quelque sorte une grâce réservée à la minorité des adultes.

Des cent personnes qui ont répondu à cette question (4*), quatre-vingt-deux ont relevé d'autres facteurs qui influencent le perfectionnement des habiletés phonétiques: 33% (27/82) d'entre elles ont affirmé que le milieu social et la possibilité d'utiliser la langue cible sont deux aspects très importants à considérer dans l'étude de l'acquisition de l'accent du modèle; 16% (13/82) ont repris la notion de l'objectif de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue seconde comme facteur déterminant. Le rôle de l'environnement pédagogique, la méthode et les techniques pédagogiques ont été notés par 13% (11/82) des professeurs et des élèves.

Parmi les autres facteurs moins fréquemment relevés (par moins de 10% (8/82) des personnes) on retrouve la proximité phonétique des langues maternelle et seconde, une bonne connaissance de sa langue maternelle, la connaissance de plusieurs langues, et des facteurs politiques. Notons en dernier lieu que 5% (4/82) des personnes questionnées ont soulevé le rôle des attentes des professeurs et même des élèves quant à la réussite ou à l'échec de l'apprenant dans l'acquisition de l'accent modèle, comme le facteur le plus important.

Tous ces facteurs méritent d'être considérés dans une étude où l'on tente d'identifier ce qui influence l'acquisition de l'accent du modèle. Dans ce travail, cependant, puisque notre but est de vérifier le rôle de certains facteurs en particulier, nous désirons conclure cette présentation sur les attentes des professeurs et des élèves en rappelant que la majorité des répondants considèrent l'élève adulte moyen (sans "talent pour les langues") comme incapable d'acquérir l'accent du modèle.

2.4. Étude des liens qui existent entre la place et la nature de la composante phonétique dans les cours et les attentes et les attitudes des sujets

Ayant identifié les attentes des professeurs et des élèves face à la capacité de l'adulte en langue seconde, ainsi que leurs attitudes face à l'importance d'une bonne maîtrise des faits

articulatoires, nous sommes maintenant en mesure d'aborder l'étude des liens qui existent entre la place et la nature de la composante phonétique dans les cours et les attentes et les attitudes des sujets.

Afin de déterminer quels facteurs influencent l'enseignement des habiletés phonétiques, nous avons opté pour deux genres d'approche à cette question. Les rapports qui peuvent exister entre la place allouée aux exercices phonétiques dans un cours et les attitudes et les attentes des intéressés dans cette situation d'apprentissage peuvent être découverts de façon indirecte, en mettant en parallèle les commentaires donnés en réponse aux différentes questions posées au cours de l'entrevue. Ces liens peuvent également être mis à jour d'une façon beaucoup plus directe en demandant aux professeurs et aux élèves ce qui, à leur avis, influence la place accordée aux faits phonétiques dans leur cours. C'est par le mode direct que nous abordons l'analyse qui nous permettra de découvrir les liens entre les facteurs à l'étude et la situation actuelle de l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques.

2.4.1 Étude des liens par un mode direct

Les dernières questions que nous avons posées pendant l'entrevue portaient sur l'importance accordée à l'enseignement des habiletés phonétiques par rapport aux autres niveaux

linguistiques et la part allouée aux exercices prosodiques par rapport aux exercices articulatoires. Lorsque les remarques des personnes consultées indiquaient que la composante phonétique et les exercices prosodiques étaient des aspects marginaux de leur programme nous leur avons demandé pourquoi (5.1*, 6.1*).

En ce qui concerne l'absence ou l'importance secondaire de l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques, 36% (13/36) des gens ont tenté de justifier cette caractéristique de leur programme en disant que la place de la composante phonétique est un reflet des objectifs des apprenants et de l'établissement. Ces personnes, dont dix (10/13) sont des professeurs, confiants que les élèves ne désirent pas maîtriser ces aspects et assurés que l'établissement n'exige pas cette maîtrise, expliquent sans hésitation l'importance secondaire ou l'absence de la composante phonétique. D'autres (22% - 8/36) considèrent qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner les faits articulatoires et prosodiques puisqu'ils croient que la maîtrise de ces faits "viendra de surcroît comme la grâce". Ils insistent que ces aspects sont acquis sans pratique systématique, de façon implicite et que l'accent du modèle sera acquis "avec le temps sans qu'il soit nécessaire de faire un effort supplémentaire." Pour 20% (7/36) des professeurs et des élèves, le caractère marginal ou l'absence de la composante phonétique s'explique par le fait que l'adulte est incapable de maîtriser cet aspect. D'après 14% (5/36) des

personnes interrogées, le fait que l'adulte n'aime pas être corrigé au niveau phonétique explique la part modeste allouée à cet aspect dans leur cours. Enfin 8% (3/36) des gens reconnaissent que la carence du matériel pédagogique contribue probablement à l'absence de cette composante dans leur cours.

Quant aux raisons¹⁰ pour lesquelles on accorde moins d'importance en général aux exercices prosodiques, quatorze (tous les professeurs) des quarante personnes qui ont proposé une justification pour ce fait ont signalé que l'enseignement de l'intonation et du rythme est difficile, étant donné le peu de matériel dont ils disposent dans l'ensemble qu'ils utilisent. Ils admettent qu'ils ne savent ni comment aborder la tâche de l'enseignement des faits prosodiques ni comment procéder à la correction de ces aspects. D'autres (23% - 9/40), soulignent qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner les faits prosodiques, car cet aspect linguistique ne peut être acquis qu'avec le temps et beaucoup de pratique dans la langue cible. Pour d'autres (20% - 8/40), les faits prosodiques constituent un niveau de perfectionnement et l'absence d'une maîtrise des faits rythmiques accentuels et mélodiques ne gêne aucunement le message. Selon certains (20% - 8/40) l'acquisition du rythme et de l'intonation du français par un anglophone se fera sans difficulté, car à leur avis l'anglais et le français diffèrent

¹⁰Certains professeurs et élèves ont donné plus d'une raison.

uniquement au point de vue articulatoire. Quelques personnes (13% - 5/40) ont noté que l'adulte n'arriverait pas à maîtriser les faits prosodiques. Enfin quatre professeurs ont dit qu'ils n'avaient pas de temps à consacrer à cet aspect.

-Les raisons les plus fréquemment données par les professeurs et les élèves pour justifier la part modeste ou encore l'absence d'une composante phonétique ainsi que la place marginale des exercices prosodiques sont les suivantes: A) l'incapacité de l'élève adulte moyen (sans talent en langue seconde) d'acquérir l'accent du modèle et B) le fait que la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques ne constitue pas un objectif de la majorité des élèves qui suivent ces cours. Ces justifications ont été citées de façon spontanée dès le début de l'entrevue (2.2.1*) et soulevées au cours des échanges.

2.4.2 Étude des liens par un mode indirect

• Que révèlent maintenant la mise en parallèle des commentaires sur les trois facteurs à l'étude, soit:

- A) l'aptitude de l'adulte dans la maîtrise des habiletés phonétiques (4*);
- B) l'importance, en général, d'une telle maîtrise dans la communication orale (4.1*, 4.1.1*, 4.1.2*);
- C) l'importance pour les professeurs et les élèves du perfectionnement des habitudes articulatoires et prosodiques dans leur cours de français langue seconde (2.2.2*)?

Est-ce que les deux facteurs identifiés par les professeurs et les élèves en réponse à la question 5.1* sont vraiment les justifications les plus fréquentes et aussi les plus importantes à leurs yeux? Ou, est-ce que ces raisons sont des ~~fiction~~ qui résultent de la formulation et de la présentation des questions au cours du sondage?

A titre de vérification, nous avons retenu (78/100) les témoignages des enseignants et des élèves qui se sont prononcés sur les trois facteurs (A, B, C) mentionnés ci-haut. En examinant ces témoignages nous avons constaté que les commentaires sur chacun des facteurs étaient soit de nature positive, soit de nature négative. En ce qui a trait au facteur A, ou les personnes consultées estiment que l'adulte peut acquérir l'accent du modèle¹¹ ou elles croient que l'adulte moyen (sans talent en langue seconde) n'arrivera pas à perfectionner les habiletés phonétiques de la langue cible. Quant au facteur B, les opinions se divisent comme suit: ou l'on reconnaît l'importance d'une bonne maîtrise des faits articulatoires et prosodiques dans la communication et dans l'apprentissage d'une langue seconde ou l'on ne la reconnaît pas. Enfin pour le facteur C, ou l'on considère que le perfectionnement des habiletés phonétiques est un objectif des apprenants, ou l'on

¹¹Ces personnes ont choisi l'hypothèse no 4, no 4,1 dans la liste présentée au cours de l'entrevue.

considère qu'il ne l'est pas dans les cours qui ont fait l'objet de l'enquête.

Les différentes combinaisons des deux possibilités pour chacun des facteurs donnent lieu à une typologie des témoignages qui apparaît au tableau V. Le nombre de témoignages des professeurs ou des élèves qui se classent sous un des huit types est noté dans la colonne "nombre de témoignages". Si le total est de 78 au lieu de cent, c'est que les entrevues de vingt-deux personnes étaient incomplètes au point de vue de la série de commentaires sur les trois facteurs à l'étude:

Comment cette classification des observations peut-elle être révélatrice? Si l'on découvre que la majorité des élèves et des pédagogues reconnaissent l'importance de la maîtrise des faits phonétiques mais qu'en même temps ils notent qu'une telle maîtrise ne constitue pas un de leurs objectifs dans l'apprentissage d'une langue et que de toute façon il s'agit d'un objectif inaccessible étant donné le fait qu'ils sont adultes et que faute de talent ils n'arriveront pas à acquérir l'accent du modèle, nous pourrions conclure que les justifications pour la place accordée à la composante phonétique sont celles qui ont été identifiées par les professeurs et les élèves en réponse à la question 5*.

Si, par contre, on découvre qu'un grand nombre des professeurs et des élèves insistent que l'adulte est capable de maîtriser les habiletés phonétiques, qu'ils considèrent cette

maîtrise comme importante pour la communication orale et qu'elle constitue un objectif dans sa conquête de la langue cible, il faudra conclure qu'il y a d'autres facteurs que nous n'avons pas soulevés dans cette étude et qui ont sûrement une incidence importante sur la place accordée à la composante phonétique.

TABLEAU V

Nombre de témoignages			Type	Aptitude de l'adulte (4*)	Importance de la maîtrise des habiletés phonétiques (4.1*)	Objectif de l'apprenant (2.2.2*)
Total	P.	E.				
8	4	4	A	L'adulte moyen est incapable d'acquérir l'accent du modèle.	La maîtrise des habiletés phonétiques est importante.	C'est un objectif des élèves.
11	6	5	B	L'adulte moyen est incapable d'acquérir l'accent du modèle.	La maîtrise des habiletés phonétiques est importante.	Ce n'est pas un objectif des élèves.
4	3	1	C	L'adulte moyen est incapable d'acquérir l'accent du modèle.	La maîtrise des habiletés phonétiques n'est pas importante.	C'est un objectif des élèves.
25	13	12	D	L'adulte moyen est incapable d'acquérir l'accent du modèle.	La maîtrise des habiletés phonétiques n'est pas importante.	Ce n'est pas un objectif des élèves.
9	1	8	E	L'adulte est capable d'acquérir l'accent du modèle.	La maîtrise des habiletés phonétiques est importante.	C'est un objectif des élèves.
10	5	5	F	L'adulte est capable d'acquérir l'accent du modèle.	La maîtrise des habiletés phonétiques est importante.	Ce n'est pas un objectif des élèves.
1	1	0	G	L'adulte est capable d'acquérir l'accent du modèle.	La maîtrise des habiletés phonétiques n'est pas importante.	C'est un objectif des élèves.
10	7	3	H	L'adulte est capable d'acquérir l'accent du modèle.	La maîtrise des habiletés phonétiques n'est pas importante.	Ce n'est pas un objectif des élèves.

Quelles sont donc les tendances qui ressortent de l'approche indirecte à l'étude des liens entre les attitudes et les attentes, d'une part, et la place de la composante phonétique dans les cours d'autre part? La mise en parallèle des commentaires révèle que les facteurs (A, B, C) discutés dans cette étude sont en effet importants aux yeux des personnes interrogées, plus importants même que les autres facteurs qu'ils ont identifiés à différentes reprises lors de l'entrevue, cela parce que dans seulement 12% (9/78) des témoignages, on retrouve la version positive de chacun des facteurs (cf. type E, tableau V). Les personnes dont les commentaires se classent sous le type E relèveraient d'autres raisons pour justifier la place et la nature de la composante phonétique dans leur cours car elles considèrent que l'adulte est capable et désireux d'acquérir l'accent du modèle et elles reconnaissent l'importance d'une bonne maîtrise des faits articulatoires et prosodiques pour la communication.

Les facteurs qui ont une incidence sur la place de la composante phonétique sont donc, selon ceux que nous avons consultés, les objets d'étude de cette recherche. Peut-on attribuer à un

facteur unique l'absence d'intérêt pour le développement et le perfectionnement des habiletés phonétiques?

