



HAL
open science

Evolution et prise en compte des représentations et ressentis d'apprenants de la prononciation du français

Claire Pillot-Loiseau

► **To cite this version:**

Claire Pillot-Loiseau. Evolution et prise en compte des représentations et ressentis d'apprenants de la prononciation du français. Congrès Mondiale de Linguistique Française (CMLF), Jul 2020, Montpellier, France. pp.07008, 10.1051/shsconf/20207807008 . hal-02933768

HAL Id: hal-02933768

<https://hal.science/hal-02933768v1>

Submitted on 8 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Evolution et prise en compte des représentations et ressentis d'apprenants de la prononciation du français

Claire Pillot-Loiseau^{1,*}

¹Laboratoire de Phonétique et Phonologie (LPP) UMR 7018 CNRS / Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, 19 rue des Bernardins, 75005 Paris, France

Résumé. Dans cette étude exploratoire à caractère psychophonétique, les représentations et ressentis de la prononciation du français de 98 apprenants ont été étudiés. Après l'analyse des résultats d'un questionnaire proposé à cette population avant et après une période d'exposition en France de 3 mois, comprenant une formation phonétique, nous exposons les implications pédagogiques conséquentes de ces résultats à des fins formatives. Notre population a une représentation plus positive de la prononciation, de la musique, des voyelles puis des consonnes françaises après 3 mois. Les sensations somesthésiques au niveau de la bouche et de l'énergie articulatoire ne sont pas aussi positives : les termes négatifs dominant, même après les 3 mois, de façon cependant moindre. Ceci invite l'enseignant à privilégier ce travail somesthésique et corporel dans la formation de ces personnes, ainsi que, notamment, une meilleure connaissance de ces individus au travers de la verbalisation et du dialogue.

Abstract. Evolution and consideration of representations and feelings of learners on pronunciation of French. In this exploratory and psychophonetic study, the representations and feelings of the French pronunciation of 98 learners were studied. After analyzing the results of a questionnaire proposed to this population before and after a 3-month exposure period in France, including phonetic training, the significant pedagogical implications of these results for formative purposes were explained. Our population had a more positive representation of pronunciation, music, vowels and then French consonants after 3 months. The somesthetic sensations in the mouth and articulatory energy were not so positive: the negative terms dominated, even after the 3 months, however less. The teacher had to privilege these somesthetic and corporal activities in the training of these people, as well as, in particular, a better knowledge of these individuals through verbalization and dialogue.

1 Introduction

En enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, la médiation phonétique (Miras, 2019) peut être notamment associée, au sens audio-oral (Wachs, 2011), à des exercices de discrimination, production, perception, etc., mais, dans le cadre

* Corresponding author : claire.pillot@sorbonne-nouvelle.fr

d'approches non conventionnelles ou alternatives (Dufeu, 1996), la prise en compte des facteurs socioaffectifs de l'apprenant est tout aussi nécessaire dans cet enseignement (*Ibid.*). En effet : « au contraire de la *matière*, les deux autres sommets du triangle pédagogique d'après Houssaye concernent des êtres vivants: l'*élève* et le *maître*. C'est ainsi tout naturellement que nous en sommes venus à nous interroger quant à des questions relevant de la sphère psychologique au sens large. » (Harmegnies, Delvaux, Huet & Piccaluga, 2005, p. 333). Même dans les modèles de situations d'enseignement-apprentissage postérieurs au triangle pédagogique de Houssaye, comme le carré pédagogique (Rézeau, 2002), l'apprenant constitue le « sujet 1 » et l'enseignant le « sujet 2 ». Non seulement les stratégies d'apprentissage et de communication de l'individu enseigné sont intégrés à ce « sujet 1 », mais aussi les caractéristiques individuelles comme le profil, l'attitude, les aptitudes, le niveau, les besoins, la motivations, ainsi que certaines capacités cognitives et les connaissances préalables du monde et de la langue-cible.

En considérant l'apprenant dans son intégralité dans ses attitudes, ressentis, et représentations, notre étude exploratoire se concentre sur les valeurs subjectives accordées à la prononciation du Français comme Langue Etrangère (FLE) par des apprenants en contexte homoglotte : ces valeurs constituent des facteurs interindividuels qui expliquent pourquoi deux apprenants de biographie linguistique proche apprennent la prononciation d'une langue étrangère avec un rythme et des progressions différentes (Regan, 2013). Prenant à contre-pied une recherche expérimentale en production/perception, nous visons le recueil de certains aspects psychophonétiques, appartenant « de droit au processus de production, qui reflète l'expérience affective du locuteur » (Fonagy, 1983, p. 7). Ces aspects sont d'ordinaire peu traités en ingénierie pédagogique, alors qu'ils se présentent « comme l'approche, la tendance d'études psychophysiologiques qui se concentrent sur les phénomènes langagiers dans leur lien avec l'activité cérébrale » (Simonato-Kokoshkina, 2003, p. 243). L'objectif de cette étude n'est pas de faire un lien entre des représentations psychophonétiques et des performances de production/perception, mais bien d'aborder, de manière exploratoire, l'évolution de ces représentations et ressentis d'individus qui vivent en France et qui suivent une formation se focalisant sur la prononciation.

Forts de l'importance accordée à ces valeurs subjectives, nous voudrions contribuer à une meilleure connaissance de ces valeurs exprimées par les étudiants suivant une formation sur la prononciation : quels sont leurs représentations et ressentis sur la prononciation du français comme langue étrangère ? Peut-on entrevoir des modifications de ces représentations dans une démarche semi-longitudinale (12 semaines) ? Quelles implications pédagogiques comportent ces représentations et ressentis ?

Par *représentation*, nous entendons l'image que se font les apprenants de la prononciation du français, orientant leur pratique sociale ou intellectuelle (Pendax, 1998). Nous définissons le *ressenti* comme le fait d'éprouver une sensation physique, agréable ou désagréable, ici lors de la prononciation du français. Nous faisons nôtre la définition de l'*attitude* de L.-J. Calvet (1999, p. 46), ici liée à la prononciation du français: « les attitudes linguistiques renvoient à un ensemble de sentiments que les locuteurs éprouvent pour les langues ou une variété d'une langue. Ces locuteurs jugent, évaluant leurs productions linguistiques et celles des autres en leur attribuant des dénominations ». Enfin, les questions contenant le mot *prononciation* renvoient ici à sa dimension articulatoire dans la production du français par l'apprenant.

Après un bref état de l'art sur plusieurs facteurs socio-affectifs et psychologiques propres à l'apprenant pouvant influencer son apprentissage d'une langue étrangère, nous présenterons la formation et notre population avant d'exposer la méthode et les résultats descriptifs de cette recherche semi-longitudinale sur 12 semaines, concernant quelques représentations et ressentis de cette population d'apprenants sur la prononciation du français. Puis, nous discuterons de ces résultats en mettant en lumière leurs implications pédagogiques.

