

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENSEIGNEMENT DE LA VARIABLE PHONÉTIQUE (I) DANS LES
PRONOMS *IL, ELLE, ILS, ELLES* ET LA COMPRÉHENSION ORALE
D'APPRENANTS ADULTES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
ANGELA LEGAULT MAILLÉ

SEPTEMBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Valérie Amireault, ainsi que mon co-directeur de recherche, Philip Comeau. Votre complémentarité m'a été précieuse. Valérie, ce projet n'aurait jamais vu le jour sans ton accompagnement et ta rigueur du travail bien fait. Merci pour ta douceur, ton écoute et ta bienveillance qui m'ont rassurée lorsque je me sentais perdue. Philip, il me paraît essentiel de souligner que c'est à l'intérieur de tes cours du baccalauréat en linguistique que mon intérêt pour la sociolinguistique en lien avec l'apprentissage des langues est né et a par la suite grandi. Je me sens choyée d'avoir bénéficié de ton expertise pour cette étude qui appartient davantage au domaine de l'éducation.

Je tiens également à remercier mes deux lecteurs, Michael Zuniga et Juliane Bertrand, d'avoir partagé leur expertise et leurs commentaires sur ce travail. De plus, je veux remercier Jill Vandermeerschen de m'avoir accompagnée dans la conception des tests ainsi que dans l'analyse et la présentation des résultats.

Ensuite, je voudrais remercier toutes les personnes qui ont pris part à l'étude. Merci d'abord aux participants qui sont sortis de leur zone de confort en se soumettant aux tests de compréhension orale. Merci ensuite aux trois enseignantes qui ont accepté de faire passer les tests dans leur groupe malgré l'enseignement à distance et le lot de difficulté que cela a pu engendrer. Merci également à mes amies et anciennes collègues, Véronique, Sophie et Lucero d'avoir partagé leur opinion d'expertes sur les tests nouvellement créés. Je réalise, au moment d'écrire ces lignes, à quel point j'ai été bien entourée pour la création de ce mémoire. Merci à ma belle amie Amanda de m'avoir aidé à traduire plusieurs documents en anglais et à mes deux comédiens improvisés,

Émie et Samuel, de vous êtes prêtés au jeu de la variation linguistique. Merci enfin à Simon d'avoir dirigé et monté les vidéos qui ont permis la passation des tests.

Sur une note plus personnelle, merci à mes deux meilleurs amis, Laurence et Étienne, d'avoir cru en moi dès le début. Votre réaction, lorsque je vous ai initialement parlé de mon idée, m'a laissée confiante et rassurée pour la suite. Merci aussi à Isabelle et Yves qui m'incitent à me dépasser et qui me donnent la force d'accomplir de telles actions. Enfin, merci à Gabriel pour ton écoute continuelle, tes encouragements et ton ouverture face à la variation linguistique. Espérons qu'un jour tu sauras apprécier l'accent de Mont-Laurier tout autant que celui de Caraquet!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Importance de la variation linguistique en classe de L2.....	3
1.2 Variation linguistique en compréhension orale.....	4
1.3 Réserves quant à l'enseignement de la variation linguistique.....	7
1.4 Variable linguistique (l) au niveau débutant.....	9
1.5 Objectif et pertinence de recherche.....	11
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	13
2.1 Processus de compréhension orale.....	13
2.2 Spécificités de la compréhension orale en langue seconde.....	15
2.3 Variation linguistique.....	19
2.3.1 Variation stylistique.....	20
2.3.2 Variable (l) dans les pronoms <i>il, elle, ils, elles</i>	24
2.3.3 Variation linguistique en langue seconde.....	27

2.4 Enseignement de la variation linguistique en langue seconde	30
2.5 Question de recherche	33
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	355
3.1 Type de recherche	355
3.2 Participants	366
3.2.1 Informations personnelles.....	38
3.2.2 Connaissance du français	40
3.3 Instruments de collecte de données.....	433
3.3.1 Élaboration des intruments de collecte de données	43
3.3.2 Description des instruments de collecte de données	47
3.4 Déroulement de la recherche.....	51
3.4.1 Mise à l'essai de la procédure et validation des tests.....	51
3.4.2 Enseignement explicite de la variable (I)	55
3.4.3 Collecte des données	57
3.5 Analyse des données	599
3.5.1 Analyses statistiques descriptives.....	60
3.5.2 Analyses statistiques inférentielles.....	61
CHAPITRE IV RÉSULTATS	622
4.1 Analyses statistiques descriptives	62
4.1.1 Prétest	63
4.1.2 Test 1	65
4.1.3 Test 2	69
4.1.4 Test 3	76
4.1.5 Groupe intermédiaire.....	80
4.2 Analyses statistiques inférentielles	82
4.2.1 Prétest	82