Il semble que non, non plus, car seulement 10% des professeurs et des élèves interrogés ont retenu, parmi les trois facteurs, uniquement l'incapacité de l'adulte (cf. type A, Tableau V); 13%, le fait que la majorité des apprenants ne cherchent pas à perfectionner leurs habiletés phonétiques (cf. type F, Tableau V) et; 1%, que la maîtrise des faits articulatoires et prosodiques est un aspect secondaire de la communication (cf. type G).

S'il ne s'agit pas d'un facteur en particulier, s'agirait-il d'une combinaison de facteurs? Oui, et pour plusieurs (32% - 25/78) des enseignants et des élèves, il s'agit de la combinaison des trois facteurs examinés (cf. type D, Tableau V). En effet, 32% des personnes consultées (ces personnes ont choisi le no 2, le no 3, ou le no 3,1) considèrent non seulement que l'adulte est incapable d'acquérir l'accent du modèle, mais aussi qu'il ne désire pas maîtriser les habiletés phonétiques et qu'une telle maîtrise n'est pas essentielle dans la langue parlée.

Pour les autres personnes interrogées, il s'agit de la combinaison de deux facteurs: soit le caractère accessoire de la maîtrise des faits phonétiques et le fait que cela ne constitue pas l'objectif de l'apprenant en général (13% - 10/78) (cf. type H, Tableau V); soit l'incapacité de l'adulte dans ce domaine et l'absence d'intérêt de la part de l'apprenant pour acquérir l'accent

du modèle (14% - 11/78) (cf. type B, Tableau V); soit l'incapacité de l'adulte et le fait que les aspects articulatoires et prosodiques ne sont pas essentiels à la communication (cf. type C, Tableau V).

En résumé, les trois facteurs examinés dans cette étude sont importants, tout au moins aux yeux des enseignants et des élèves consultés, quand on tente de déterminer ce qui justifie la place et la nature de la composante phonétique dans les cours de langue seconde. Soulevées par les pédagogues et leurs élèves de façon spontanée au début de l'entretien (2.2.1*), confirmées dans les remarques données en réponse à la question 5.1* et 6.1* et par la typologie que nous avons établie, les attentes des enseignants et des élèves face à la capacité de l'adulte, ainsi que les attitudes face au rôle de l'accent dans la communication, et l'importance de maîtriser les faits articulatoires et prosodiques sont des facteurs d'une incidence importante sur la place et la nature de la composante phonétique, comme l'ont suggéré certains spécialistes.

Les autres facteurs relevés dans ce sondage sont, en ordre décroissant de fréquence et d'importance (d'après les personnes consultées), les suivants:

- A) le milieu social et la possibilité d'utiliser la langue seconde;
- B) l'environnement pédagogique (la méthode et les techniques pédagogiques);
- C) le fait que les habiletés phonétiques sont acquises de

façon implicite après une exposition assez longue
à la langue cible;

- D) les contraintes de temps dans l'apprentissage de la langue seconde pour les personnes consultées;
- E) le fait que l'adulte est réticent à se laisser corriger à un niveau phonétique dans l'apprentissage d'une langue seconde;
- F) la proximité phonétique de la langue maternelle et de la langue cible;
- G) la connaissance de plusieurs langues et une connaissance approfondie de la langue maternelle;
- H) les facteurs politiques.

2.5 Remarques finales

En conclusion, le sondage a révélé que, dans les cours de français langue seconde à l'étude, la composante phonétique est en général soit absente, soit de caractère marginal. Pour justifier la part modeste ou l'absence de la composante phonétique ainsi que l'importance secondaire accordée aux exercices prosodiques dans leurs cours, la majorité des professeurs et des élèves consultés signalent que l'adulte est incapable d'acquérir l'accent.

Il est à noter que plusieurs personnes qui ont reconnu l'incapacité de l'adulte dans ce domaine ont également ajouté que quelques adultes arriveront à maîtriser les habiletés phonétiques s'ils possèdent un

talent pour les langues. Les deux autres raisons fréquemment invoquées pour rendre compte de la place et de la nature de la composante phonétique sont connexes: les professeurs et les élèves sont, en général, d'avis que le perfectionnement des habitudes articulatoires et prosodiques n'est pas un objectif de la majorité des apprenants qui suivent ces cours; ils veulent simplement pouvoir communiquer avec les locuteurs natifs et considèrent qu'un accent étranger ne gêne aucunement la communication.

Chapitre III

ÉTUDE DU BIEN-FONDÉ DES ATTENTES ET DES ATTITUDES
DES PROFESSEURS ET DES ÉLÈVES CONSULTÉS3.0 Préambule

Les deux premiers chapitres ont servi à établir une situation de fait sur l'enseignement des habiletés phonétiques dans les cours de (français) langue seconde. Ainsi que Neufeld (1977) l'avait soupçonné, la part allouée aux exercices prosodiques et articulatoires est modeste sinon absente dans la majorité des méthodes et des cours que nous avons examinés. Cette carence, comme l'a révélé l'enquête, est étroitement liée aux facteurs identifiés par Neufeld (1977), c'est-à-dire aux attentes des pédagogues et des élèves relativement à la capacité de l'adulte d'acquérir l'accent du modèle¹ et à l'absence d'intérêt pour le perfectionnement des habiletés phonétiques, lequel est plutôt considéré comme superfétatoire par la majorité des personnes que nous avons consultées.

Mais ces attitudes et ces attentes, qui ont une incidence importante sur la place et la nature de la composante phonétique, sont-elles justifiées, à la lumière des derniers progrès dans les

¹Nous rappelons ici que l'accent du modèle est un terme utilisé dans ce travail pour désigner l'accent de la communauté linguistique (y compris les professeurs dans le cas de ceux qui apprennent une langue seconde en suivant des cours) avec laquelle l'apprenant est en contact.

recherches qui portent sur l'acquisition des langues secondes?

Que pensent les psycholinguistes de la capacité de l'adulte d'acquiescer l'accent du modèle? Est-ce que les spécialistes de la psychosociologie et de la psycholinguistique partagent l'opinion des enseignants et des élèves à propos du rôle de l'accent dans la communication?

Ce sont ces différentes questions qui retiendront notre attention dans ce troisième chapitre. Poursuivant la vérification de la proposition de Neufeld (1977) amorcée dans les deux premières sections de cette recherche, nous voulons maintenant étudier le bien-fondé des attentes et des attitudes des pédagogues, étant donné leur importance dans la sélection et la délimitation du matériel aux programmes des cours de langue seconde. Selon Neufeld (1977) la nécessité de cette perspective théorique se résume ainsi:

"It follows that success in second language courses depends largely upon the theoretical soundness of the teacher's knowledge and intuitions about what his pupils can and cannot achieve. The problem of course is to prevent essentially intuitive positions from becoming so entrenched that they result in self-fulfilling prophecies."

Ajoutons également qu'il faut considérer non seulement le bien-fondé des connaissances et des intuitions des enseignants concernant ce que leurs élèves peuvent ou ne peuvent pas faire, mais aussi ce qu'ils doivent faire afin de communiquer efficacement dans la langue seconde.

Pour commencer, donc, nous verrons ce que les recherches en psycholinguistique révèlent quant à la capacité de l'adulte d'acquérir une maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde. Nous nous tournerons ensuite vers les études qui traitent des effets de l'accent étranger dans la communication.

3.1 La capacité de l'adulte d'acquérir les faits articulatoires et prosodiques (sous leurs aspects phonétique et phonologique) d'une langue seconde

Au cours de l'enquête, nous avons noté que la majorité des professeurs et des élèves considèrent l'adulte moyen incapable d'acquérir l'accent du modèle dans une langue seconde. En effet, 42% (42/100) des personnes consultées ont opté pour les positions (n° 3, n° 3,1, n° 2) où l'on reconnaît la présence de contraintes biologiques. Et 18% des sujets qui ont choisi la position (n° 1) où l'acquisition de l'accent du modèle est liée à la notion de talent, ont ajouté que l'adulte² qui ne possède pas de talent linguistique est incapable de maîtriser les habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde.

²Nous restreignons la discussion des commentaires à l'aptitude de l'adulte étant donné l'orientation de cette recherche. Il est à noter cependant que les personnes qui ont choisi cette position nous ont fait remarquer que la majorité des enfants possèdent un talent linguistique, ce qui explique pourquoi ils acquièrent sans difficulté l'accent du modèle.

En psycholinguistique, la question de l'incapacité de l'adulte de perfectionner les habiletés phonétiques dans une langue seconde est source de controverse. Quoique les spécialistes s'accordent, en général, à reconnaître que l'adulte éprouve de la difficulté à acquérir l'accent du modèle, les raisons invoquées pour rendre compte de ce phénomène sont de natures très différentes. Dans plusieurs études, (Lenneberg, 1967; Scovel, 1969; Selinker, 1972; Ramsey et Wright, 1974) on interprète, comme l'ont fait la plupart des personnes interrogées, l'incapacité de l'adulte de parler sans accent une langue seconde ou étrangère comme étant la manifestation de l'existence de contraintes biologiques. Mais certains spécialistes qui s'intéressent à la question de l'acquisition de l'accent du modèle (Neufeld, 1977, 1979A, 1980; Hill, 1970; Guiora, 1972; Rosansky, 1975) soutiennent que la difficulté qu'éprouve l'adulte à perfectionner les habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde résulte de facteurs sociologiques et psychologiques. Toutefois, ils ne sont pas prêts à nier le potentiel de l'adulte d'acquérir les habiletés phonétiques de la langue cible. Ce sont les grandes articulations de cette controverse qui feront l'objet de la discussion dans les pages suivantes. Il est à noter que les études citées dans cette section sont celles qui portent plus particulièrement sur l'acquisition de l'accent du modèle car le cadre de ce travail ne nous permet pas d'examiner

toutes les recherches qui traitent de la controverse sur la capacité de l'adulte d'acquérir une langue seconde. Cet exposé sur les différentes hypothèses proposées pour rendre compte de la difficulté qu'éprouve l'adulte à acquérir l'accent du modèle nous permettra par la suite d'aborder la question du bien-fondé des attentes des pédagogues et des élèves. Il est à noter que si les études en psycholinguistique corroborent les attentes des enseignants et de leurs apprenants, l'absence d'intérêt pour l'enseignement ou l'apprentissage des faits articulatoires et prosodiques dans les cours de français langue seconde que nous avons examinés sera justifiée. Cependant, dans le cas contraire, la mise en question de la légitimité des attentes, à la lumière des découvertes en psycholinguistique, constituera un appui à la proposition de Neufeld qui est à l'origine de cette recherche.

Puisque la plupart des personnes interrogées considèrent que la performance de l'adulte au niveau des habiletés phonétiques dans une langue seconde est sujette à des contraintes biologiques, c'est l'hypothèse de "l'âge critique", aussi nommée hypothèse des contraintes biologiques, que nous présenterons au début. Nous examinerons par la suite l'hypothèse où l'on préconise que l'acquisition d'une langue seconde peut être liée à la notion de talent linguistique. En dernier lieu, nous considérerons les études qui portent sur le rôle des facteurs psychologiques et sociologiques dans l'acquisition d'une langue seconde.

3.1.1 L'hypothèse de contraintes biologiques

C'est à Penfield (Penfield et Roberts, 1963) qu'on attribue l'hypothèse de l'âge critique dans l'acquisition du langage, hypothèse dont l'implication la plus importante pour cette étude se résume ainsi: personne ne peut, après la puberté, apprendre à parler, sans accent une langue seconde ou étrangère.

Ayant observé que les aphasiques qui avaient partiellement ou totalement perdu l'usage de la parole éprouvaient de plus en plus de difficulté, selon leur âge, à réapprendre leur langue maternelle, Penfield a postulé l'existence d'un calendrier biologique au cours duquel la plasticité cérébrale serait altérée vers l'âge de la puberté, réduisant ainsi la capacité de l'organisme humain d'apprendre une langue. Cette perte rapide et irréversible de la réceptivité cellulaire pour l'acquisition du langage chez l'humain explique, d'après Penfield, l'incapacité de l'adulte d'acquérir l'accent du modèle dans une langue seconde apprise après la puberté. Penfield (1963, 269-270) note:

"Si l'enfant jusqu'au début de l'âge adulte n'utilise qu'une seule langue, il en aborde une seconde en se servant des symboles bien ancrés de la langue maternelle. Ceci convient à un développement de la langue, mais non à la formation de nouvelles unités. [...] L'ardoise propre et vide du langage qu'il apporte avec lui en naissant, est bientôt remplie d'unités et, passé la première décade de la vie, ces unités ne peuvent guère être effacées. Leur nombre peut être accru, mais de plus en plus difficilement. [...] Au lieu d'imiter les sons de la nouvelle langue, il cherche à

employer ses propres unités verbales - les unités de sa langue maternelle - et, ainsi, parle avec un accent [...]"