2 Quelques facteurs affectifs et psychologiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Totalement imbriqués, les enseignements des langues et des cultures constituent des facteurs essentiels dans l'apprentissage de la langue-cible par l'apprenant, mais aussi dans sa construction identitaire. Selon les modèles de Gardner et Smythe (1975), Schumann (1986), et Kormos, Kiddle & Csizér (2011), d'autres facteurs que la formation linguistique formelle et l'expérience linguistique informelle de l'apprenant conditionnent sa compétence en langue étrangère (motivation, attentes culturelles, posture internationale, image et estime de soi, réaction aux méthodes d'apprentissage, type d'interlocuteur, personnalité ; et comportement, représentations sociales, anxiété décrits ci-dessous). Le modèle de Schumann (1986), tient compte de l'acculturation (transformations affectant les modèles culturels originaux, Redfield, Linton & Herskovits, 1936) ou de l'assimilation (adoption des style de vie du groupe de la langue cible par l'apprenant).

Le comportement des apprenants peut aussi influencer les performances langagières (comportement envers : l'enseignant, le cours, l'apprentissage de la langue, ou les langues étrangères en général). L'apprenant peut révéler un comportement négatif s'il a une préférence culturelle pour sa culture d'origine. Ce comportement sera positif s'il développe une « perméabilité de l'ego linguistique » (Guiora, Beit-Hallahmi, Brannon, Dull, & Scovel, 1972) : cet ego linguistique permet à l'apprenant d'abandonner partiellement et temporairement sa séparation de l'identité des locuteurs de la langue cible, pour réagir de manière favorable à une classe d'objets (Castellotti & Moore, 2002). Il existe une corrélation entre la « perméabilité de l'ego » et les capacités de l'apprenant en langue étrangère (Keeley, 2014).

Les représentations sociales d'un apprenant (Pendax, 1998 ; Castellotti & Moore, 2002) peuvent également moduler son succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Parmi elles, les stéréotypes forment un réseau rudimentaire de représentations mentales du monde, moyens de réduire la complexité de toute catégorisation, inscrits dans la durée et offrant une grande résistance au changement, puisqu'ils sont indépendants de l'expérience.

L'anxiété constitue aussi un autre facteur affectif dont l'enseignant pourrait tenir compte dans son accompagnement de l'apprenant vers une optimisation de ses capacités langagières : il s'agira d'abaisser les inhibitions en lien avec la « flexibilité du moi » : les inhibitions sont augmentées et la flexibilité du moi diminuée dans les cas d'anxiété de l'apprenant. L'anxiété est plus corrélée à la prononciation qu'à toute autre capacité (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

L'anxiété peut se manifester par le « choc de langue », révélant des doutes de l'apprenant sur la transmission exacte de ses idées par les mots (Schumann, 1975, p. 211), avec une atteinte de la gratification narcissique (Schumann, 1986, p. 382), choc pouvant être en partie causé par le mal du pays ; il s'agit d'une angoisse résultant de la désorientation rencontrée lors de l'entrée dans une nouvelle culture (Schumann, 1986, p. 383). Une autre composante de l'anxiété se révèle par le stress de culture, tension associée au potentiel changement de statut d'un apprenant débutant : à l'étranger, il peut perdre celui acquis dans son pays d'origine faute de parler correctement la langue étrangère.

Ce bref état de l'art n'a pas vocation à retracer de manière exhaustive l'ensemble des facteurs psycho-affectifs qui peuvent impacter les performances de prononciation en langue étrangère. Cependant, il permet de mieux comprendre que ces facteurs devraient être mieux pris en compte pour faciliter le processus d'apprentissage. Notre étude exploratoire s'intéressera à la mise en place de questionnaires pour recueillir la nature de certains de ces facteurs chez 98 apprenants du Français Langue Etrangère concernant sa prononciation : représentations, ressentis, et attitudes d'apprenants afin de réfléchir à leur intérêt en termes d'ingénierie pédagogique.

3 Terrain de recherche

3.1 La formation

Le terrain de recherche s'inscrit dans un diplôme universitaire spécialisé en prononciation au sein de l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle. Nous souhaitons dégager des éléments psycho-affectifs qui peuvent influencer la progression de la prononciation en dehors des éléments auxquels nous avons traditionnellement accès (niveau, langue maternelle, etc.).

Chaque apprenant a suivi une formation de français oral et de phonétique de 12 semaines avec 7 cours obligatoires hebdomadaires de deux heures. Cette formation s'adresse d'abord à des étudiants de niveau moyen ou avancé rencontrant des difficultés dans leur français oral et dans la prononciation de cette langue. Elle comprend : des cours de pratique à 15 personnes maximum pour un enseignement semi-individualisé (*prononciation et rythme* en laboratoire de langues), un cours théorique de *phonétique* avec un *atelier pratique d'application*, un cours général de *civilisation française*, et deux cours techniques de *compréhension* et *production orales*. Demandant un travail quotidien de chacun des apprenants, cette formation, basée sur une méthodologie audio-orale (40% du temps d'enseignement de l'ensemble des cours), utilise également des documents authentiques (30%), le recours aux procédés relevant des méthodologies imitatives directes (20%), mais aussi actives et audio-visuelles (10%). Les mêmes *curricula* ont structuré l'apprentissage des apprenants de tous les groupes (données recueillies entre 2015 et 2017).

Les étudiants inscrits indiquaient leur niveau officiel de français s'il leur était connu. Un test d'entrée des expressions et compréhensions orales et écrites classait les apprenants en groupes de niveau et vérifiait leur niveau général de français. La prononciation était au préalable testée 1) lors du test d'entrée par un entretien individuel oral (description d'image, conversation) ; 2) lors du premier cours de prononciation par des exercices spécifiques de perception (discrimination, identification des voyelles et consonnes françaises) et de production (répétition, lecture, production libre). Cependant, il semble que ces éléments n'étaient pas suffisants pour comprendre et accompagner au mieux chaque apprenant dans son parcours propre d'apprentissage, car il existait, en particulier pour les apprenants de niveau avancé, une insatisfaction ressentie et exprimée en regard du français et de sa prononciation.

3.2 Population étudiée

Les apprenants ont rempli en classe, en début de formation et en notre présence afin de nous assurer d'une bonne compréhension de chaque question par tous, un questionnaire en ligne¹ non anonyme pour cerner leur profil linguistique. Au total, nous avons retenu 98 apprenants (dont 80 femmes ; 31 ans en moyenne, 19 à 57 ans). En cas de difficulté, les débutants pouvaient répondre dans leur langue maternelle et leurs réponses étaient traduites grâce à l'aide d'un sujet natif de notre entourage professionnel. Dans les faits, ils ont finalement répondu en français ou en anglais. Cette enquête comporte 31 questions dont 14 questions fermées à choix multiple (tableau 1).