4.2.2 Test 1	83
4.2.3 Test 2	84
4.2.4 Test 3	85
4.3 Synthèse	85
CHAPITRE V DISCUSSION.....	88
5.1 Rappel du cadre de l'étude et des principaux résultats	88
5.2 Changement vocalique des pronoms.....	90
5.2.1 Changement vocalique au sein du pronom <i>elle</i>	91
5.2.2 Changement vocalique au sein du pronom <i>il</i>	93
5.2.3 Synthèse sur le changement vocalique et la compréhension orale	95
5.3 Facteurs externes pouvant jouer un rôle sur la compréhension orale	95
5.3.1 Nature de l'instrument de mesure.....	96
5.3.2 Nature des mots	97
5.3.3 Exposition au français à l'extérieur de la classe.....	99
CONCLUSION.....	101
ANNEXE A QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	1088
ANNEXE B TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO DU PRÉTEST ET DU TEST...11010	
ANNEXE C QUESTIONS ET RÉPONSES AU PRÉTEST ET AU TEST 1.....	111
ANNEXE D TRANSCRIPTION DES VIDÉOS 2A ET 2B	11212
ANNEXE E VIDÉO 2A – AVEC [I] : QUESTIONS.....	11313
ANNEXE F VIDÉO 2B – SANS [I] QUESTIONS.....	1144

ANNEXE G RENCONTRE INDIVIDUELLE : QUESTIONS DE
COMPRÉHENSION..... 1155

ANNEXE H RENCONTRE INDIVIDUELLE : IMAGES..... 1166

ANNEXE I FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT .. 1177

BIBLIOGRAPHIE 12020

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Chronologie de la passation des tests	58

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Faits saillants des informations personnelles des participants.....	40
3.2 Faits saillants de la connaissance du français des participants.....	42
4.1 Résultats au prétest chez le groupe expérimental et le groupe contrôle.....	64
4.2 Comparaison des résultats obtenus au prétest et au test 1 chez le groupe expérimental	65
4.3 Comparaison des résultats obtenus au prétest et au test 1 chez le groupe contrôle	66
4.4 Résultats pour l'ensemble des questions du prétest et du test 1 chez le groupe expérimental et le groupe contrôle	67
4.5 Résultats au test 1 chez le groupe expérimental et le groupe contrôle.....	68
4.6 Résultats aux tests 2 pour le groupe expérimental et le groupe contrôle.....	69
4.7 Résultats au test 2A – avec [I] pour le groupe expérimental et le groupe contrôle	70
4.8 Résultats au test 2B – sans [I] pour le groupe expérimental et le groupe contrôle	73
4.9 Résultats au test 3 pour le groupe expérimental et le groupe contrôle.....	76

4.10 Demandes de répétitions chez le groupe expérimental et chez le groupe contrôle	78
4.11 Test de U de Mann-Whitney au prétest	83
4.12 Test de U de Mann-Whitney au test 1	83
4.13 Test de rangs signés de Wilcoxon au test 1	84
4.14 Test de U de Mann-Whitney au test 3	85
5.1 Résultats au test 3 des phrases <i>elle</i> sans [1].....	92
5.2 Résultats au test 3 des phrases <i>il</i> sans [1]	94