L'hypothèse de "l'âge critique" a été adoptée par d'autres spécialistes, comme Scovel (1969), pour rendre compte du fait que l'adulte parle avec un accent étranger une langue nouvelle apprise après la puberté. Il faut noter que Scovel apporte une précision à cette hypothèse en ajoutant que seule l'acquisition de l'accent du modèle en langue seconde est liée aux contraintes maturationnelles. En d'autres mots, Scovel considère que l'adulte peut acquérir les aspects syntaxiques et lexicaux de la langue cible mais que la maîtrise des habiletés phonétiques demeure un objectif inaccessible. Cependant, dans un article plus récent, Scovel (1978, 18) admet qu'il peut y avoir des exceptions, c'est-à-dire que certains adultes peuvent acquérir une maîtrise des faits articulatoires et prosodiques de la langue cible:

"In the quiet confines of a friendly discussion with colleagues, I might be reluctantly pressed to admit that there are exceptions to the strong version which I have articulated here, but, I might hasten to add, I would only accept them as representative of a miniscule population - plus or minus three standard deviations from the mean."

En reconnaissant la présence d'exceptions, Scovel se rapproche de la version modérée de l'hypothèse de l'âge critique telle que proposée par Lenneberg (1967).

En effet, dans ses recherches sur le phénomène de la laté-
ration en langue maternelle, Lenneberg a été porté à conclure

que la majorité des adultes sont incapables d'acquérir après la puberté l'accent du modèle d'une langue seconde. Cette observation prudente laisse donc place aux exceptions. Dans d'autres ouvrages, comme celui de Selinker (1972), par exemple, on a estimé que jusqu'à 5% des adultes pouvaient acquérir l'accent du modèle dans des conditions d'apprentissage idéales. Cependant, dans ces études, tout en reconnaissant l'existence de ces cas exceptionnels, on ne nie pas la validité générale de l'hypothèse des contraintes biologiques.

Cette hypothèse a suscité beaucoup d'intérêt dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et plusieurs recherches ont été entreprises afin d'en vérifier la légitimité. A titre d'exemple, nous présentons l'étude de Asher et García (1969), une recherche bien connue et fréquemment citée³ par les spécialistes qui s'intéressent à l'acquisition de l'accent du modèle dans une langue seconde.

Afin de déterminer le rôle du facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue seconde et plus particulièrement dans l'acquisition de l'accent du modèle, Asher et García (1969) ont étudié la production orale de soixante-et-onze immigrants cubains, âgés de

³L'étude de Asher et García (1969) est citée par Olson et Samuels (1973); Setiger et Krashen, 1975; Fathman, 1975; Suter, 1976; Oyama, 1976; Neufeld, 1979B).

sept à dix-neuf ans, qui habitaient aux États-Unis depuis cinq ans et qui avaient appris l'anglais dans un contexte naturel. Les sujets ont été évalués d'après leur performance dans la lecture de quatre phrases qui regroupaient un ensemble de suites sonores reconnues comme étant difficiles pour les hispanophones. Malgré le fait que les juges ont reconnu que tous les sujets avaient encore un accent étranger, léger ou très prononcé, Asher et García ont noté que les enfants avaient, en général, acquis une meilleure maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques de l'anglais que les sujets plus âgés. Ils ont donc conclu qu'il semblait exister une relation inverse entre l'acquisition de l'accent du modèle et l'âge de l'apprenant (Asher et García, 1969, 340):

"There seemed to be an inverse relationship between age when the child entered the United-States and the acquisition of a near-native pronunciation. The younger the child, the higher the probability of pronunciation fidelity."

Il est à noter que cette recherche ne pourrait pas être considérée comme une tentative de confirmation de la version radicale de l'hypothèse de l'âge critique puisque Asher et García précisent à la fin de l'étude qu'il y a des exceptions, c'est-à-dire qu'il y a des personnes qui peuvent acquérir l'accent du modèle dans une langue seconde apprise après la puberté.

D'autres spécialistes comme Kirch (1956), Dunkel et Pillet (1957), et Ramsey et Wright (1974) qui ont étudié la production orale d'élèves de cours de langues secondes sont également arrivés

à conclure que l'âge de l'apprenant est un facteur déterminant dans l'acquisition de l'accent du modèle.

Mais selon certains chercheurs (Olson et Samuels, 1973; Neufeld, 1974, 1979), ce genre d'étude, proposée à titre de vérification de l'âge critique, ne permet nullement de conclure qu'il existe des contraintes biologiques qui influencent l'acquisition de l'accent du modèle. A leur avis, la pertinence des résultats de plusieurs recherches, en ce qui concerne la capacité de l'adulte d'acquérir une langue seconde et plus particulièrement d'en maîtriser les faits articulatoires et prosodiques, est de nature limitative, étant donné le caractère descriptif de ces études. La critique que Neufeld (1979B) fait de l'étude de Asher et García est une critique qui pourrait s'adresser à toutes les recherches que nous venons de citer dans cette section; elle se résume ainsi:

"[...] no attempt was made to isolate foreign language aptitude or potential from the complex set of socio-psychological factors involved in second language learning. Hence their findings are of descriptive value only. It is worthwhile to reiterate here that we must continue to distinguish between the theoretical and practical significance of research. Although language teachers and language planners may be more interested in what immigrants really do rather than in what they might potentially do, those of us interested in the nature of language learning ability are concerned with psycholinguistic processes, independent of extrinsic factors which influence performance."

Selon Neufeld donc, l'étude de Asher et García, ainsi que celles

que nous avons mentionnées dans les paragraphes précédents, dont le but était d'étudier le lien entre l'âge de l'apprenant d'une langue seconde, et la maîtrise des habiletés phonétiques de cette langue, confirment la difficulté qu'éprouve l'adulte à acquérir l'accent du modèle, sans toutefois démontrer chez lui l'absence de potentiel. N'ayant pas essayé d'isoler l'aptitude linguistique des autres facteurs sociologiques et psychologiques qui jouent dans la situation d'apprentissage, les chercheurs sont peut-être arrivés à conclure prématurément que l'adulte était incapable de maîtriser les habiletés phonétiques d'une langue cible.

Afin de vérifier le rôle du facteur de l'âge dans l'acquisition de l'accent du modèle, Olson et Samuels (1973) et Neufeld (1974⁴, 1979A) ont entrepris des recherches où ils ont tenté d'isoler l'aptitude linguistique des autres facteurs qui peuvent influencer la performance de l'apprenant. Étant donné que la première étude de Neufeld (1974) et celle de Olson et Samuels sont à peu de choses près identiques⁵ au point de vue de la procédure

⁴Cette recherche est décrite par Neufeld (1977).

⁵Puisque la recherche de Neufeld (1974) est décrite dans le texte, nous identifions ici seulement les aspects où l'étude de Olson et Samuels (1973) diffère de celle de Neufeld. Dans le projet de Olson et Samuels, il y avait non seulement des adultes (18 à 26 ans) mais aussi des enfants (de 9.5 à 10.5 ans) et des adolescents (14 à 15 ans). Les sujets ont été appelés à reproduire des mots (non des énoncés) dès le début du programme d'enseignement. Cette recherche porte sur la capacité de l'adulte de reproduire les faits articulatoires.

et des résultats obtenus, et que nous désirons faire état de l'étude de 1979 de Neufeld, nous restreignons la présentation suivante aux travaux de ce dernier.

La recherche entreprise par Neufeld (1974) avait pour but d'étudier la capacité de l'adulte de reproduire avec précision les faits articulatoires et prosodiques d'une langue étrangère. Vingt sujets adultes ont suivi trois cours de langue en japonais, en chinois et en esquimau de dix-huit heures chacun. Ces programmes enregistrés sur bande magnétoscopique présentaient des exercices sur les faits articulatoires, l'intonation et le rythme de chacune des langues étrangères. Pendant la première moitié du programme, les élèves ne devaient qu'écouter, faire certains exercices de discrimination et des exercices où ils étaient appelés à tracer des courbes intonationnelles et rythmiques. C'est seulement dans la deuxième partie du programme que les élèves ont commencé à répéter, d'abord à mi-voix et puis à haute voix, des énoncés comprenant de une à seize syllabes dans la langue cible. Les sujets ont été évalués d'après leur performance dans un exercice d'imitation à la dernière leçon de leur programme. La performance de chacun des sujets dans la répétition de dix énoncés de la langue cible a été évaluée par trois locuteurs natifs en se servant d'une échelle de cinq points.

Onze des vingt sujets ont été identifiés par les juges comme

étant des locuteurs natifs du japonais et neuf, comme étant des locuteurs natifs du chinois. Des difficultés techniques ont empêché l'analyse des résultats du programme d'esquimaux.

Cette étude révèle que l'adulte peut percevoir les faits articulatoires, le rythme et l'intonation propres à une langue étrangère ou seconde et qu'au niveau de la production, il peut les reproduire avec précision. Cependant, il faut noter que l'expérience ne comportait aucune utilisation créatrice de la langue cible et ne faisait intervenir que la faculté d'imitation. Les résultats de la recherche n'infirment donc pas la version radicale de l'hypothèse de "l'âge critique". Pour ce faire, Neufeld propose qu'il faut démontrer qu'un apprenant adulte peut acquérir une maîtrise des habiletés articulatoires et prosodiques de la langue cible et qu'il peut utiliser sa compétence de façon spontanée et créatrice.

Neufeld a donc entrepris une autre étude (1979A) où il a recruté des personnes qui avaient appris une langue seconde, le français, après la puberté, afin de voir si des locuteurs natifs considéreraient ces apprenants comme des francophones. Pour s'assurer que l'évaluation des juges porterait sur la maîtrise des habiletés phonétiques et non pas sur les aspects syntaxiques ou lexicaux, un corpus écrit (de 150 mots) a été préparé pour les "informateurs". Ce texte, qui a été lu par sept personnes non francophones et trois francophones, comprenait des suites sonores

reconnues comme étant difficiles pour les anglophones. Les dix enregistrements du corpus ont été regroupés pour former cinq blocs. Dans ces blocs, étaient présentées les dix versions du texte dans un ordre aléatoire où la seule contrainte était de ne jamais placer côte à côte plus de deux des versions faites par les francophones. Ces cinq ensembles d'enregistrements ont été présentés à quatre-vingt-cinq Franco-Canadiens, interrogés individuellement ou en groupe, qui devaient, après avoir entendu pour la deuxième fois les enregistrements, classer chaque informateur dans une des trois catégories suivantes: "francophone du Canada", "francophone d'un autre pays", ou "non francophone".

Malgré le fait que les informateurs non francophones avaient été choisis pour leur maîtrise excellente des habitudes articulatoires et prosodiques, les juges ont fait preuve d'une très grande sensibilité auditive et la majorité ont identifié, sans hésitation, deux des non francophones comme étant "étrangers". Toutefois, les cinq autres informateurs non francophones qui avaient appris le français après la puberté ont été classés parmi les francophones par plus de 75% des juges.

Les résultats de cette expérience, selon Neufeld, permettent de réfuter la version radicale de l'hypothèse de l'âge critique, car certains adultes acquièrent l'accent du modèle. Mais que dire des autres adultes qui parlent une langue seconde avec un accent étranger? Sont-ils inévitablement voués à ce sort s'ils ont appris

une langue nouvelle après la puberté? Faut-il croire que du simple fait qu'ils soient adultes, ils sont incapables de percevoir et de reproduire les faits articulatoires et prosodiques de la langue cible?

Selon Neufeld (1979A) la performance des apprenants adultes au niveau des habiletés phonétiques dans une langue seconde n'est pas nécessairement un reflet de leur sensibilité auditive, comme l'attestent les résultats de l'expérience que nous allons maintenant décrire.

Le but de cette recherche était de déterminer l'étendue de la sensibilité auditive des apprenants adultes d'une langue seconde, car selon Neufeld (1979B, 236):

"[...] many adult language learners with marked foreign accents appear to have developed keen auditory discrimination ability in their second language, to such a point that they can detect subtle changes in accent. [...] I suspect that many such individuals will be as able as native speakers to identify non-normative deviation in accent."

Dans cette étude, les enregistrements utilisés dans la recherche précédente ont été présentés à cinquante-quatre élèves anglophones de l'Université d'Ottawa qui parlaient français couramment mais avec un accent étranger.

L'analyse statistique des résultats a révélé que les sujets anglophones étaient parvenus, tout aussi bien que les sujets francophones, à déceler les écarts d'accent en français. S'étant assuré

que les sujets anglophones se servaient de leur compétence phonologique du français pour évaluer les enregistrements et non pas de la présence de caractéristiques articulatoires et prosodiques de l'anglais (ceci en répétant l'expérience avec un groupe d'anglophones qui avaient une connaissance rudimentaire du français) Neufeld a conclu que ses sujets avaient atteint en perception le même niveau de compétence phonologique que les locuteurs natifs. Mais, comment expliquer que la production de ces apprenants en langue seconde ne soit pas un reflet de leur compétence au niveau de la perception? Neufeld admet qu'il est peut-être possible que les contraintes biologiques opèrent uniquement au niveau de la production:

"The data from the studies outlined above, suggest that if there is a language learning deficit at all in adults, it lies in the interface between psycholinguistic processing and articulation, i.e., at the psychomotor level only."