La moitié du groupe est asiatique, avec notamment 16 japonophones et 19 sinophones de chinois mandarin comme langue première. Ces sujets (27,6 ans en moyenne, 21 à 44 ans) viennent de Pékin pour 4/5 d'entre eux, parlant le mandarin du Nord, le cinquième restant provenant de la région du Sichuan parlant comme langue première le mandarin du sud-ouest. Selon eux, ils appartiennent à une génération où le chinois mandarin est désormais parlé à la maison comme à l'école, en raison de la politique linguistique imposée par le gouvernement. Quarante-cinq de ces apprenants parlent une langue indo-européenne (parmi lesquels 25 hispanophones dont 22 d'Amérique latine, tous d'espagnol langue maternelle, figure 1).

Tableau 1. Structure du questionnaire de présentation des apprenants du FLE

Nombre de questions	Thématiques
5	Identité des sujets
4	Activité professionnelle et formation dans leur pays et en France
2	Age d'arrivée et nombre de séjours en France
8	Niveau et type de formation reçue en français
5	Langues apprises et parlées
4	Taux d'usage du français et de leur langue maternelle (production et perception)
3	Pratique musicale éventuelle
TOTAL : 31 questions	

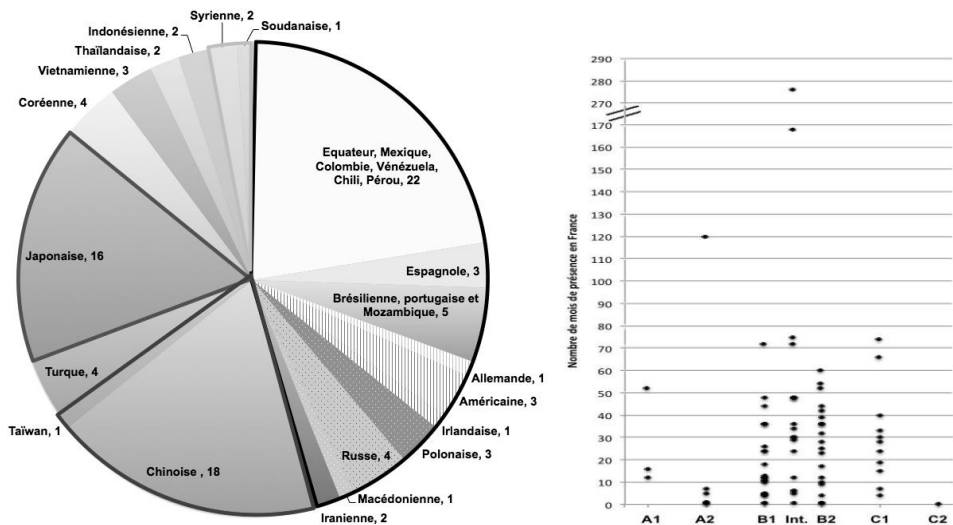


Fig. 1. Présentation de la population enquêtée. *Gauche* : nationalité des 98 apprenants, se recoupant avec leur langue maternelle. Principales familles de langues : contour à droite : langues indo-européennes (dont langues romanes en couleurs pleines, germaniques en motif hachuré², slaves en motif pointillé) ; contour en bas : langues sino-tibétaines³ ; contour à gauche : langue japonique ; contour gris en haut : langues sémitiques. *Droite* : mois de présence en France en fonction du niveau.

Depuis leur arrivée en France, un quart des apprenants sont étudiants et huit travaillent en gardes d'enfants. Vingt ne peuvent pas exercer leurs professions initiales (droit, médecine ou interprétation) à cause de leur diplôme étranger non valable en France et/ou de leur niveau de français oral jugé insuffisant par les employeurs et/ou instances françaises pour exercer leur activité. Quinze sont serveurs dans un restaurant de la cuisine de leur pays, ou travaillent en agence de voyages.

Le français est la deuxième langue apprise pour 20 personnes, la troisième pour 60 personnes, la quatrième pour 15 personnes, et la cinquième pour trois personnes. L'anglais est la première langue apprise pour 65 d'entre eux.

Le niveau intermédiaire de FLE comprend 50 sujets (29 de niveau B1, 21 B2, attestés par un test d'entrée ; 24 sans niveau connu, évalué par nos soins comme intermédiaire). On compte autant d'apprenants de niveau débutant (8 A2, 4 A1, également attestés) qu'avancé

(11 C1, un C2, également attestés). Sinophones et japonophones constituent presque la moitié des apprenants de niveau B, avec les Colombiens et les Mexicains. Colombiens, japonophones et sinophones constituent le tiers des apprenants de niveau C, et le quart du groupe des apprenants débutants.

Ces apprenants veulent améliorer leur français oral et sa prononciation pour exercer leur profession d'origine en France ou pour entrer dans une université française.

Il s'agit d'une population non captive de types 1 (professionnels et spécialistes ayant besoin d'une LE) et 3 (travailleurs migrants et leurs familles) : 20 séjournent en France depuis moins de 6 mois, 15 y sont arrivés depuis 6 à 12 mois, 36 depuis 1 à 3 ans, 19 depuis 3 à 5 ans et 8 au-delà de 5 années (figure 1, droite). 54 d'entre eux sont arrivés en France à un âge situé entre 20 et 30 ans, 7 entre 15 et 20 ans, 15 entre 30 et 35 ans, et 22 au-delà de 35 ans.

Au moment des enquêtes, 40% d'entre eux parlent « souvent » (plus de 2h/jour) le français et 56% d'entre eux l'écoutent « souvent » parlé par leur entourage. Le comportement de ces apprenants en cours s'est révélé positif.

Les profils linguistiques variés de notre cohorte, notamment concernant les origines linguistiques de nos apprenants, garantissent « la complexité des représentations exprimées » (Miras, Aguilar & Auzeau, 2016, p. 57) tout en montrant les limites de ce type de données, hétérogènes et non suffisantes pour comprendre totalement les diversités de progression des apprenants face à leur rapport psycho-affectif à la prononciation du français.

4 Représentations et ressentis de la prononciation du FLE

4.1 Méthode

Les apprenants ont également rempli, en classe et en notre présence, en début et fin de formation, une autre enquête de 19 questions, destinée à recueillir leurs représentations appréciations perceptives et ressentis en regard de la prononciation du français et de ses constituants sonores⁴ (orientation « recherche » de ce questionnaire pour les questions 1 à 9 et 16 à 19⁴, d'après Lauret, 2007). D'autres questions (questions 10 à 15⁴) revêtent plus un caractère pédagogique, dans le but de recueillir les habitudes des apprenants vis à vis du français, et notamment de sa prononciation, et dans le but de discuter de ces usages en classe : nous n'analyserons pas ces questions ici.