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

C Groupe contrôle

CO Compréhension orale

E Groupe expérimental

FLS Français langue seconde

L1 Langue première

L2 Langue seconde

RÉSUMÉ

Cette recherche de type quasi-expérimental vise à observer en quoi un enseignement précoce au niveau débutant de la variable (l) favorise la compréhension orale chez des apprenants adultes du français L2 au Québec. Pour ce faire, nous avons concentré notre étude sur une seule variable linguistique pour formuler la question de recherche suivante : *Dans quelle mesure l'enseignement explicite de la variable (l) au sein des pronoms personnels il, elle, ils, elles favorise-t-il la compréhension orale d'apprenants adultes débutants de français langue seconde?* Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons créé et fait passer trois tests de compréhension orale à des apprenants adultes suivant des cours de français langue seconde de niveau débutant. Les participants du groupe expérimental (n=7) ont reçu un enseignement explicite de la variation de la variable (l) au sein des pronoms personnels *il, elle, ils* et *elles*. Cet enseignement, d'une durée de quinze heures, s'est échelonné sur deux mois suite à la passation du prétest. Les participants du groupe contrôle (n=7) ont quant à eux été soumis aux mêmes tests sans recevoir de traitement expérimental. Les résultats obtenus aux différents tests démontrent que l'enseignement explicite de la variation linguistique de la variable (l) pourrait être bénéfique pour la compréhension globale des apprenants, notamment en ce qui a trait aux énoncés comportant le pronom *elle* dû au changement vocalique subit. Les résultats observés sont notamment discutés en lien avec la nature des tests et l'exposition au français à l'extérieur de la classe.

Mots clés : variation linguistique, enseignement explicite, compréhension orale, français langue seconde

INTRODUCTION

Plusieurs facteurs ont contribué, au fil des ans, à entretenir l'insécurité linguistique à laquelle les Québécois font face (Bouchard, 2011). Dans un tel contexte, l'enseignement du français langue seconde (dorénavant FLS) au Québec amène une interrogation sur le type de français à transmettre, soit un français penchant vers la norme ou un français tel qu'il est parlé par les locuteurs natifs. En fait, un locuteur aura différentes façons de s'exprimer selon le contexte linguistique et social donné et selon les interlocuteurs en présence (Weber, 2013). Cette variation de l'oral inhérente au langage est donc primordiale à enseigner aux apprenants de langue seconde qui devront, eux aussi, ajuster leur façon de parler selon le contexte. Si la variation linguistique se réalise à tous les niveaux de la langue (Labov, 1972), la variation phonétique s'applique bien en début d'apprentissage par le fait que les apprenants vont, dès le début de leur apprentissage, repérer des sons auxquels ils donneront du sens. Cela leur permettra, d'une part, de mieux saisir le message donné, et, d'autre part, de s'appropriier un modèle de prononciation lié au contexte (Weber, 2013). Compte tenu de ces observations, notre étude porte sur l'enseignement de la variable phonétique (l)¹ au sein des pronoms personnels *il*, *elle*, *ils*, *elles* et la compréhension orale (dorénavant CO) au niveau débutant en francisation.

¹ À noter que différents symboles seront utilisés dans cette étude. Les parenthèses réfèrent à la variable : (l), les crochets se rapportent à la prononciation : [l] et les barres obliques renvoient au phonème : /l/.

Le premier chapitre de ce mémoire expose la problématique de notre étude ainsi que l'objectif de recherche. Ensuite, le cadre théorique explore et définit les concepts théoriques sur lesquels se base notre étude tout en présentant les études antérieures portant principalement sur l'enseignement explicite de la variation linguistique. Ce chapitre se conclut par l'énonciation de notre question de recherche. Le troisième chapitre décrit la méthodologie adoptée pour ce mémoire et inclut l'élaboration des instruments de mesure et la description des participants. Le quatrième chapitre révèle par la suite les résultats obtenus aux différents tests de CO à l'aide d'analyses statistiques descriptives et inférentielles. Le cinquième chapitre permet enfin de discuter des résultats obtenus dans le but de répondre à notre question de recherche ainsi que de créer des liens avec les études antérieures portant sur l'enseignement de la variation linguistique. Finalement, la conclusion synthétise la recherche et les résultats obtenus. Les limites de l'étude, les pistes de recherche futures ainsi que les implications pédagogiques qui découlent de notre étude sont également présentées dans cette dernière partie.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre exposera d'abord l'importance de la variation en classe de L2 (1.1), puis nous ferons le lien entre la variation linguistique et la compréhension orale chez les apprenants de langue seconde (1.2). Nous porterons ensuite un regard sur les éléments qui peuvent freiner l'inclusion de cette variation dans l'enseignement (1.3), après quoi nous nous concentrerons sur la variable à l'étude, soit la variable (l) au niveau débutant (1.4). Nous concluons ce chapitre par l'objectif de recherche et la pertinence de l'étude au niveau scientifique et social.