Cependant, l'expérience effectuée en 1974 le porte à croire qu'il est plus probable que la performance des sujets au niveau de la production découle de l'absence de contraintes sociales:

"My premise here is that, in general, environmental demands require the second learner to be much better in comprehension than in production."

Il propose que l'écart qui se manifeste chez ses sujets entre la performance en production et la compétence en perception résulte des attentes de la société d'où sont issus les sujets, société où

l'on demande à l'apprenant une maîtrise des habiletés phonétiques qui leur permettra de décoder tout message mais où l'on n'exige pas cependant qu'il maîtrise les habitudes articulatoires et prosodiques au niveau de la production.

En guise de conclusion, notons que les recherches de Neufeld (1974, 1979) et de Olson et Samuels (1973) mettent en doute la validité de l'hypothèse de l'âge critique. Le seul fait que l'on trouve des adultes qui ont appris une langue seconde après la puberté et qui parlent cette langue sans accent étranger permet de réfuter la version radicale de l'hypothèse de contraintes biologiques. En ce qui concerne la version modérée de cette hypothèse, certaines failles semblent déjà apparaître depuis que les études de Neufeld (1974) et de Olson et Samuels (1973) ont montré que dans un contexte idéalisé, l'adulte n'a nullement perdu cette capacité de percevoir et de reproduire les sons, le rythme et l'intonation d'une langue étrangère ou seconde, tout au moins au point de vue phonétique. De plus, les études récentes de Neufeld semblent indiquer, qu'en ce qui a trait à la perception, l'apprenant d'une langue seconde peut acquérir la compétence du locuteur natif au niveau phonologique.

En plus de ces recherches, il existe un autre fait qui peut faire douter de la validité de cette hypothèse. Les études de nature descriptive qui ont tenté d'établir un lien entre l'âge de l'apprenant et l'acquisition de l'accent du modèle ne

permettent pas de conclure qu'il existe une relation inverse entre l'âge de l'apprenant et son habileté à maîtriser les habitudes articulatoires et prosodiques de la langue cible. D'autres études, qui attestent la présence de contraintes biologiques, ont été faites pour la langue maternelle mais, même si l'on découvrait que ces contraintes existent dans l'acquisition de la première langue, l'extension de cette hypothèse à l'acquisition de l'accent du modèle d'une langue seconde demeure sujette à caution.

3.1.2 L'aptitude linguistique

L'hypothèse de l'âge critique n'est pas la seule explication qui ait été proposée pour rendre compte de la difficulté qu'éprouve l'adulte à acquérir l'accent du modèle d'une langue seconde. Le talent linguistique est un autre facteur qui a été considéré par certains (Carroll, à paraître⁶; Pimsleur, 1962; Wesche, à paraître) comme jouant un rôle déterminant dans la maîtrise des habiletés phonétiques d'une langue seconde.

Si le concept d'aptitude linguistique en langue seconde n'est pas récent, la définition l'est. Les recherches de Carroll, spécialiste auquel on attribue généralement l'hypothèse du talent,

⁶Carroll a commencé ses études sur l'aptitude linguistique dès les années cinquante, mais ce n'est que dans ses derniers articles qu'il précise son hypothèse.

linguistique, remonte aux années cinquante, époque à laquelle il a élaboré un test d'aptitude (Modern Language Aptitude Test) qui devait prédire le succès des élèves dans les cours de langue seconde. Mais ce n'est que récemment qu'il a défini le talent linguistique comme étant le temps requis pour acquérir la compétence en langue seconde dans le cadre d'un apprentissage formel. Carroll affirme que le talent linguistique est une capacité qui demeure relativement stable au cours de la vie. Il soutient cependant que cette aptitude pour les langues étrangères varie considérablement d'une personne à l'autre, c'est-à-dire que le talent linguistique est caractérisé par une distribution normale. Les recherches de Pimsleur, un autre spécialiste qui a élaboré un test d'aptitude pour les langues étrangères, traitent également de l'existence d'un talent linguistique.

Les études dans le domaine de l'acquisition des langues secondes ne permettent pas de nier l'existence d'une aptitude linguistique telle que proposée par Carroll et Pimsleur. On peut cependant constater, comme le fait remarquer Neufeld (1979B, 232), que cette hypothèse a été formulée en fonction d'un comportement observé chez l'apprenant (les résultats obtenus par l'apprenant dans un cours de langue seconde ou étrangère) et non pas en fonction de son potentiel. Les recherches de Carroll et Pimsleur, comme celle de Asher et García (1969), sont de nature descriptive plutôt qu'explicative. Il est important de noter que l'existence

d'un talent linguistique qui faciliterait l'acquisition d'une langue seconde et par conséquent l'acquisition de l'accent du modèle dans les cadres d'un cours structuré est une hypothèse qui n'a pas été réfutée, contrairement à celle de l'âge critique, tout au moins dans sa version radicale qui a déjà été infirmée par certains spécialistes.

3.1.3 Les facteurs psychologiques et sociologiques

Toutefois, sans nier l'existence d'un talent linguistique, plusieurs spécialistes semblent maintenant orienter leurs recherches vers le rôle des facteurs psychologiques et sociologiques, facteurs qui à leur avis pourraient expliquer la difficulté qu'éprouvent bon nombre d'adulte à maîtriser les habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde. En effet, dans les études les plus récentes dans le domaine de l'acquisition des langues secondées, les chercheurs postulent que l'aptitude linguistique ne varie pas d'une personne à une autre et que, la capacité d'apprendre ne diminue pas avec l'âge. Ils reconnaissent à tout adulte le potentiel d'acquérir l'accent du modèle mais expliquent que si l'adulte n'arrive pas à parler la langue cible sans accent étranger, cela résulte de l'influence de facteurs psychologiques et sociologiques.

Les limites du présent exposé ne nous permettent pas de traiter en détail chacune des voies explorées par les spécialistes

qui s'intéressent soit aux facteurs psychologiques, soit aux facteurs sociologiques. Nous nous proposons donc de résumer brièvement les études qui traitent des différents facteurs psychologiques en accordant une importance particulière aux recherches qui font état de certains facteurs sociologiques étant donné que cette étude se veut précisément un premier pas vers la vérification d'une proposition où l'influence de l'environnement est considérée comme un facteur important dans l'acquisition de l'accent du modèle en langue seconde.

Parmi les spécialistes qui se sont intéressés aux facteurs psychologiques, certains comme Krashen (1973) et Rosansky (1975) suggèrent que le stade auquel est parvenu l'adulte dans son développement cognitif, stade caractérisé notamment par la présence de la métaconscience et la perception des différences, peut influencer l'acquisition d'une langue seconde. Contrairement à Krashen, Rosansky insiste que l'adulte n'est pas nécessairement désavantagé dans une situation d'apprentissage d'une langue seconde. À son avis, il faut adapter la situation d'apprentissage à l'apprenant afin qu'elle coïncide au mode d'apprentissage cognitif propre à l'adulte.

Quelques chercheurs (Brown, 1973; Ausubel, 1964) se sont penchés sur le style cognitif de l'apprenant, c'est-à-dire sur le mode adopté pour la structuration des connaissances dans un réseau conceptuel. Brown (1973) suggère, par exemple, qu'une

personne réfléchie sera, en général, plus lente et plus exacte dans sa production qu'une personne impulsive. Il est à noter que les recherches qui portent sur le lien entre l'acquisition d'une langue seconde et le style cognitif de l'apprenant sont peu nombreuses.

Les études qui portent sur le développement et le style cognitifs de l'apprenant mentionnent rarement l'acquisition de l'accent. Ce sont plutôt dans les études qui traitent de la disposition psychologique que l'on tente d'établir des liens entre les facteurs psychologiques et la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques de la langue cible. Nous employons le terme "disposition psychologique" pour désigner des variables qui sont de nature psychologique et affective, comme, par exemple, la pénétration par sympathie, l'ego linguistique, l'inhibition ou encore, la motivation.

Guiora (1972) propose que la perméabilité de l'ego linguistique peut favoriser l'acquisition d'une "prononciation naturelle". A son avis le succès dans la maîtrise des habiletés phonétiques est étroitement lié à la capacité de l'adulte d'étendre les frontières linguistiques, frontières qui se sont progressivement stabilisées lors de l'apprentissage de la langue maternelle, afin de se laisser emprendre par l'identité linguistique du code cible. C'est dans le but de provoquer la perméabilité de l'ego que Guiora a tenté une expérience où il a fait ingérer des boissons

alcoolisées par les sujets pour ensuite leur administrer un test de prononciation. Les résultats ont confirmé son hypothèse. Malgré le fait que les expériences de Guiora sur la perméabilité de l'ego linguistique ainsi que sur la pénétration par sympathie (empathy) ont été critiquées par certains spécialistes comme Brown (1973) et Schumann (1975), ces chercheurs ne semblent pas nier la possibilité de l'existence de ces facteurs dans l'acquisition d'une langue seconde.

Pour Gardner et Lambert (1972) et Spolsky (1969), la motivation intégrative, terme qui désigne le désir de l'apprenant de s'intégrer à la communauté de la langue cible, est un facteur déterminant dans l'acquisition de l'accent du modèle.

En plus des facteurs psychologiques que nous venons de mentionner certains facteurs sociologiques ont été proposés pour rendre compte de la difficulté qu'éprouve l'adulte à acquérir l'accent du modèle. Comme nous l'avons mentionné auparavant, seul le rôle de l'expectative d'une société face au succès de l'apprenant retiendra notre attention dans cette discussion. Nous présentons ce facteur à titre d'exemple des facteurs sociologiques postulés comme ayant un lien étroit avec la maîtrise des habiletés phonétiques. Surtout parce que la proposition à l'étude met en évidence l'influence des expectatives dans la maîtrise des habiletés phonétiques.

Le succès ou l'échec des adultes dans l'apprentissage d'une langue seconde, et plus particulièrement dans la maîtrise des habiletés phonétiques, a été attribué par certains (Hill, 1970; Burstall, 1975; Neufeld, 1977), aux expectatives de la société. Ces spécialistes suggèrent que le milieu social dont l'apprenant est issu lui inculque certaines attitudes non seulement face à la communauté de la langue cible mais aussi en ce qui concerne l'apprentissage des langues secondes en général. Hill précise que si la communauté linguistique cible est valorisée par le milieu social de l'apprenant et que si la maîtrise de cette langue cible est considérée comme possible et désirable, l'apprentissage de cette langue sera rehaussé. Par contre, l'apprentissage sera inhibé si la communauté de l'apprenant a certains préjugés face à la communauté de langue cible ou encore si l'on y considère que la maîtrise d'une langue seconde est un objectif inaccessible ou inutile.

Hill rapporte deux études (Salisbury, 1962; Sorenson, 1967) où l'on discute de sociétés où l'apprentissage des langues secondes ou étrangères par un adulte est un fait commun et exigé par la communauté.

A titre d'exemple, nous retiendrons l'étude de Sorenson (1967) qui traite du multilinguisme chez les Indiens de la rivière Vaupes dans l'Amazonie. Ces Indiens peuvent parler jusqu'à six langues afin de communiquer avec les autres tribus indigènes et les blancs. Sorenson note qu'il n'est pas rare de retrouver des enfants qui

sont trilingues avant d'atteindre l'adolescence mais ajoute que c'est surtout après la puberté que ces enfants commencent à parler les langues auxquelles ils ont été exposés pendant leur jeunesse. Il signale également que plusieurs personnes apprennent de nouvelles langues à l'âge adulte. Sorenson note que la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques est considérée comme très importante par ces indigènes. Hill (1970, 241) résume l'apport de l'étude de Sorenson en disant:

"Sorenson's material offers us a good example of a society where the acquisition of new languages in adulthood is commonplace and apparently expected of all members of the group."

Hill compare ensuite ces deux communautés à la société nord-américaine où l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère n'est pas valorisée et où la pression sociale pour acquérir une autre langue est presque inexistante. Elle explique (Hill, 1970, 245) l'absence d'intérêt pour l'acquisition des langues secondes ou étrangères en disant que l'anglais est une langue parlée dans plusieurs parties du monde et que la recherche dans de nombreuses disciplines est souvent présentée en anglais:

"The average American English speaker, speaking what Hymes (1961) has called a "world language", and immersed in tens of millions of people who talk more or less like he does, and confident that no matter where in the world he goes someone will speak English, sees little reason to learn other languages. Other people learn English. Even scholars, traditionally more multilingual than the rest of the population, see less and less reason to command even a reading knowledge of other languages, as English dominates the literature of many disciplines."

Hill ajoute également le fait que, dans la société américaine, certains accents étrangers éveillent chez les interlocuteurs une impression de prestige et d'intelligence. Hill (1972, 246) signale, par exemple, que les accents des langues de l'Europe du nord sont en général très bien reçus:

"Needless to say, foreigners in this country who have French, German, Scandinavian, or (in academia) Slavic accents do not hasten to rid themselves of these marks of high intelligence and sexual sophistication."