En fin de formation, les sujets déclaraient ne plus se souvenir de ce qu'ils avaient répondu au début.

Il leur a été demandé (questions à choix simple) 1) quelle représentation actuelle avait pour eux la prononciation du FLE (question 19⁴) ; 2) s'ils estimaient que, pour eux, la musicalité (« musique », la prosodie du français expliquée dans ses paramètres au premier cours, question 3⁴), les voyelles (question 4⁴) et les consonnes (question 5⁴) de la langue française, étaient plus ou moins belles ou laides. Avant de soumettre ce questionnaire aux sujets à la fin du premier cours, nous nous sommes bien assurés qu'ils comprenaient la notion de « musique du français » d'une part, et qu'ils étaient capables de catégoriser perceptivement les sons français en voyelles et consonnes d'autre part.

Concernant la somesthésie (sensations provenant de plusieurs régions du corps, notamment des articulateurs et des muscles), deux questions ouvertes leur demandaient d'exprimer librement par un mot 1) l'état de leur bouche (question 16⁴) et 2) celui de leur énergie articulatoire (question 17⁴) quand ils parlaient français. Nous ne détaillerons pas les autres éléments du questionnaire non analysés ici, et étudions ici en détail les représentations et ressentis de nos apprenants vis à vis de la prononciation du français et de ses constituants sonores (voyelles, consonnes, prosodie ou « musique »).

Cette enquête mêle des questions à choix simple et ouvertes, ces dernières appelant des verbalisations libres ayant l'avantage de ne pas contraindre ni limiter le répondant aux choix de champs sémantiques restreints comme peuvent l'être les méthodes à choix forcé (Nosulenko & Samoylenko, 1997). Si nous reconnaissons que les formulations de certaines des questions fermées peuvent être orientées, ces questions ouvertes comportent comme limites d'être difficilement accessibles aux apprenants débutants, toutefois peu nombreux dans notre cohorte. Cependant, notre présence dans le cours à faible effectif durant lequel les apprenants ont rempli ce questionnaire, autorisait toute explication nécessaire éventuelle de ces questions, explications fournies sur demande en évitant d'induire quelque biais du à ces informations. Néanmoins, les biais inhérents à tout questionnaire de ce type seront pris en compte dans l'analyse des résultats (de Singly, 1992).

4.2 Résultats

4.2.1 Représentation de la prononciation du français

Dans cette partie, nous chercherons à mettre en évidence des tendances entre les résultats du début et de fin de formation. Toutefois, l'objectif ne sera pas de faire de lien direct de cause à conséquence entre la formation et ces évolutions : ces rapports sont complexes et sont le résultat de diverses interactions avec la formation, le fait de vivre en France, l'exposition au français et la nature de leurs interactions, le parcours de vie de chacun, etc.

Les apprenants se représentent plus positivement la prononciation du français après trois mois : « agréable » de prononcer le français concerne 42% des sujets (22% au début), « un grand plaisir » (33%/29% au début), alors que 17% d'entre eux (3% 3 mois après) la ressentaient comme « une grande souffrance », et que 19% (9% après) la ressentaient comme « un peu désagréable ». La figure 2 (A) montre ces tendances : la droite est ascendante si le nombre de réponses en termes positifs (« agréable, un grand plaisir ») est plus important que celui des réponses plus négatives (« une grande souffrance, un peu désagréable »).

La prononciation est considérée comme beaucoup plus agréable après trois mois qu'avant, surtout pour les japonophones (+41,2% des réponses pour « agréable »), puis les hispanophones (+24%) et les sinophones (+10%), qui avaient déjà une représentation positive de la prononciation française avant la formation. Aucun japonophone, hispanophone ou sinophone n'est incertain de ses réponses (figure 2 : B à D). La formation, mais aussi l'exposition de chacun au français hors classe, ainsi que leurs nombreuses interactions avec des francophones durant ces 12 semaines, plus importantes pour les japonophones d'après leurs dires, semblent donc favoriser une appréhension plus positive de la prononciation.

Les apprenants débutants enregistrent moins de réponses positives après trois mois que les apprenants des autres niveaux (figure 3) : un test d'adéquation du Khi carré (une variable) comparant les réponses positives (« agréable » et « un grand plaisir ») des apprenants débutants (A : 53,8%), intermédiaires (B : 80,4% et intermédiaires : 82,4%) et avancés (C : 76,9%) à une valeur théorique, montre que la loi d'équiprobabilité est respectée, avec un taux toutefois quasi significatif ($X^2=7,17$; $p=0,066$). Toutefois, en retirant la réponse dont le taux est le plus éloigné des autres réponses, à savoir celle des apprenants débutants, le même test statistique sans cette réponse s'est révélé franchement non significatif ($X^2=0,19$; $p=0,9$) : l'effet provient donc avant tout des réponses des apprenants débutants (A), dont le taux de réponses positives est quasiment significativement moins important que celui des autres apprenants de niveaux supérieurs, après trois mois.

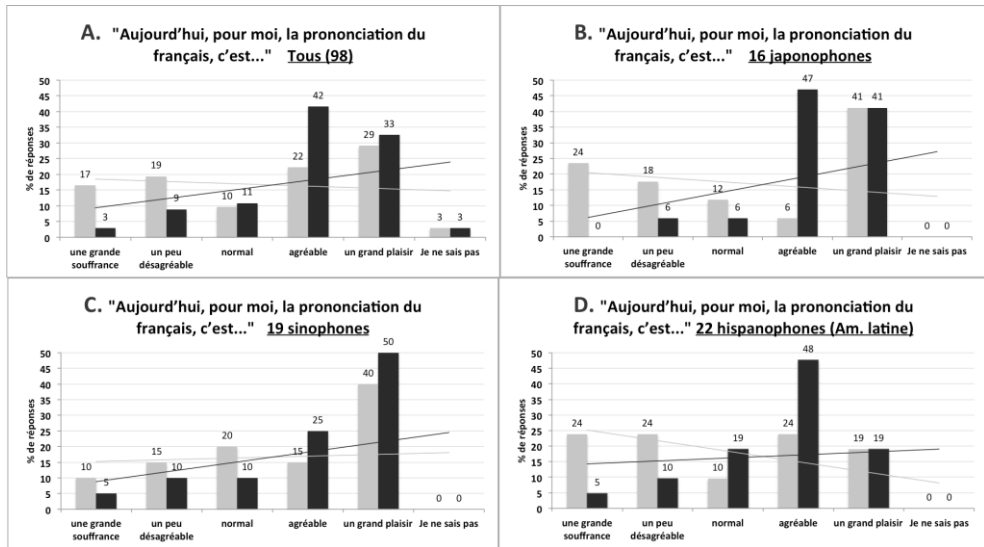


Fig. 2. Réponses des 98 apprenants (A), des 16 japonophones (B), des 19 sinophones (C) et des 22 hispanophones (D) à la question à choix unique « Aujourd'hui, pour moi, la prononciation du français, c'est ... ». Gris : avant la formation ; noir : après 3 mois.