1.1 Importance de la variation linguistique en classe de L2

L'approche communicative en enseignement des langues secondes (dorénavant L2) a poussé les didacticiens, depuis les années 1970, à revoir les concepts de langue et de communication. Ainsi, les modèles de compétence de communication élaborés par Hymes (1972) puis par Canale et Swain (1980) et Moirand (1982) ont mis en évidence qu'une personne acquérant une langue ne développe pas seulement des connaissances à propos de celle-ci, mais également par rapport à l'utilisation de cette dernière en contexte social (Cazden, 2011; Germain, 1993). Aujourd'hui, le Cadre européen commun de référence pour les langues définit notamment le concept de compétence de communication à l'aide de trois composantes, soit linguistique, pragmatique et sociolinguistique (Rosen *et al.*, 2010). De cette façon, communiquer se résume à « utiliser un code linguistique (composante linguistique) rapporté à une action

(composante pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (composante sociolinguistique)» (Rosen *et al.*, 2010, p. 17). Cette dernière composante découle ainsi du concept de variation linguistique qui suggère que, pour un même domaine d'application, un individu pourra alterner entre deux ou plusieurs formes qui ont le même sens ou fonction grammaticale selon des motifs d'ordre social tels que l'âge, le sexe, le groupe ethnique, etc., mais également selon des contraintes linguistiques. Ces formes se définiront comme étant des variantes d'un même phénomène, soit d'une variable (Labov, 1972). La variation linguistique se réalise à tous les niveaux de la langue. Par exemple, nous retrouvons, en français québécois, la variable phonétique (t) et ses variantes ([t] et [t^h]), la variable syntaxique *ne* et ses variantes (présence du *ne* et absence du *ne*) ainsi que la variable morphologique du futur et ses variantes (futur proche, futur simple et la forme du présent de l'indicatif qui fait référence au futur). Or, cette variation linguistique est souvent laissée de côté lors de l'enseignement d'une L2 qui mise davantage sur le français standard (French et Beaulieu, 2016), celui-ci se définissant comme étant « des traits utilisés par des locuteurs natifs à l'intérieur de situations de communications orales et écrites formelles » (Gadet, 1997 dans French et Beaulieu, 2016, p.55). Parallèlement, notre expérience d'enseignante aux adultes de FLS nous a permis de réaliser, suite à plusieurs échanges avec les apprenants, que ces derniers éprouvent de la difficulté à transférer leurs acquis à l'extérieur de la classe où la variation linguistique a bel et bien lieu.

1.2 Variation linguistique en compréhension orale

Face à l'importance de l'inclusion de la variation linguistique en contexte d'apprentissage de FLS, plusieurs recherches se sont déjà penchées sur l'enseignement de certaines variables linguistiques (par ex. Dalola et Bullock, 2017 (dévoisement des

voyelles en fin de phrase); Donaldson, 2017 (rétention du *ne*); French et Beaulieu, 2016 (rétention du /l/ et du *ne*); Howard, 2012 (rétention du /l/, rétention du *ne, nous/on*, la liaison, l'expression du futur); Mougeon *et al.*, 2004 (11 variables grammaticales et deux variables phonétiques²); Nadasdi et Vickerman, 2017 (utilisation de la voyelle /l/); Thomas, 2004 (la liaison); Uritescu *et al.*, 2004 (effacement du schwa)).

À titre d'exemple, Nadasdi et Vickerman (2017) ont comparé la production de la variable (i) et de ses variantes tendue [i] et relâchée [ɪ]³ chez des élèves de la 9^e à 12^e année à Toronto qui avaient reçu la moitié de leur éducation en français au sein du programme d'immersion de la 5^e à la 8^e année à la production des locuteurs du français laurentien⁴. Selon de nombreuses études, la variation entre ces voyelles serait un cas de variation allophonique chez les locuteurs natifs, où la variante [ɪ] se retrouve de façon catégorique (c.-à-d. à un taux de 100 %) à l'intérieur d'un même contexte linguistique (au sein d'une voyelle fermée) peu importe le contexte sociolinguistique. Les résultats des élèves en immersion démontrent, d'une part, que la plupart des apprenants n'utilisent pas la variante relâchée et, d'autre part, que les apprenants qui produisent la variante ne la produisent pas systématiquement puisqu'il y a seulement occurrence de celle-ci 35% du temps dans le contexte obligatoire chez les locuteurs natifs. Ces résultats témoignent ainsi de la lacune des apprenants vis-à-vis l'appropriation de la compétence sociolinguistique pour cette variable.