Le succès des adultes dans l'acquisition de l'accent du modèle de la langue cible dans les deux communautés indigènes et la difficulté qu'éprouvent les apprenants adultes à maîtriser les habiletés phonétiques d'une langue seconde ou étrangère dans la société américaine portent Hill à conclure qu'il existe un rapport direct entre les attentes de la société et la maîtrise d'une langue seconde ou étrangère.

L'influence de l'expectative d'une société sur la performance de l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère est une notion qui est reprise dans des études où les chercheurs ont tenté de découvrir s'il existait un lien entre les attentes d'un professeur et le succès de ses élèves.

Rosenthal et Jacobson (1968) ont tenté une des premières expériences pour vérifier cette proposition. Ils ont présenté aux professeurs d'une école primaire les résultats de tests qui devaient prédire chez quels élèves, dans leur cours, se manifesteraient

un progrès soudain. Ces élèves qu'on prétendait avoir testés avaient tout simplement été choisis au hasard. Après avoir testé ces étudiants pendant la session, les auteurs ont conclu que les attentes des professeurs avaient influencé le développement intellectuel des enfants. Comme le signale Burstall (1975), cette étude a été critiquée par plusieurs spécialistes au point de vue méthodologique et par conséquent d'autres chercheurs (Clairborn, 1969; José et Cody, 1971; Fleming et Antonnen, 1971) ont répété l'expérience. Dans leurs études, on a obtenu des résultats contraires mais certains spécialistes (Fleming et Antonnen, 1971) ont expliqué ces nouveaux résultats en disant que les professeurs étaient sceptiques quant à la valeur des prédictions et n'avaient pas modifié leurs attentes. Des études subséquentes, (Brophy et Good, 1970; Palardy, 1971; Hughes, 1973; Dusek et O'Connell, 1973; Burstall, 1975), ont donné des résultats semblables à ceux que Rosenthal et Jacobson avaient obtenus.

3.2 Le bien-fondé des attentes des enseignants et des élèves concernant l'incapacité de l'adulte d'acquérir l'accent du modèle

À la lumière de ces derniers progrès dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes par l'adulte, que peut-on conclure sur le bien-fondé des attentes de la majorité des enseignants et des élèves concernant l'incapacité de l'adulte

d'acquérir l'accent du modèle? C'est à cette question que nous désirons nous adresser, puisque nous pouvons maintenant confronter les opinions des personnes interrogées au cours du sondage avec les études que nous venons d'examiner.

Que dire de la légitimité des attentes des 42% des personnes consultées qui considèrent que la majorité des adultes sont voués à parler avec un accent étranger une langue seconde apprise après la puberté? La mise en question de l'hypothèse de l'âge critique dans sa version radicale et, plus récemment, dans sa version modérée, par plusieurs spécialistes, met en doute la conception répandue chez les professeurs et les élèves que l'adulte en général (à part les quelques cas exceptionnels) est incapable, pour des raisons purement biologiques, d'acquérir l'accent du modèle dans une langue seconde. En effet, contrairement à ce que ces personnes interrogées croient, il n'est pas certain que la difficulté qu'éprouve l'adulte à maîtriser des habiletés phonétiques résulte de contraintes biologiques. Certaines études ont déjà infirmé cette hypothèse.

Que dire alors du bien-fondé des opinions de 18% des gens qui sont persuadés que seul l'adulte qui possède un talent linguistique acquerra l'accent du modèle de la langue cible? L'existence d'un talent linguistique est une hypothèse qui n'a été ni confirmée, ni réfutée. Mais contrairement à ce que présumant les enseignants et les élèves qui ont adopté cette position, les spécialistes n'ont pas postulé que l'adulte chez qui ce talent ne se manifeste point

n'arrivera jamais à parler la langue cible sans accent étranger.

En d'autres mots, les partisans de cette hypothèse ne nient pas le potentiel des apprenants adultes qui ne possèdent pas de talent linguistique d'acquérir l'accent du modèle de la langue seconde; ils reconnaissent tout simplement que ces apprenants auront plus de difficulté.

En ce qui concerne les attentes de quarante des cent personnes consultées qui attribuent aux facteurs sociologiques et psychologiques la difficulté qu'éprouve l'adulte à maîtriser les habiletés phonétiques de la langue cible, il serait prématuré de tenter d'en établir le bien-fondé. En effet, les études qui portent sur le rôle de ces facteurs dans l'acquisition d'une langue seconde n'en sont qu'à leurs débuts.

Mais cela n'implique pas qu'il faille remettre à plus tard la question du bien-fondé des attentes de la majorité des pédagogues et des élèves consultés. À la lumière des études que nous venons de présenter, on peut déjà mettre en doute l'attitude que partagent bon nombre (60%) des personnes interrogées, à savoir que l'adulte moyen est incapable, pour des raisons purement biologiques, d'acquérir l'accent du modèle dans une langue seconde. En effet, ces attentes reposent sur une hypothèse dont les fondements théoriques sont sujets à plusieurs critiques. Et ce sont précisément ces attentes qui contribuent à créer un environnement pédagogique où l'enseignement des faits articulatoires et

prosodiques est souvent négligé. En d'autres mots, en niant l'existence du potentiel de l'apprenant adulte d'acquérir l'accent du modèle, on lui dénie un environnement didactique qui pourrait peut-être être particulièrement propice à la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques de la langue cible. Cependant, étant donné la carence d'exercices phonétiques dans bon nombre de cours de langue seconde, milieu où plusieurs adultes apprennent une langue nouvelle, nous en sommes réduits aux conjectures.

3.3. L'accent étranger et la communication verbale en langue seconde

Admettons que l'on puisse modifier les attentes des professeurs et même des élèves quant à la capacité de l'apprenant adulte d'acquérir l'accent du modèle, en serait-il pour autant impératif de modifier l'environnement pédagogique afin de permettre à l'apprenant de perfectionner les habiletés phonétiques de la langue cible? La maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques est-elle nécessaire en langue seconde? Est-il vrai, comme le suggèrent plusieurs professeurs et élèves, que la présence d'un accent étranger ne nuit aucunement à la communication?

Pour répondre à ces questions et, par conséquent aborder la question du bien-fondé des attitudes des personnes consultées face au rôle de l'accent étranger dans une langue seconde, il

faut, pour commencer, considérer les résultats de certaines recherches où l'on a examiné les répercussions psychosociologiques et psycholinguistiques de l'accent étranger sur la perception du locuteur natif. C'est à ces recherches que nous consacrons les pages suivantes. Il est à noter que lorsque nous aborderons l'examen des effets psycholinguistiques, nous citerons plusieurs études de Neufeld, car elles s'inscrivent au sein d'une recherche approfondie et détaillée qui porte spécialement sur les effets de l'accent étranger dans la communication. De plus, étant donné que les expériences dans cette recherche ont été effectuées dans le même milieu bilingue (région de la capitale nationale) où nous avons recueilli les données pour le présent travail, certains résultats obtenus s'avéreront particulièrement pertinents dans la discussion du bien-fondé des attitudes des professeurs et des élèves en ce qui concerne le rôle de l'accent dans la communication. Cette discussion suivra l'exposé des effets de la détection d'un accent tels qu'envisagés par les chercheurs.

3.3.1 Les répercussions psychosociologiques

Plusieurs spécialistes de la sociolinguistique et de la psychosociologie se sont penchés, dans leurs études, sur les réactions affectives suscitées chez les membres d'une communauté linguistique par la détection d'un accent étranger ou différent. (Anisfeld, Bogo et Lambert, 1962; Webster et Kramer, 1968; Tucker et Lambert, 1969;

Bouchard - Ryan, 1969; Ortego, 1970; Giles, 1970). Afin de déterminer les stéréotypes qui se manifestent chez les membres d'une communauté linguistique en réaction à la détection d'un accent, un grand nombre de ces chercheurs ont adopté une technique expérimentale telle qu'employée par Lambert (1967) (Matched-guise technique). Dans ce genre d'expérience, un groupe de juges est appelé à écouter un certain nombre d'enregistrements d'un texte qui est censé avoir été lu par des personnes différentes. En réalité, ce texte est lu par un petit nombre de personnes qui relisent le corpus écrit en changeant leur accent. En se servant d'une grille qui présente une liste d'adjectifs, les juges doivent évaluer le locuteur quant à sa compétence générale, son intelligence ou encore, par exemple, son honnêteté.

Les limites de notre exposé ne nous permettent pas de revoir en détail les résultats obtenus dans ces expériences. En effet, dans le cadre de cet exposé, la pertinence des études mentionnées ci-haut réside non pas dans l'identification des stéréotypes mais plutôt dans la confirmation que la détection d'un accent dans un code linguistique déterminé déclenche chez les membres de cette communauté linguistique certaines opinions préconçues face au locuteur. Quoique ce genre d'étude ait été critiqué (Williams, 1970; Bouchard - Ryan, 1973) tant au point de vue de la technique adoptée, qu'au point de vue de la nature subjective des résultats, il semble y avoir peu de doute chez les chercheurs (Bouchard -

Ryan, 1973; Neufeld, à paraître) que la perception d'une déviation phonologique et phonétique dans un code linguistique particulier et dans un milieu social déterminé suscite des stéréotypes et des réactions personnelles de nature émotive chez les interlocuteurs.

3.3.2 Les effets psycholinguistiques

Dans une étude récente, Neufeld (à paraître) signale que les effets produits par la détection d'un accent n'ont pas qu'une dimension psychosociologique. Les résultats de certaines expériences qu'il a effectuées le porte à conclure que la détection d'un accent a des répercussions de nature psycholinguistique sur la perception d'un interlocuteur bilingue. De plus, Neufeld postule que les effets psycholinguistiques et psychosociologiques nuisent au décodage dans la mesure où ils constituent une source d'interférence ou de "bruit" (noise) dans la communication. Dans les pages suivantes, nous examinerons de plus près les résultats de certaines expériences conçues pour l'étude-pilote, dans lesquelles on discute d'effets psycholinguistiques résultant de la détection d'un accent.

Ayant observé, à l'Université d'Ottawa, que les étudiants bilingues de langue maternelle française ont tendance à répondre en anglais aux anglophones qui leur adressent la parole en français, Neufeld a entrepris trois études pour tenter d'étudier la question suivante: dans un milieu bilingue, est-ce que la détection d'un

accent étranger chez un locuteur porte l'interlocuteur bilingue à poursuivre la conversation dans la langue maternelle du locuteur?

Dans la première étude, une enquête a été menée auprès de dix-sept élèves bilingues de langue maternelle française (dorénavant, bilingue de L.M.F.) à l'Université d'Ottawa. Parmi les questions adressées aux sujets, les plus pertinentes, selon Neufeld (à paraître), étaient les suivantes:

"2) Are there situations in which you would feel uncomfortable using French with anglophone bilinguals?

4) When addressed in French by an English speaker, in what language do you normally respond?

5) Can you think of situations like these in which you would respond in English rather than in French?"

Au cours de l'enquête, Neufeld a également demandé aux sujets de justifier leur comportement lorsqu'ils admettaient avoir l'habitude de répondre en anglais à un bilingue de langue maternelle anglaise, (bilingue de L.M.A.) qui leur avait adressé la parole en français.

L'analyse des réponses a révélé que les francophones bilingues de l'Université d'Ottawa préfèrent répondre en anglais aux anglophones qui leur adressent la parole en français. Les commentaires obtenus au cours de cette enquête révèlent que ce comportement n'est pas le reflet de contraintes sociales, mais qu'il résulte

plutôt de l'évaluation de la compétence de l'anglophone en français. En effet, tous les sujets ont signalé qu'ils se sentaient mal à l'aise de parler français aux anglophones bilingues et presque tous ont noté qu'ils préféreraient leur répondre en anglais quand les anglophones "hésitaient" en français ou encore quand leur français était "faible". Selon les personnes consultées, avoir un français "faible" est synonyme d'avoir "une mauvaise grammaire" ou "de chercher ses mots". Il est à noter qu'aucun des sujets n'a soulevé la question de l'accent étranger comme indice d'un français "faible". Cependant, toute interprétation de l'absence d'allusion à l'accent étranger comme trait d'un français "faible" ne serait que conjecture, car les sujets n'ont pas nié l'utilisation de la présence de l'accent étranger comme critère d'évaluation de la compétence de leur interlocuteur: ils ne l'ont tout simplement pas mentionnée.

En conclusion, les résultats de cette étude témoignent d'une tendance chez les bilingues de L.M.F. de répondre en anglais aux anglophones qui leur adressent la parole en français. Mais en ce qui a trait au lien entre cette tendance et la détection de l'accent, les résultats ne sont pas révélateurs.