Même si nous n'avons pas pu évaluer précisément ces aspects par des questionnaires spécifiques, les débutants sont probablement 1) plus soumis à l'anxiété et au choc de langue (Schumann, 1975) ; 2) dans une dynamique d'apprentissage beaucoup plus grande que leurs camarades intermédiaires et avancés : en effet, si l'on tient compte de la dynamique d'apprentissage et qu'on admet parallèlement la possibilité d'une progression en matière de prononciation, alors il semble logique que le ressenti vis-à-vis des problèmes de prononciation ne soit pas le même selon les niveaux. En effet, un apprenant A1 est nécessairement dans une dynamique d'apprentissage beaucoup plus grande qu'un apprenant de niveau B1 (ou supérieur) : même si nous n'avons pas ici évalué les problèmes de prononciation effectifs de nos apprenants, ceux-ci sont plus importants pour nos débutants qui peuvent alors davantage éprouver de frustration ou de mécontentement qu'un apprenant plus avancé dans la même situation.

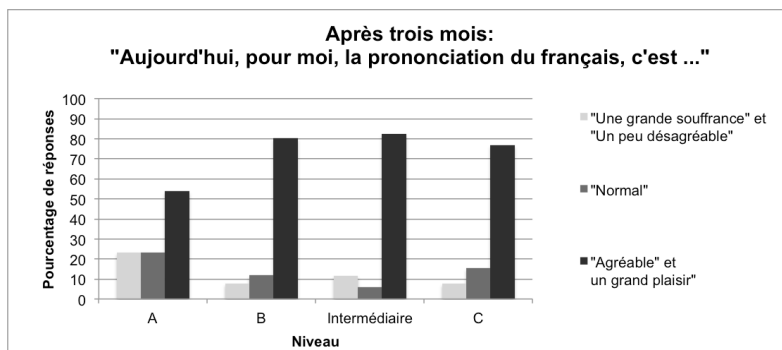


Fig. 3. Pourcentages de réponses des apprenants débutants, intermédiaires et avancés à la question à choix unique « Aujourd'hui, pour moi, la prononciation du français, c'est... » après une période de trois mois.

4.2.2 *Appréciation perceptive des sons du français*

Nous cherchons à mesurer la perception psychophonétique par les apprenants des caractéristiques du français en suivant Fonagy (1983) : mesurer ces représentations subjectives pourrait être utile dans l'accompagnement de chacun dans la transformation de sa prononciation.

Les apprenants possèdent une perception d'emblée assez positive de la musique (ou ici musicalité : la prosodie du français expliquée dans ses paramètres au premier cours, comme nous l'avons écrit en section 4.1 : 51% comme « très belle » au début et après trois mois), puis des voyelles (« très belles » pour 38% des apprenants après 3 mois, et 33% au début), puis des consonnes françaises en général (24% des réponses au début et à 3 mois). Musique et voyelles françaises sont jugées comme « plutôt belles » pour 33% des sujets après 3 mois, 26% avant pour la musique, et 29% pour les voyelles.

Les changements produits durant trois mois sont moindres pour les consonnes du français, essentiellement perçues comme « normales » (44% des réponses après 3 mois, 40% au début, et entre 24 et 28% de « plutôt belles » et « très belles » à chaque moment de l'enquête).

Aucune tendance particulière n'est à noter pour les réponses des sujets en fonction de leur langue maternelle.

Si les apprenants de tous niveaux perçoivent d'emblée positivement la musique du français, ce phénomène est nettement moindre pour les débutants les plus nombreux à percevoir comme « normales » la musique, les voyelles et les consonnes françaises avant ou après 3 mois. De plus, les débutants répondent « plutôt belles » et « très belles » avec 7 à 22 points de moins que les apprenants de niveau B avant, et de 17 à 36 points après trois mois (figure 4). On note aussi que c'est la perception des voyelles qui évolue le plus positivement pour les apprenants de niveau B (intermédiaire) entre avant et après 3 mois (de 60 à 81% de réponses « belles » et « très belles », figure 4) : nous aurions pu supposer que des questions portant sur des composantes comme les « voyelles » ou les « consonnes » du français, doivent avoir évolué entre le premier et le deuxième questionnaires, sachant que souvent, pour l'apprenant ordinaire, le français comporte *cinq* voyelles (celles de l'écrit), alors qu'on peut supposer qu'à la fin de la formation, il aura pris conscience que le français en contient en réalité plus d'une dizaine. Cependant, tous les apprenants, quel que soit leur niveau, ont conscientisé et appris le nombre de voyelles et de consonnes françaises dès le premier cours avant de répondre la première fois à ces questions.

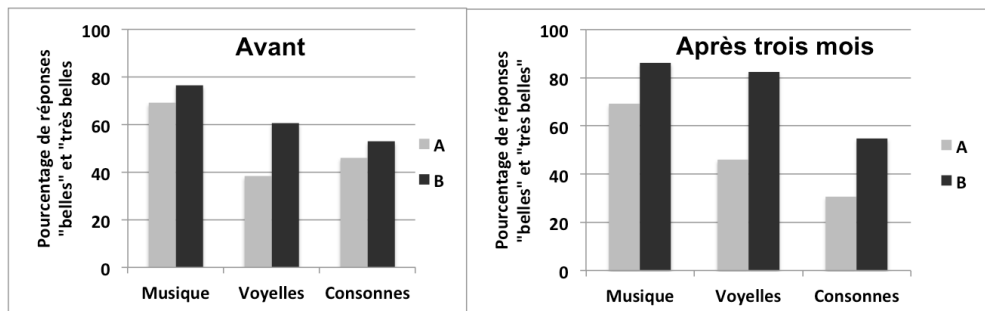


Fig. 4. Pourcentages de réponses « belles » et « très belles » des apprenants débutants (A) et intermédiaires (B) aux trois questions à choix unique « Je trouve que la musique de la langue française est... / que les voyelles du français sont... / que les consonnes du français sont... »

4.2.3 Perception somesthésique de leur production des sons du français

Dans les deux questionnaires séparés de 12 semaines, nous avons aussi interrogé les apprenants sur leur perception somesthésique de leur production du français. Nous pensons en effet qu'il est possible de faire des efforts musculaires parfois dommageables pour la voix et la parole pour tenter de réduire son « accent étranger ». Ceci peut se traduire par une production de la langue étrangère avec une prononciation de chaque segment influencée par celle de la langue maternelle (Alario, Goslin, Michel, & Laganaro, 2010), mais aussi une disposition articulatoire ou position des articulateurs donnée sur tout un énoncé, révélatrice d'une langue donnée (Esling & Wong, 1983).