² 1. *On vs nous* ; 2. Rétention de la particule négative *ne* ; 3. Alternance entre les auxiliaires *avoir* et *être* au passé composé ; 4. Formes verbales au futur ; 5. Forme périphrastique du futur à la 1^{ère} personne du singulier ; 6. Alternance entre les expressions *juste, seulement, rien que, ne...que* ; 7. Utilisation de la forme au singulier pour référer à la 3^e personne du pluriel ; 8. Alternance entre les expressions *alors, donc, ça fait que* ; 9. Alternance entre les expressions *chez* et *su'* ; 10. Noms indiquant un travail rémunéré (*travail, emploi, job, ouvrage*) ; 11. Verbes indiquant une résidence (*habiter, vivre, rester, demeurer*) ; 12. Effacement vs rétention du schwa ; 13. Effacement vs rétention de /l/.

³ [i] prononcé comme dans *vie* et [ɪ] prononcé comme dans *vite*.

⁴ Variété de français parlé au Québec, en Ontario et dans l'Ouest du Canada (Côté *et al.*, 2017).

Parmi les études énumérées ci-haut, il est à noter que les auteurs s'intéressent principalement à l'habileté des apprenants à produire oralement les variantes selon le contexte social et linguistique donné, et non à l'habileté à percevoir et à interpréter celles-ci. Par conséquent, peu d'études portent sur la compréhension orale, c'est-à-dire le traitement cognitif comportant différents paliers de compréhension (Goh, 2000), des variables linguistiques des apprenants de L2, celle-ci pouvant par la suite jouer un rôle dans la compréhension globale du message. Pourtant, l'étude de Beaulieu *et al.* (2018) sur les réflexions métalinguistiques d'apprenants universitaires indique notamment que malgré le fait que les apprenants soient de niveau avancé, certains éprouvent tout de même de la difficulté à comprendre le français utilisé à l'extérieur du cours :

Quand je suis arrivée dans la province de Québec, c'était difficile pour moi de comprendre ce qui était dit dans la rue, dans les magasins ou n'importe où, en fait, parce qu'on m'avait enseigné le français standard. Maintenant, en suivant ce cours, j'apprends le français informel et mon français est moins limité⁵ (Beaulieu *et al.*, 2018, p. 213).

De plus, la compréhension orale représente souvent une source d'anxiété chez les apprenants étant donné la rapidité avec laquelle ceux-ci doivent traiter l'information linguistique ainsi qu'extra linguistique comme le sujet abordé ou la manière dont celui-ci est présenté (Graham, 2006). D'autres problèmes de perception cognitive tels qu'oublier rapidement ce qui a été dit, ne pas reconnaître un mot connu ou encore ne pas être en mesure de séparer le flux de la parole rendent les tâches de compréhension orale difficiles en L2 (Goh, 2000). Il devient donc intéressant de se questionner sur l'enseignement des variantes linguistiques lors des tâches de compréhension orale, enseignement qui sera susceptible de faciliter la compréhension d'un énoncé.

⁵ Traduction libre

1.3 Réserves quant à l'enseignement de la variation linguistique

À la lueur de ce qui a été évoqué ci-haut, il sera question, dans le cadre de cette étude, d'observer les effets d'un enseignement explicite d'une variable linguistique en contexte de L2. En effet, les variables relevant de la langue orale, qu'elles soient de nature syntaxique, morphologique ou phonétique, ne semblent pas toujours être prises en compte dans l'enseignement du FLS aux adultes (Etienne et Sax, 2009; Moraz et Prikhodkine, 2011; Timmis, 2005). À cet effet, Etienne et Sax (2009) se sont penchés sur la présence des variables *nous* vs *on*, la particule de négation *ne* ainsi que les questions fermées (*est-ce que*, intonation ou inversion) dans les manuels de français hexagonal de L2 des niveaux débutants, intermédiaires et avancés. Leurs résultats indiquent que pour l'ensemble des variables à l'étude, la variable standard est davantage mise de l'avant. Si les variables non standard sont nommées, les auteurs des méthodes sont réticents à inclure celles-ci au sein de dialogues écrits ou oraux.