Dans les deux autres études de Neufeld dont nous allons parler, cependant, les résultats ont indiqué que la détection de l'accent est étroitement liée à l'évaluation de la compétence en langue seconde d'un locuteur bilingue et influence le choix (volontaire ou involontaire) de l'interlocuteur quant à la langue à

utiliser pour répondre.

Dans une de ces deux études, quatre enregistrements de conversations en français entre trois informateurs, un franco-canadien et deux bilingues de L.M.A., ont été présentés à quatorze sujets bilingues de L.M.F. qui devaient évaluer la compétence de chacun des locuteurs. Les informateurs ont été choisis en fonction de leur maîtrise de la langue française; chacun d'eux devait posséder une des trois variantes linguistiques du français que voici:

- A) Variante 1: Parler français avec un léger accent anglais et en commettant certaines erreurs syntaxiques et lexicales que l'on retrouve habituellement chez les apprenants anglophones du français langue seconde.
- B) Variante 2: Parler français avec un accent anglais assez prononcé sans commettre d'erreur aux niveaux syntaxique ou lexicale.
- C) Variante 3: Être un locuteur natif franco-canadien.

Après avoir écouté les enregistrements, et évalué les informateurs quant à leur compétence en français, les sujets ont été appelés à justifier leurs évaluations.

L'analyse des résultats a révélé que les juges ont évalué la compétence des informateurs en français en fonction de leur accent car ils ont généralement classé les locuteurs avec un accent anglais

comme étant plus faibles et ils ont toujours classé les locuteurs natifs comme étant les plus compétents. A ceci, ajoutons que lorsque les sujets ont été appelés à expliquer comment ils étaient arrivés à évaluer la compétence linguistique des informateurs, plusieurs d'entre eux ont répondu sans hésiter que la présence de l'accent étranger (anglais) leur avait servi de critère.

Ayant conclu, d'après les commentaires recueillis au cours du sondage, que le comportement des bilingues de L.M.F. envers les anglophones bilingues ne résulte pas du désir d'accomoder le locuteur (accomodative behaviour) ou encore de contraintes sociales, Neufeld suggère que la détection de l'accent influence l'évaluation de la compétence en langue seconde de l'interlocuteur bilingue et par conséquent influence son choix de la langue à adopter pour poursuivre la communication qui suit l'échange initial.

Cependant, ces études n'impliquent pas que le choix de la langue, dans un contexte bilingue, résulte nécessairement d'un acte conscient d'évaluation de la compétence du locuteur en langue seconde. En effet, dans une étude subséquente, Neufeld a examiné la possibilité que la détection d'un accent déclenche chez un interlocuteur bilingue, le système d'aiguillage neurophysiologique⁷ (code switching mechanism). Selon certains chercheurs (MacNamara, 1971; Neufeld, 1976) ce système fonctionne indépendamment

⁷Traduction de Neufeld.

de la volition du bilingue au niveau de la perception. Au niveau de la production, cependant, le choix de la langue à utiliser dans un contexte déterminé peut être volontaire.

Afin de déterminer la sensibilité du système d'aiguillage aux déviations articulatoires, Neufeld a conçu une expérience où il pourrait examiner le déclenchement de ce système chez une personne bilingue dans une situation où la communication ne perdrait pas sa spontanéité et où le rôle des contraintes sociales et la présence de l'affectivité seraient minimisés.

C'est par le biais d'échanges entre des téléphonistes de Bell Canada et certains informateurs que Neufeld a décidé d'aborder l'étude du comportement verbal provoqué par le déclenchement du système d'aiguillage (code switching behaviour). Les informateurs qui prenaient part à l'étude devaient adopter un des quatre rôles préparés par Neufeld pour cette recherche. Les rôles n° 1 et n° 2 devaient être joués par des informateurs qui parlaient anglais avec un accent franco-canadien; les rôles n° 3 et n° 4, par des informateurs qui parlaient français avec un accent anglais. En se servant de la formule suivante: "Could I have the number, please for _____ on _____ Avenue (Street)?", l'informateur qui jouait le premier rôle (n° 1) devait demander à la téléphoniste le numéro d'une personne dont le nom était français et apparaissait dans l'annuaire. Le deuxième rôle (n° 2) différait du premier à deux égards: l'informateur devait se servir d'un nom fictif

afin d'allonger l'échange et ne devait pas parler français même si la téléphoniste décidait de lui répondre en français. Une procédure analogue a été adoptée pour les rôles n° 3 et n° 4.

Selon Neufeld, ces échanges s'avéreraient révélateurs puisque, d'une part, les téléphonistes à Ottawa sont bilingues et d'autre part, elles ne sont pas tenues de répondre en utilisant la langue dans laquelle on leur a adressé la parole si elles estiment que le client aura de la difficulté à comprendre les renseignements.

L'analyse de résultats (quatre-vingt-huit échanges) a révélé que dans vingt-neuf des quarante-huit échanges où participaient les informateurs qui avaient adopté les rôles n° 1 et n° 2, les téléphonistes se sont mises à parler français. Neufeld explique ce comportement en disant que la détection de l'accent franco-canadien a déclenché le système d'aiguillage qui, à son tour, a provoqué les téléphonistes à répondre en français. Dans les échanges où prenaient part les informateurs qui avaient adopté le deuxième rôle (c'est-à-dire ceux qui devaient persister à parler anglais) la majorité des téléphonistes ont, après une courte pause, décidé de leur adresser la parole en français et ne sont pas revenues à l'anglais même si le client continuait à parler anglais.

Les résultats obtenus dans les échanges où prenaient part les informateurs du rôle n° 3 et n° 4 étant sensiblement les mêmes, Neufeld suggère, en guise de conclusion que la détection de l'accent peut déclencher le système d'aiguillage et provoquer

l'interlocuteur bilingue à adopter la langue maternelle du locuteur bilingue à adopter la langue maternelle du locuteur. C'est de la façon suivante que Neufeld (à paraître) conçoit l'intégration de l'étude que nous venons de décrire dans le cadre plus vaste d'une recherche où l'accent est proposé comme source d'interférence dans le décodage psycholinguistique:

"[...] 4) that the presence of phonological output characteristic of Language B in speech of Language A will suffice to trigger the listener's code switching from Language A to Language B; 5) that inadvertent switching from Language A to Language B and back to Language A significantly disrupts the process of linguistic information."

La dernière étude de Neufeld dont nous allons parler est en rapport étroit avec la proposition fondamentale qui sous-tend toutes les expériences de Neufeld que nous avons décrites dans les dernières pages, c'est-à-dire que l'accent est une source de "bruit" dans le décodage psycholinguistique. Cette étude comprend deux expériences dont l'objectif est le même et dont les résultats sont, à peu de choses près, identiques. Pour cette raison, nous présenterons une seule de ces expériences.

Afin de déterminer si la détection d'un accent nuit au décodage psycholinguistique, Neufeld a élaboré une expérience où un texte anglais (de 250 mots) serait lu et enregistré par quatre informateurs: un anglophone de la région d'Ottawa, un anglophone avec un accent britannique, un francophone qui parlait anglais avec un accent franco-canadien, et un informateur dont le pays

d'origine est le Taiwan et qui parlait anglais avec un accent chinois. Ces quatre versions du texte ont été présentées à vingt-cinq étudiants anglophones de l'Université d'Ottawa qui, après avoir entendu le texte, devaient répondre à dix questions de compréhension. Ces anglophones se divisaient en deux groupes. Dans le premier groupe il y avait treize anglophones qui insistaient n'avoir aucune connaissance, ou tout simplement une connaissance rudimentaire du français. Les douze sujets du deuxième groupe estimaient posséder une certaine maîtrise de la langue française ("marginally fluent"). Aucun des sujets n'avait été en contact avec le chinois ou tout autre langue non indo-européenne.

En termes généraux, l'analyse des résultats a révélé, selon Neufeld (à paraître), les faits suivants:

"[...] 1) That, in tasks like that employed in this study, Canadian anglophone students are not depressed in their ability to process speech by the presence of British phonology and intonation; 2) that Canadian English-speaking students, with backgrounds in French, suffer no detrimental consequences from the presence of Canadian French-accented English; 3) that for similar students who have no background in French-Canadian, French-accented English appears to disrupt processing of speech and 4) that the presence of unfamiliar accents (Taiwanese English) for all Ss constituted a serious source of interference in the processing of speech."

Il est important de retenir que même si le premier groupe a eu un peu plus de difficulté à décoder le message dans le texte lu par le francophone, les résultats d'indiquent pas que l'accent

canadien-français en anglais est une source d'interférence aussi grande que la détection d'un accent chinois par exemple. D'après Neufeld, ce phénomène s'explique par le fait que les anglophones au Canada sont habitués à entendre l'accent franco-canadien en anglais. Après avoir considéré les résultats de cette expérience ainsi que ceux d'une autre étude dont l'objectif était le même, Neufeld (à paraître) conclut:

"We also viewed the data as corroborative of our claim that the presence of accent in speech disrupts information processing. However, it was evident that this claim as originally expressed, was over-inclusive in that it encompassed accents of any kind, familiar or unfamiliar to the listener. Based on Ss' performance in both studies, we concluded that accented speech would be noisy or disruptive from a psycholinguistic stand point only in cases where features of that accent had not been previously integrated or internalized by the listener."

3.4 Le bien-fondé des attitudes des pédagogues et des élèves concernant les effets d'un accent dans la communication

Que nous permettent de conclure ces quelques études quant au bien-fondé des attitudes de bon nombre de professeurs et d'élèves qui insistent que la présence d'un accent étranger ne nuit aucunement à la communication?

D'après certaines études de Neufeld, cette attitude serait probablement légitime, étant donné le milieu bilingue (français, anglais) dans lequel vivent les élèves que nous avons interrogés. En d'autres mots, il est possible que dans les échanges entre

les apprenants anglophones et les francophones bilingues, la présence d'un accent anglais ne nuise pas au décodage psycholinguistique étant donné que cet accent est familier aux francophones.

Cependant, s'il est vrai que la détection d'un accent porte un interlocuteur bilingue à utiliser la langue maternelle du locuteur (que ce choix résulte d'une évaluation consciente de la compétence ou du déclenchement du système d'aiguillage), le bien-fondé de l'attitude que partagent plusieurs enseignants et élèves peut être mis en doute. Cette attitude qui contribue à créer un environnement pédagogique où la maîtrise des faits articulatoires et prosodiques est considérée comme superfétatoire, ne contribue-t-elle pas, par le fait même à restreindre le contexte où l'apprenant peut s'exercer dans la langue seconde? En effet, il semble que hors du milieu structuré de la salle de classe, l'apprenant aura peu d'occasions de perfectionner la langue cible si, chaque fois qu'il tente d'utiliser cette nouvelle langue avec un locuteur natif bilingue (qui connaît la langue maternelle de l'apprenant), ce dernier, ayant détecté l'accent, retourne à la langue maternelle de l'apprenant. Et ce phénomène existe bien, si on s'en tient aux commentaires des élèves que nous avons consultés. Plusieurs d'entre eux nous ont fait remarquer que même s'ils essaient de parler français aux francophones dans la région, ces derniers, qui sont en majorité bilingues, leur répondent habituellement en anglais.

À ceci, ajoutons que si une recherche qui portait sur les stéréotypes suscités par la détection d'un accent anglais en franco-canadien était de nature négative, la légitimité de l'attitude de bon nombre de sujets que nous avons consultés quant aux effets de la présence d'un accent serait de nouveau mis en doute.

3.5. Remarques finales

En résumé, les attitudes de bon nombre de professeurs et d'élèves concernant le rôle de l'accent dans la communication en langue seconde peuvent être mis en question, tout comme leurs attentes face à l'incapacité de l'adulte d'acquérir l'accent du modèle.

Contrairement à ce que croient la plupart des professeurs et des élèves consultés, la difficulté qu'éprouve l'adulte à acquérir l'accent du modèle ne démontre pas chez lui l'absence de potentiel. L'hypothèse de "l'âge critique" qui constituerait un fondement théorique de ces attentes est elle-même mise en question. Le simple fait qu'il y ait des apprenants adultes de langues secondes qui parlent la langue cible sans accent étranger permet de réfuter l'hypothèse dans sa version radicale. Même dans sa version modérée, l'hypothèse des contraintes biologiques est mise en doute, car certaines études ont montré que dans un contexte idéalisé, l'adulte n'a pas perdu la capacité de percevoir et de

reproduire, avec précision, les faits articulatoires et prosodiques d'une langue seconde ou étrangère. D'autres études ont même montré que l'apprenant adulte atteint en perception le même niveau de compétence phonologique que le locuteur natif.

Quant au rôle de l'accent dans la communication, les études indiquent, que dans un échange entre bilingues, la détection de l'accent peut jouer un rôle important dans le choix (volontaire ou involontaire) de l'interlocuteur de la langue à utiliser pour poursuivre la communication. Quelques recherches ont même révélé que la détection d'un accent auquel un interlocuteur n'est pas habitué peut constituer une source d'interférence dans le décodage psycholinguistique.