Presque 60% des apprenants perçoivent, en parlant français, l'état de leur « bouche » en termes négatifs (groupés sémantiquement selon leur qualification péjorative) au début de la formation (par ordre décroissant du nombre d'occurrences de ces termes : « rigide, bloquée, trop fermée ou trop ouverte, forcée, fatiguée, bizarre, trop active par rapport à la langue maternelle, tendue, anormale ») contre 51% après 12 semaines (le nombre d'occurrences « bloquée, rigide » diminue notablement en trois mois). Au début, 13% perçoivent leur « bouche » en termes positifs (groupés sémantiquement selon leur qualification méliorative : « détendue, confortable, libre, mobile, souple, non fatigable, grande, mouvement correct, puissante et musclée, naturelle ») contre 39% 12 semaines après (le nombre d'occurrences « détendue, souple, confortable » augmente notablement en trois mois, figure 5 gauche).

Au début, 55% des apprenants perçoivent, en parlant français, leur « énergie » articulatoire en termes négatifs (par ordre décroissant : « trop forte, débordante, enflammée, énorme, intense, haute, excitée ; épuisée, fatigante, réduite, consommée, dépensée, bloquée, coincée ; timide, diminuée, perdue ; trop préparée ; instable ») contre 41% après 12 semaines, le nombre d'occurrences « timide, diminuée, perdue » diminuant notablement en trois mois. Un cinquième des apprenants perçoivent leur énergie articulatoire en termes positifs avant (« bonne, pleine, suffisante ; pas fatigante, ingénieuse, énergétique ; positive ; stable, canalisée, tranquille, moins stressée ; en forme et active ») contre 33% après (figure 5 droite, le nombre d'occurrences « suffisante, pleine, pas fatigante » augmentant notablement en trois mois). Aucun terme neutre (« normal ») n'a été employé par les apprenants pour ces deux questions.

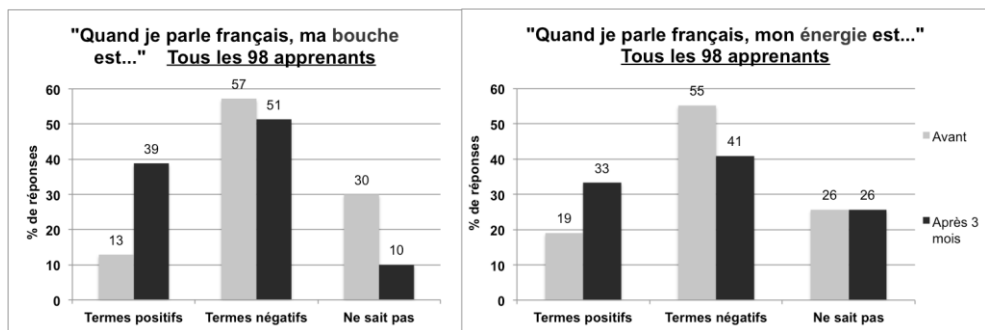


Fig. 5. Réponses relatives aux sensations somesthésiques des apprenants concernant leur bouche (gauche) et leur énergie articulatoire (droite) quand ils parlent français (questions ouvertes).

Au début, 57% des apprenants déclarent qu'ils ont des difficultés à communiquer à cause des efforts qu'ils font pour bien prononcer le français. L'un d'entre eux a même affirmé « oui, quand je force la mâchoire » (péruvienne, 21 ans, niveau A2, en France depuis 3 semaines) ; « oui, tout cela peut même abîmer une relation » déclare une autre apprenante vietnamienne, 45 ans, niveau B2, en France depuis 7 ans. Nous reviendrons sur ces aspects quand nous évoquerons les entretiens en classe avec nos apprenants sur ce sujet.

5 Discussion et implications pédagogiques

Cette étude se veut exploratoire car elle tente de s'inspirer de la psychophonétique (notamment Fonagy, 1983) pour mieux prendre en compte des aspects psycho-sociaux dans l'ingénierie de formation en didactique des langues. Ces résultats ne sont pas généralisables et doivent être analysés en prenant en compte les biais de ce type de recueil des données, mais ils permettent d'entrevoir l'intérêt du recueil de ces représentations dans l'organisation de *curricula* en didactique de la prononciation.

Les sujets ressentent plus comme « agréable » et « un grand plaisir » la prononciation du français après trois mois. La perception de la musicalité puis celle des voyelles et des consonnes de la langue française, positive au départ, l'est davantage 12 semaines après. Ces ressentis ne sont pas aussi positifs d'emblée concernant les sensations somesthésiques : les termes négatifs dominent, même après trois mois, de façon cependant moindre, surtout concernant la bouche : or, les dispositions articulatoires du français sont décrites comme « arrondies » (Delattre, 1953 ; Esling & Wong, 1983, p. 92), et la prononciation française de mode tendu : « il y a grande dépense d'énergie pour tendre les muscles de la phonation » (*Ibid*, p. 59). Les représentations des apprenants semblent donc se modifier sous l'effet complexe et non-exclusif de l'apport de la formation, conjointement à leur exposition au français hors classe et à leurs interactions, mais de façon moindre pour les ressentis physiques qu'il conviendrait de privilégier à l'avenir, notamment au moyen des éléments pédagogiques suivants : exercices d'échauffement concernant les articulateurs (mâchoire, langue, lèvres) au début de chaque cours, afin d'augmenter leur degré de liberté et visualisation des sensations somesthésiques ressenties au cours de ces exercices, mais aussi lors de certains enchaînements vocaliques (exemple : [y ø œ a], voyelles antérieures arrondies peu familières pour une majorité d'apprenants de FLE) ou consonantiques.

La courte durée étudiée (12 semaines) pourrait en partie expliquer cette moindre modification des ressentis somesthésiques, ainsi qu'une possible fossilisation chez les apprenants de niveaux intermédiaire et avancé, majoritaires. Un degré d'anxiété, d'inhibition et une atteinte de la gratification narcissique plus importants chez les débutants, a fait l'objet d'expressions spontanées de leur part dans leurs réponses aux questions ouvertes d'une part, et dans les entretiens informels hebdomadaires (30mn) durant les cours d'autre part, comme « je suis timide quand je parle, j'évite de parler à cause de ma prononciation, j'ai honte de moi quand je parle français » au début, certains affirmant cependant « j'ai plus confiance en moi quand je parle ; cela me fait plaisir, je suis fier de parler français » après. L'analyse qualitative de ces entretiens sera prise en compte dans le prolongement de cette étude exploratoire.

Les sensations somesthésiques de notre population en fonction de son profil linguistique, les liens entre toutes ces réponses, l'auto-évaluation des progrès après trois mois, et les capacités de prononciation de cette population, pourront être analysés en complément de cette étude préliminaire exploratoire. En outre, il serait pertinent d'effectuer des enquêtes analogues auprès de publics 1) débutants plus nombreux, les débutants semblant montrer des tendances différentes de celles des autres groupes, alors que leur compréhension des questionnaires, avec notre assistance, était effective : la plupart viennent d'arriver en France et sont certainement soumis à un important stress de langue, entre autres facteurs émotionnels dans et hors classe ; 2) dont la motivation envers la prononciation est moins acquise d'emblée que celle de ces apprenants.

Afin d'amplifier la positivité des représentations et ressentis de la prononciation du français d'apprenants durant une période donnée, comment intégrer ces aspects psychophonétiques dans l'ingénierie pédagogique ?

Il s'agit d'abord de mieux connaître les apprenants : profil (socio)linguistique, anxiété (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986), rapport à la langue cible, à la langue maternelle et aux

autres langues apprises. L'enseignant n'a pas de prise directe sur les représentations mais dans la mesure où elles conditionnent le comportement des apprenants, il a tout intérêt à les connaître comme point de départ, qu'il veuille s'y conformer ou permettre une transformation (Pendanx, 1998).

Notre postulat, qui devra être mesuré à travers une recherche-action, est que ce type de questionnaire doit permettre aux responsables de formation et aux enseignants de mieux prendre en compte le parcours idiosyncrasique des apprenants quand il s'agit de la prononciation. Si nous n'avons pour l'instant pas choisi d'utiliser directement à des fins formatives mais « évaluatives » les questions que nous avons ici analysées de notre questionnaire, nous utilisons d'autres outils liés à celui-ci durant les cours : un « Questionnaire introductif à l'entraînement phonétique »⁵ peut être utilisé et servir en classe de base pour établir et entretenir un espace régulier de dialogue et d'écoute. Nous l'utilisons régulièrement au début de chaque cours, en complément des questions de la rubrique « connaissance de soi » du questionnaire de profil des étudiants utilisé à UCLA (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin 2010, p. 478) traduites et adaptées au FLE, parmi lesquelles : « Décrivez d'éventuelles situations dans lesquelles vous sentez que les Français vous ont mal compris à cause de votre prononciation. Y a-t-il eu une situation particulière qui vous a rendu anxieux au sujet de votre prononciation ? Dans quelle situation vous êtes-vous senti(e) le plus à l'aise pour parler français ? »

Par exemple, pour la question posée en classe lors de nos entretiens hebdomadaires « Y a-t-il eu une situation particulière qui vous a rendu anxieux au sujet de votre prononciation ? », les situations les plus révélatrices de cette anxiété pour nos apprenants sont les conversations téléphoniques, les démarches administratives, particulièrement devant un public impatient, inconnu ou hostile, les consultations chez le médecin, ou lors d'un entretien d'embauche ou d'exposé oral. Cette dernière situation est abondamment pratiquée dans notre situation et cela nous donne l'occasion de conseiller nos apprenants sur la gestion de ses situations au départ anxigènes : détente corporelle préalable quand cela est possible, verbalisation préalable par l'apprenant à l'interlocuteur sur ces difficultés de prononciation, acceptation de l'aide d'un français lors de leurs difficultés de prononciation...

Nous avons ajouté une autre question pour nourrir nos entretiens : « Avez-vous l'impression que vous avez des difficultés à communiquer à cause des efforts que vous faites pour bien parler le français ? », question que nous avons déjà précédemment évoquée. Nous n'utilisons pas ces questions comme un questionnaire, mais comme base d'interaction avec les apprenants en classe de langues : par exemple, concernant cette question, l'effort évoqué par les apprenants peut-être d'ordre articulatoire ou cognitif : les apprenants nous ont en effet souvent répondu des assertions du type : « Oui, quand je force la mâchoire » (comme déjà évoqué), ou « Oui, quelques fois. Je pense beaucoup dans les mots que je vais dire et comment je vais les dire » ou « Oui, chaque fois que je commence à réfléchir trop sur ce que je vais parler ». En outre, ces efforts sont pour eux anxigènes : « Oui, il y a des situations qui me rendent stressé. Par exemple: quand j'essaie de faire des efforts pour parler bien, et je ne réussis pas à exprimer correctement mes idées. » Dans d'autres cas, c'est plutôt une réduction de l'effort qui entraîne une certaine timidité, voire un évitement : « Oui, d'abord je parle moins fort et quelqu'un qui me comprend pas et je deviens plus timide... » ; « Je ne suis pas heureux de mon accent donc, quelque fois, je suis timide de parler en français. » ; « oui, parfois quand je suis fatiguée, je préfère passer à l'anglais ».

Ces réponses nous donnent l'occasion d'attirer l'attention de nos étudiants sur un apparent paradoxe inhérent à la communication verbale : l'importance, en situation quotidienne de communication, d'éviter toute attention inconsidérée sur le lexique, la syntaxe, la prononciation à adopter ou sur l'organe de parole, au risque de surarticuler et donc de perdre une certaine intelligibilité aux oreilles de l'interlocuteur : la priorité est alors donnée à l'interaction avec les autres, tandis que les moments d'exercices sont des

instants privilégiés où l'apprenant peut se concentrer sur la prononciation de la langue cible. Lors des derniers cours, quand nous sommes revenus sur cette question lors de nos entretiens, nos apprenants nous affirmaient être plus confiants lors de leurs prises de parole.

En cas d'anxiété ou de déficit motivationnel, l'enseignant pourra avoir recours aux éventuels partenaires sociaux, médicaux et éventuellement paramédicaux (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986), tout en privilégiant le travail autour de documents pouvant susciter ou renforcer la motivation : Dörnyei et Csizer (1998) proposent dix commandements pour susciter la motivation des apprenants de langue, parmi lesquels : donner un exemple de motivation avec notre propre comportement, y compris par notre engagement vocal et corporel déterminant dans l'établissement du plaisir de parler et d'un espace de confiance entre les apprenants et l'enseignant, créer une atmosphère plaisante et relaxée dans la classe, augmenter la confiance en soi des apprenants pour leurs capacités linguistiques (renforcement positif), augmenter l'action axée sur l'apprenant.

En outre, l'enseignant pourrait favoriser les distanciations nécessaires et la relativisation de la position du système de la langue première vis-à-vis du système étranger (Cain & Briane, 1996) sans renoncer à l'identité initiale.

De plus, privilégier l'expression corporelle permet à l'apprenant de s'engager dans un jeu d'identité mettant en scène les dimensions affectives et culturelles de la prononciation dans des situations de communication variées, mais « ces techniques demandent à l'enseignant et à l'apprenant d'être ouverts, disponibles et convaincus » (Lauret, 2007, p. 123). En complément de techniques globalisantes (relaxation, visualisation, respiration), l'enseignant aura recours à des jeux vocaliques et consonantiques pour développer d'agréables sensations somesthésiques sur les voyelles, consonnes et intonations françaises.