Pour terminer, retenons que les études en psycholinguistique, en psychosociologie et en sociolinguistique ne permettent pas de conclure que la maîtrise des faits articulatoires et prosodiques, dans une langue seconde, est soit inaccessible, soit superfétatoire.

Conclusion

L'étude que nous avons présentée de la composante phonétique des cours de français langue seconde, c'est-à-dire l'examen du matériel didactique et l'usage qu'on en fait dans ces cours ainsi que l'enquête que nous avons menée auprès des professeurs et de leurs élèves afin de déterminer leurs attentes quant à la capacité de l'adulte d'acquérir l'accent du modèle et leurs attitudes concernant le rôle de l'accent dans la communication constituent un premier pas vers la réponse à la question posée par Neufeld (1977), question qui sous-tend ce travail, et se résume comme suit:

"Where then does the problem lie, with the methods or with the students?"

L'ouvrage que nous avons présenté confirme qu'il y a effectivement un problème au niveau de l'environnement pédagogique, tout au moins en ce qui concerne les aspects soulevés par Neufeld (1977), c'est-à-dire au niveau du contenu phonétique des cours et au niveau du bien-fondé des attentes et des attitudes des professeurs qui sont étroitement liées à la sélection et à la délimitation des éléments linguistiques qui figurent aux programmes.

Le dépouillement des ensembles pédagogiques dont on se sert pour l'enseignement du français langue seconde aux adultes a révélé qu'il y avait une carence d'exercices phonétiques dans le matériel didactique. En effet, dans deux tiers des méthodes examinées, la composante phonétique est soit absente soit "incomplète", c'est-à-dire qu'on y présente ou les faits articulatoires ou les faits

prosodiques. Et dans les ensembles où il y a une pratique systématique de ces faits, la composante phonétique occupe, en général, une place secondaire par rapport aux autres composantes. De plus, dans la plupart des ensembles, les méthodologues semblent avoir établi une équivalence entre la maîtrise des habiletés phonétiques et le perfectionnement des habitudes articulatoires, étant donné le rôle mineur accordé à la prosodie.

Ces tendances qui se dégagent au niveau de la composante phonétique dans le matériel didactique se manifestent également dans l'enseignement des habiletés phonétiques. Dans les cours de français langue seconde qui ont fait l'objet de cette étude, la composante phonétique occupe une place marginale ou est tout simplement absente. Lorsqu'elle apparaît, elle est souvent "incomplète", c'est-à-dire qu'elle se confine au développement soit des habitudes articulatoires, soit des habitudes prosodiques.

Pour justifier l'absence de la composante phonétique ou encore la part modeste qu'on lui alloue dans les cours, la majorité des sujets consultés ont soulevé l'incapacité de l'adulte moyen d'acquiescer l'accent du modèle et le fait que le perfectionnement des habitudes articulatoires et prosodiques ne constitue pas un de leurs objectifs, étant donné qu'ils cherchent "tout simplement à communiquer" avec les locuteurs natifs et que l'accent ne gêne aucunement la communication. Mais les études récentes en psycholinguistique et en psychosociologie ne permettent pas de

conclure que la maîtrise des habiletés phonétiques est un objectif inaccessible pour l'apprenant adulte, ou même superfétatoire dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, ce sont ces attitudes et ces attentes, dont la validité est mise en question, qui contribuent à créer un environnement pédagogique où l'enseignement des faits articulatoires et prosodiques est souvent négligé. Somme toute, en niant le potentiel de l'apprenant adulte de maîtriser les systèmes phonétique et phonologique de la langue cible et en attribuant à cette maîtrise un caractère accessoire, on dénie à l'apprenant un environnement pédagogique qui pourrait être particulièrement propice à l'acquisition de l'accent du modèle et l'on contribue peut-être également à l'écarter de situations où il peut s'exercer dans la langue seconde.

Maintenant, si dans une étude subséquente, où serait testée la production orale des élèves, on découvrirait, comme le soupçonne Neufeld, que les élèves qui suivent des cours de langue seconde ont du mal à perfectionner les habitudes articulatoires et prosodiques, sachant par ailleurs que la pratique systématique aux niveaux phonétique et phonologique est négligée dans ces cours, la proposition de Neufeld et les hypothèses où l'on postule un lien étroit entre le rôle de l'environnement (par exemple, les attentes de la société et le matériel didactique) et le succès des apprenants seraient renforcées.

Ensuite, pour vérifier la légitimité de cette hypothèse, il

faudrait évidemment s'assurer que l'environnement favorise le développement et la maîtrise des habiletés phonétiques. Si malgré un environnement propice à cette maîtrise, l'adulte éprouvait toujours de la difficulté à maîtriser les habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde, il faudrait se pencher sur d'autres facteurs. Mais ce n'est qu'en modifiant l'environnement pédagogique qu'on sera en mesure de déterminer le bien-fondé de cette proposition.

En guise de conclusion, nous aimerions proposer certains changements qui pourraient être apportés au niveau de l'environnement didactique afin de favoriser la maîtrise des habiletés phonétiques.

L'insertion d'exercices qui portent et sur les faits articulatoires et sur les faits prosodiques est une première modification qui s'avère nécessaire pour donner aux apprenants un environnement propice au développement à la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques. La sensibilisation de l'apprenant aux aspects phonétique et phonologique sera également rehaussée par la présence d'un inventaire plus complet des faits articulatoires et prosodiques.

L'intégration d'une pratique systématique de ces faits est un autre changement tout indiqué. La présence d'exercices phonétiques dans le matériel pédagogique comblerait peut-être une lacune qui existe dans les cours de langue seconde car plusieurs enseignants

admettent ne pas savoir comment aborder l'enseignement des habiletés phonétiques quand il n'y a aucune indication dans l'ensemble, ou encore, comment intégrer cet aspect à leur programme en se servant d'un matériel supplémentaire qui souvent ne coïncide pas avec la sélection des autres éléments linguistiques dans leurs cours.

Il y aurait peut-être lieu également de reconsidérer le choix des genres d'exercices et de prendre garde de ne pas limiter la pratique phonétique à l'exercice de répétition car cela peut engendrer l'ennui et, par voie de conséquence, le relâchement de l'attention. Plus important encore, l'utilisation presque exclusive de l'exercice de répétition ne donne pas à l'élève l'occasion de manipuler les faits phonétiques pour se les approprier définitivement. C'est dans une optique plus dynamique qu'il faudrait envisager la pratique phonétique, pratique où l'apprenant peut utiliser ses connaissances de façon créatrice.

Il est même possible que l'on découvre, à la lumière des recherches dans le domaine de l'acquisition des faits phonétiques, qu'il y a un certain ordre qui s'impose dans le choix des exercices. Certains chercheurs (Postovsky, 1974; Neufeld, 1977) signalent que, dans un contexte hautement structuré et idéalisé, le retardement de la production orale favorise la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques. Ils proposent de commencer l'apprentissage par une phase de sensibilisation auditive, période pendant laquelle,

l'apprenant se familiarise avec l'aspect phonétique de la nouvelle langue en faisant des exercices (par exemple l'exercice d'audition et de discrimination) où il n'est pas appelé à reproduire immédiatement ce qu'il entend. Il est à noter que ces études tirent leur origine d'une proposition où l'on postule l'intériorisation de l'image acoustique de la langue cible ("Acoustic Image Imprinting").

La présentation visuelle des faits prosodiques est une autre modification à considérer dans l'enseignement des habiletés phonétiques. Certains chercheurs (Léon et Martin, 1972; James, 1976) qui étudient l'acquisition des faits prosodiques notent qu'une présentation visuelle suivie d'un feed-back visuel donne des résultats nettement supérieurs à tout autre mode de présentation dans la maîtrise des habitudes prosodiques d'une langue seconde.

Ces changements indiquent certaines voies qui pourraient être adoptées dans le but de créer un environnement pédagogique qui favoriserait la maîtrise des habiletés phonétiques. Cependant, ils présupposent tous la présence d'une composante phonétique dans les cours de langue seconde. Et tout changement au niveau des cours implique une révision de la conception actuelle de la capacité de l'adulte d'acquiescer l'accent du modèle et des effets de la détection d'un accent dans la communication si l'on veut que la composante phonétique devienne une partie intégrante du programme.

Ce n'est que lorsqu'on tirera la composante phonétique des ténèbres de la marginalité qu'on pourra enfin juger du rôle de l'environnement pédagogique dans l'acquisition et la maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde par l'apprenant adulte.

Appendice

Sondage

Questions et sous-questions

- 1) Quels sont les objectifs du cours?
- 2) Est-ce que ces buts sont réalistes...
 - 2.1 -... quant au matériel dont vous disposez?
 - 2.1.1 Utilisez-vous du matériel supplémentaire?
 - 2.2 -... par rapport à la clientèle?
 - 2.2.1 Est-ce que les élèves atteignent ces buts?
(ou "Est-ce que vous atteindrez ces but?" si la question s'adresse aux élèves.)
 - 2.2.2 Est-ce que les objectifs correspondent aux besoins des élèves (besoins tels qu'envisagés par les professeurs et leurs élèves)?
(Si la question s'adresse aux élèves, elle est formulée comme suit: "Est-ce que les objectifs correspondent à vos besoins?")
- 3) Changeriez-vous quelque chose dans le cours, dans la méthode?
- 4) Voici quatre positions en ce qui concerne la capacité de l'adulte pour l'apprentissage d'une langue seconde. Laquelle correspond à vos opinions et à votre expérience?

Tout comme il existe un talent pour la musique ou pour les mathématiques, il existe un talent pour apprendre les langues secondes. Quelques personnes réussiront à parler une

langue seconde comme des locuteurs natifs, sans accent étranger. D'autres, malgré leurs efforts, auront toujours de la difficulté avec la grammaire, le vocabulaire ou encore avec l'accent.

Personne ne peut, après la puberté, parler une langue étrangère sans accent. Cette incapacité résulte de changements biologiques et plus particulièrement de changements cérébraux. L'adulte qui apprend une langue seconde aura toujours un accent étranger, même s'il arrive à apprendre le vocabulaire et la grammaire.

Pour des raisons purement biologiques la plupart des adultes sont incapables d'acquérir une "prononciation naturelle" dans une langue seconde; ils auront en général un accent étranger. Cependant, il existe des exceptions, c'est-à-dire qu'il y a des adultes qui apprennent une langue seconde et qui la parlent sans accent.

La capacité d'apprendre une langue seconde ne diffère pas de la capacité d'apprendre la langue maternelle et ne varie pas beaucoup d'une personne à l'autre. De plus, cette aptitude ne diminue pas avec l'âge. Donc les adultes ont tous la

capacité de parler une langue seconde sans accent. La difficulté qu'éprouvent les adultes à parler une langue seconde sans accent s'explique surtout par des facteurs sociologiques et psychologiques (attitude, motivation, etc.).

4.1 Pensez-vous qu'il est important de parler français comme un francophone? sans accent étranger?

4.1.1 Si non, pourquoi?

4.1.2 Si oui, pourquoi?

5) Dans votre cours, quelle place est accordée à l'enseignement de la syntaxe? du lexique? de la phonétique?

5.1 Pourquoi?

6) Dans votre cours, quelle place est accordée aux exercices qui portent sur l'articulation? sur l'intonation? sur le rythme?

6.1 Pourquoi?

Bibliographie

- Anisfeld, M., N. Bogo and W.E. Lambert (1962), "Evaluational reactions to accented English speech", Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, p. 223-231.
- Asher, J. and R. García (1969), "The optimal age to learn a foreign language", Modern Language Journal, 80, p. 334-341.
- Audio Lingual Materials: French (1969), Harcourt, Brace and World Inc., New York.
- Ausubel, D.P. (1964), "Adults versus children in second-language learning: psychological considerations", Modern Language Journal, 48, p. 420-424.
- Berlitz method: French, Berlitz Schools of Languages, Method Research Department, New York.
- Berlitz self-teaching record course: French, Berlitz Schools of Languages, Method Research Department, New York.
- Bieler, A., O.A. Haac et M. Léon (1968), Perspectives de France, Prentice-Hall, New Jersey.
- Bouchard Ryan, E. (1969), "A psycholinguistic attitude study", Studies in Language and Language Behavior, 8, p. 437-450.
- Bouchard Ryan, E. (1973), "Subjective reactions toward accented speech", dans Shuy, R.W. and Fasold (éds), Language attitudes: current trends and prospects, Georgetown University Press, Washington, D.C.

- Brooks, N. (1964), Language and language learning, 2nd edition, Harcourt Brace, New York.
- Brophy, J.E. and J.L. Good (1970), "Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance", Journal of Educational Psychology, 61, p. 365-374.
- Brown, D. (1973), "Affective variables in second language acquisition", Language Learning, 23, p. 231-244.
- Brown, T.H. (1967), Langue et littérature. A second course in French listening, speaking, reading, writing, McGraw-Hill, New York.
- Burstall, C. (1975), "French in the primary school: the British experiment", Canadian Modern Language Review, 31, p. 388-401.
- Calvé, P., et.al. (1972-1979), Le Français international 2e version, préparée par Pierre Calvé et.al. d'après l'oeuvre originale de G. Rondeau et J.P. Vinay, Centre Educatif et Culturel Inc., Montréal.
- Canada, Commission de la Fonction Publique du Canada (1975), Dialogue Canada programmé, Information Canada, Ottawa.
- Canada, Commission de la Fonction Publique du Canada (1971-1976), Dialogue Canada, Direction des Études, Direction générale du Perfectionnement, Ottawa.
- Canada, Secrétariat d'État (1979), Où apprendre l'anglais et le français, Ministère des Approvisionnements et services Canada, Ottawa.

- Capelle J. et G. Capelle (1970), La France en direct, Ginn and Co., Boston.
- Carroll, J.B. (à paraître), "Twenty-five years of research on foreign language aptitude", dans Diller, K. (éd.), Individual differences and universals of language learning aptitude, Newbury House, Rowley.
- Carruth, G., M. Lafratta, G. McArthur et W. Mitchell (1967-1969), Le français partout, Holt, Rinehart and Winston of Canada, Ltd., Toronto, Montreal.
- Clairborn, W.L. (1969), "Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate", Journal of Educational Psychology, 60, p. 377-388.
- Crystal, D. (1969), Prosodic systems and intonation in English, Studies in Linguistics, No. 1, Cambridge University Press, Cambridge.
- Crystal, D. (1975), "Non-segmental phonology in language acquisition", dans Crystal, D., The English tone of voice. Essays in Intonation, Prosody and Paralanguage, Edward Arnold, London.
- Dale, J.B. et M.L. Dale (1966), Cours moyen-supérieur de français, D.C. Heath and Company, Boston.
- Daneš, F. (1960), "Sentence intonation from a functional point of view", Word, 16, p. 34-54.

- Delattre, G. (1971), "Les différents types d'exercices structuraux", dans Delattre P. (éd.), Les exercices structuraux pour quoi faire? Librairie Hachette, Paris, p. 15-37.
- Delattre, P. (1966), "Les dix intonations de base du français", French Review, 40, p. 1-14.
- Delattre, P. (1967), "La nuance de sens par l'intonation", French Review, 41, p. 324-339.
- Di Cristo, A. (1971), "L'enseignement de l'intonation française: exercices structuraux pour la classe et le laboratoire, I", Le Français dans le monde, 80, p. 10-16.
- Di Cristo, A. (1975), Soixante et dix ans de recherches en prosodie (Bibliographie alphabétique, thématique et chronologique), Études Phonétiques, N° 1, Éditions de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Dunkel, H.B. and R.A. Pillet (1957), "A second year of French in Elementary School", Elementary School Journal, 58, p. 143-151.
- Dusek, J.B. and E.J. O'Connell (1973), "Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children", Journal of Educational Psychology, 65, p. 371-377.
- Fathman, A. (1975), "The relationship between age and second language productive ability", Language Learning, 25, p. 245-253.
- Faure, G. (1968), "Accent, rythme et intonation", Le Français dans le monde, 57, p. 15-19.
- Fleming, E.S. and R.G. Antonnen (1971), "Teacher expectancy or

- My fair lady", American Educational Research Journal, 8, p. 241-252.
- Fonagy, I. (1978), "A new method of investigating the perception of prosodic features", Language and Speech, 21, p. 35-50.
- France, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Coopération avec l'Étranger (1962), Voix et images de France, Didier, Bruxelles, Montréal.
- Francis, C., R. Cassanelli et G. Marti (1978), Le français de nos jours, Southern Illinois University Press, Edwardsville.
- Frei, H. (1968), "Signes intonationnels de mise en relief", Festschrift Walther von Wartburg zum 80 Geburtstag, Max Niemeyer, Tübingen, p. 611-618.
- Gardner, R.C. and W.E. Lambert (1972), Attitudes and motivation in second-language learning, Newbury House, Rowley
- Giles, H. (1970), "Evaluative reaction to accents", Educational Review, 22, p. 211-227.
- Guiora, A.Z., R. Brannon and C. Dull (1972), "Empathy and second language learning", Language Learning, 22, p. 111-131.
- Hill, J.H. (1970), "Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance revisited", Language Learning, 20, p. 237-248.
- Hughes, D.C. (1973), "An experimental investigation of the effects of pupil responding and teacher reaction on pupil achievement", American Educational Research Journal, 10, p. 21-37.

- Huot, H. (1973), "Phonétique et enseignement du français langue maternelle", Langue Française, 19, p. 52-89.
- James, E.F. (1976), "The acquisition of prosodic features of speech using a speech visualizer", I.R.A.L., 14, p. 227-243.
- Josy, J. and J.J. Cody (1971), "Teacher-pupil interaction as it relates to attempted changes in teacher expectancy of academic ability and achievement", American Educational Research Journal, 8, p. 38-49.
- Kirch, M.S. (1956), "At what age elementary school language teaching", Modern Language Journal, 40, p. 399-400.
- Krashen, S.D. (1973), "Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence", Language Learning, 23, p. 63-74.
- Lado, R. (1964), Language teaching, McGraw-Hill, New York.
- Laforge, L. (1972), La sélection en didactique analytique, Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- Laforge, L. (1973), Synthèse S₂. L'enseignement du français langue seconde, dans le monde du travail et dans les écoles au Québec, L'éditeur officiel du Québec, Québec.
- Lambert, W.E. (1967), "The social psychology of bilingualism", Journal of Social Issues, 23, p. 91-109.
- Lehiste, I. (1970), Suprasegmentals, The M.I.T. Press, Cambridge.
- Lenneberg, E. (1967), Biological Foundations of Language, John Wiley and sons, New York.

- Léon, M. (1972), L'accentuation des pronoms personnels en français standard, Studia Phonética 5, Didier, Paris, Montréal.
- Léon, P. (1967), "L'enseignement de la prononciation dans la classe de langue", dans Léon, P. (éd.) Linguistique appliquée et enseignement du français, Centre Educatif et Culturel, Inc., Montréal.
- Léon, P. (1971), "Où en sont les recherches sur l'intonation?", Communication au VII^e Congrès International des Sciences Phonétiques, (Montréal, août 1971), Proceedings, p. 113-156.
- Léon, P., G. Faure et A. Rigault, eds. (1970), Prosodic feature analysis / Analyse des faits prosodiques, Studia Phonética 3, Didier, Paris, Montréal.
- Léon, P. et M. Léon (1977), Introduction à la phonétique corrective, 2^e édition, Librairie Hachette / Larousse, Paris.
- Léon, P. et P. Martin (1970), Prolegomènes à l'étude des structures intonatives, Studia Phonética 2, Didier, Paris, Montréal.
- Léon, P.R. and P. Martin (1972), "Applied linguistics and the teaching of intonation", The Modern Language Journal, 56, p. 139-144.
- MacNamara, J. and S.L. Kushnir (1971), "Linguistic independence of bilinguals: the input switch", Journal of Verbal Behaviour, 5, p. 480-487.
- Malmberg, B. (1975A), La phonétique, 11^e édition, Presses Universitaires de France, Paris.

Malmberg, B. (1975B), Phonétique française, 3^e édition, Hermods, Malmö, Suède.

Mann, A. (1934), Conversational French, MacMillan Company, Toronto.

Martinet, A. (1966), Éléments de linguistique générale, 6^e édition, Colin, Paris.

Mauger, G. (1953), Cours de langue et de civilisation françaises, Librairie Hachette, Paris.

Mauger, G. et M. Bruézière (1971), Le français et la vie, Librairie Hachette, Paris.

Moget, M.T. et P. Neveu (1972), De vive voix, Didier, Paris.

Neufeld, G. (1976), "The bilingual's lexical store", I.R.A.L., 14, p. 15-35.

Neufeld, G. (1977), "Language learning ability in adults: a study on the acquisition of prosodic and articulatory features", Working Papers on Bilingualism, 12, p. 45-60.

Neufeld, G. (1979A), "On the adult's ability to acquire phonology", soumis à I.E.S.O.L. Quarterly.

Neufeld, G. (1979B), "Toward a theory of language learning ability", Language Learning, 29, p. 227-241.

Neufeld, G. (1980), "On the significance of asymetry in the perceptive and productive performance of bilinguals", présenté au Los Angeles Second Language Research Forum.

Neufeld, G. (à paraître), "Multi-dimensional effects of accented speech in information processing".

O'Badia, A., D.P. Comtois et G.M. Lafrenière (1973-1974), Panorama Canada, D.C. Heath Canada Ltd., Toronto.

Olson, L.L. and D.J. Samuels (1973), "The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation", Journal of Educational Research, 66, p. 263-286.

Ortego, P.D. (1970), "Some cultural implications of a Mexican American border dialect of American English", Studies in Linguistics, 21, p. 77-84.

Oyama, S. (1976), "A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system", Journal of Psycholinguistic Research, 5, p. 261-283.

Palardy, J.M. (1971), "What teachers believe - what children achieve", Elementary School Journal, 69, p. 370-374.

Penfield, W. et L. Roberts (1963), Langage et mécanismes cérébraux, Presses Universitaires de France, Paris.

Pimsleur, P., R.P. Stockwell and A.L. Comrey (1962), "Foreign language learning ability", Journal of Educational Psychology, 53, p. 15-26.

Politzer, R. (1960), Teaching French: an introduction to applied linguistics, Ginn and Co., Boston.

Politzer, R.L., M.P. Hagiwara et J. Carduner (1966), L'Échelle. structures essentielles du français, Blaisdell Publishing Company, Waltham, Massachusetts, Toronto, London.

Postovsky, V. (1974), "Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning", Modern Language Learning, 80, p. 229-239.

Québec, Ministère de l'Immigration, Direction générale de
l'Adaptation (1973), Programme-cadre d'enseignement du
français aux immigrants 2: méthodologie et bibliographie,

Ministère de l'Immigration, Québec.

Ramsey, C.A. and E.N. Wright (1974), "Age and second language
learning", Journal of Social Psychology, 94, p. 114-121.

Rédéquat, F. (1965), Les exercices structuraux, Librairie
Hachette / Larousse, Paris.

Rosansky, E.J. (1975), "The critical period for the acquisition
of language: some cognitive developmental considerations",
Working Papers on Bilingualism, 6, p. 92-102.

Rosenthal, R. and L. Jacobson (1968), Pygmalion in the classroom,
Holt, Rinehart and Winston Inc., New York.

Schumann, J.H. (1975), "Affective factors and the problem of age
in second language acquisition", Language Learning, 25,
p. 209-235.

Scovel, T. (1969), "Foreign accents, language acquisition, and
cerebral dominance", Language Learning, 19, p. 245-253.

Scovel, T. (1978), "The recognition of foreign accents in English
and its implications for psycholinguistic theories of
language acquisition", présenté au Ve Congrès International
de Linguistique Appliquée, Montréal.

Séguinot, A. (1976), "L'accent d'insistance en français standard",
dans Carton, F., D. Hirst, A. Marchal et A. Séguinot (éds),

- L'accent d'insistance, Studia Phonética 12, Didier, Paris, Montréal, p. 1-57.
- Seliger, H.W., S.D. Krashen and P. Ladefoged (1975), "Maturational constraints in the acquisition of second language accent", Language Sciences, Août 1975, p. 20-22.
- Selinker, L. (1972), "Interlanguage", I.R.A.L., 10, p. 201-231.
- Stertsema, B. (1962), "Timbre, Pitch and Intonation", Lingua, 11, p. 388-398.
- Spolsky, B. (1969), "Attitudinal aspects of second language learning", Language Learning, 19, p. 271-283.
- Stock, D., M. Stock et F.C.A. Jeanneret (1957), Le français vivant, The Copp Clark Publishing Co. Ltd., Vancouver, Toronto, Montreal.
- Suter, R. (1976), "Predictors of pronunciation accuracy in second language learning", Language Learning, 26, p. 233-253.
- Taggart, G. (1972), Le français parlé contemporain, Éditions Aquila Ltée, Montréal.
- Taylor, B.P. (1974), "Toward a theory of language acquisition", Language Learning, 24, p. 22-35.
- Tucker, G.R. and W.E. Lambert (1969), "White and Negro listeners' reactions to various American-English dialects", Social Forces, 47, p. 463-468.
- Udall, E. (1970), "Attitudinal meanings conveyed by intonation contours", Language and Speech, 3, p. 223-234.

Webster, W.G. and E. Kramer (1968), "Attitudes and evaluational reactions to accented English speech", Journal of Social Psychology, 75, p. 231-240.

Wesche, M. (à paraître), "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods and diagnosis of learning problems", dans Diller, K. (éd.), Individual differences and universals of language learning aptitude, Newbury House, Rowley.

Whitmarsh, W.F.H. et G.A. Klinck (1969), Parlons français, Longmans, Green and Co., Toronto, New York, London.

Williams, F. (1970), "Language, attitudes, and social change", dans Williams, F. (éd.), Language and Poverty, Markham Publishing Co., Chicago.