Enfin, dans cette démarche holistique, l'enseignant aura à cœur de confirmer la dynamique *corps-tête-c(h)oeur* (Rassart, 2018, p. 1) par « l'appréhension et l'acquisition de la prononciation en groupe (chœur) dans une atmosphère détendue et dynamique (cœur), grâce notamment au jeu, aux gestes (corps) et à des explications théoriques simples (tête). » L'enseignant se sentira ainsi gratifié si un apprenant lui révèle en fin de formation que « la phonétique est comme l'âme de la langue ».

Selon Lauret (2007), il est possible d'améliorer sa prononciation quand on ne ressent pas de réticences à l'égard de la nouvelle langue, de sa musique et de ses sons. Être attentif aux facteurs affectifs pourra aider les étudiants à comprendre comment leur prononciation est liée à leur langue maternelle, mais aussi à leur motivation, leur personnalité, et à leur vision de la culture cible (*Ibid.*). Enfin, rappelons que la motivation, la réflexion, la capacité à l'entraînement, l'ego linguistique, et d'autres facteurs socio-culturels et socio-psychologiques influencent beaucoup le niveau de langue atteint. Ces éléments, pouvant constituer des obstacles à l'apprentissage, doivent être discutés dès le début de la formation, et régulièrement évoqués comme objets intégrants de cette formation.

6 Conclusion

Sans vouloir fournir des données objectives de production et perception de la parole des apprenants, notre étude exploratoire empirique, à portée psychophonétique, a privilégié le recueil de leurs représentations, attitudes et ressentis, dans l'ensemble plus positifs après une période semi-longitudinale.

Cette étude ne cherche pas l'impact direct de la formation sur ces représentations : en effet, ces rapports sont complexes, notamment puisque les apprenants sont en contexte homoglotte. Cependant, notre questionnaire permet d'engager une réflexion approfondie pour détecter l'état psychoaffectif et les représentations d'un apprenant, mais aussi dans un but formatif en engageant avec lui un dialogue régulier sur ces thématiques en classe, notamment pour le guider dans l'éventuelle déconstruction de ses représentations : il s'agit de donner à ces apprenants une chance de faire évoluer leurs conceptions et leurs

éventuelles réserves (Lauret, 2007). Considérer ces représentations permet de « mieux accompagner les individus dans la perspective d'une didactique engagée et actualisée » selon Miras, Aguilar et Auzéau (2016, p. 54), dont nous partageons le positionnement : « les dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues nécessitent une médiation des représentations apprenantes » (*Ibid.*, p. 61).

Ce travail a bénéficié / bénéficié partiellement d'une aide de l'Etat gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme "Investissements d'Avenir" portant la référence ANR-10-LABX-0083. Il contribue à l'IdEx Université de Paris - ANR-18-IDEX-0001.

Références bibliographiques

- Alario, F-X., Goslin, J., Michel, V., & Laganaro, M. (2010). The functional origin of the foreign accent: evidence from the syllable-frequency effect in bilingual speakers. *Psychological science*, 21(1), 15-20.
- Cain, A. & Briane, C. (1996). *Culture, Civilisation, Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*. Institut National de Recherche Pédagogique. Gap : Ophrys.
- Calvet, L.J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 27(10), 1-29.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., & Goodwin, J.M. (2010). *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delattre, P. (1953). Les modes phonétiques du français. *French Review*, 59-63.
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan Université.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Esling, J., & Wong, R.F. (1983). Voice quality settings and the teaching of pronunciation. *TESOL quarterly*, 17(1), 89-95.
- Fónagy, I. (1983). *La vive voix: essais de psycho-phonétique*. Paris : Payot.
- Gardner, R.C., Smythe, P.C. (1975). Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach. *Research Bulletin*, 332, 335 p.
- Guiora, A.Z., Beit-Hallahmi, B., Brannon, R.C., Dull, C.Y., & Scovel, T. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13(5), 421-428.
- Harmegnies, B., Delvaux, V., Huet, K., & Piccaluga, M. (2005). Oralité et cognition: pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique. *Revue Parole*, 34-35-36, 277-348.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Keeley, T.D. (2014). The Importance of Self-Identity and Ego Permeability in Foreign Culture Adaptation and Foreign Language Acquisition. *Kyushu Sangyo University, Keieigaky Ronshu (Business review)*, 25(1), 65-104.

- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette FLE.
- Miras, G., Aguilar, J. & Auzéau, F. (2016). Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants: le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français. *Le Langage et l'Homme*, 2, 51-64.
- Miras, G. (2019). De la correction à la médiation: la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1). En ligne, consulté au lien suivant : <https://journals.openedition.org/rdlc/4298#tocto4n2>
- Nosulenko, V.N., Samoylenko, E.S. (1997). Approche systémique de l'analyse des verbalisations dans le cadre de l'étude des processus perceptifs et cognitifs. *Social science information*, 36(2), 223-261.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Rassart, E. (2018). Concevoir un parcours d'auto-apprentissage guidé de la prononciation du FLE sur Moodle. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (11), 1-13.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M.J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Regan, V. (2013). Variation. Dans J. Herschensohn & M. Young-Scholten (dir.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (p. 272-291). Cambridge : Cambridge University Press.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au « carré pédagogique ». *Asp. La revue du GERAS*, (35-36), 183-200.
- Schumann, J.H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language learning*, 25(2), 209-235.
- Schumann, J.H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.
- Simonato-Kokoshkina, E. (2003). Une phonologie à base psychologique? Les conceptions de Baudouin de Courtenay et de Ščerba. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, (56), 241-255.
- Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de linguas modernas*, 14, 183-196.

Notes

¹ L'intégralité de ce questionnaire (version en français) peut être consultée au lien suivant : https://drive.google.com/open?id=1WxJdOUpVhi1aS2kO_BXXkXPfawQNFQf5poaj5LOBziM
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScs6Z9meAhkIZTGibW6cTtmRXr1O-pKGdoywMvIWcRJu73D8g/viewform?usp=sf_link

² La seule locutrice de nationalité irlandaise a déclaré n'avoir parlé que l'anglais dans toute sa pratique linguistique.

³ Voir dans le texte les détails concernant les pratiques linguistiques de ces locuteurs sinophones.

⁴ L'intégralité de ce questionnaire (version en français) peut être consultée au lien suivant : <https://drive.google.com/open?id=1Tw7dw7MU-UfCiv4ACqTfXxtIwyhM810QaK8N5cDMsH0>

⁵ <http://phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2008/04/30/9007419.html>