De plus, le manque d'inclusion de variables linguistiques dans les cours de FLS pourrait résulter de lacunes au sein des formations initiales et continues des enseignants ou encore d'attitudes plutôt péjoratives d'apprenants et d'enseignants face à l'enseignement-apprentissage du vernaculaire (Beaulieu *et al.*, 2017; van Compernelle, 2017; van Compernelle et Williams, 2013). Beaulieu, French et Gagnon (2017) se sont d'ailleurs intéressés aux représentations de 46 apprenants universitaires de niveau avancé quant à la forme interrogative totale suite à un cours de 45 heures incluant un enseignement explicite des variables linguistiques les plus fréquemment utilisées dans la francophonie. Les apprenants refusant d'inclure les variantes non standards dans leur discours suite au cours proposé par les chercheurs ont notamment expliqué que cette utilisation est réservée aux locuteurs natifs, que leurs besoins communicatifs sont déjà

comblés, que leur compétence globale de la compétence sociolinguistique est trop faible pour apporter des changements dans leur production, et finalement, que cette variable appartient à un mauvais français. Dans un même ordre d'idées, le sondage téléphonique mis en place par l'Office québécois de la langue française en 2004 et réalisé auprès de 2200 francophones, anglophones et allophones de Montréal soutient que les participants anglophones et allophones (n=284⁶) favorisent un français se rapprochant davantage du français de France que du français québécois (Maurais, 2008). Par exemple, à la question : « *Si vous aviez le choix, souhaiteriez-vous que, dans les cours de français, vos enfants apprennent à parler tout à fait à la manière française, plutôt à la manière française, plutôt à la manière québécoise ou tout à fait à la manière québécoise?* », 67% des participants ont répondu préférer un enseignement du français à la manière française. Ainsi, cela pourrait laisser croire que certains anglophones et allophones arborent une attitude plutôt négative envers l'enseignement du français québécois, ce qui pourrait affecter l'enseignement offert par les enseignants.

Enfin, les variables linguistiques semblent être souvent enseignées au niveau avancé puisqu'elles requièrent des connaissances extralinguistiques sur le contexte et sur la situation de communication. Par exemple, dans l'étude de Beaulieu, French et Gagnon (2017), les participants devaient inscrire les formes interrogatives appropriées (inversion, *est-ce que*, intonation montante et particule *-tu*) à l'intérieur d'une conversation donnée en tenant compte du contexte social. Ainsi, les auteurs de la recherche ont appuyé leur choix de sélectionner des apprenants de niveau avancé sur le fait que les apprenants de niveau débutant ne possèderaient pas les structures de base de la langue telles que la syntaxe et la morphologie afin de maîtriser l'utilisation des variables linguistiques (Beaulieu *et al.* 2017).

⁶ Échantillon représentatif parmi 288 anglophones et 298 allophones (Maurais, 2008).

1.4 Variable linguistique (l) au niveau débutant

Dans l'optique où les effets d'un enseignement des variables linguistiques en début d'apprentissage et en compréhension orale sont peu explorés dans la littérature actuelle, il importe de s'interroger sur les variables fréquemment utilisées à l'oral, présentant peu de changement selon le contexte social et qui pourraient être présentées à ce public cible. Considérant que les phonèmes représentent le premier contact qu'un apprenant aura avec la langue orale, il convient de présenter une variable phonétique aux apprenants de niveau débutant. Ainsi, la présente étude s'intéressera aux effets d'un enseignement explicite de l'élosion du [l] dans les pronoms personnels sur la compréhension orale en début d'apprentissage. Par l'absence de la consonne // (variable), les pronoms de la 3^e personne du singulier et du pluriel (*il, elle, ils, elles*) pourront s'employer sous différentes formes (variantes). Ainsi, *il* pourra se prononcer [i], [il] ou [j], *elle* pourra se prononcer [a], [al], [ε] ou [εl] et *ils* et *elles* pourront se prononcer [i], [ilz], [il] , [iz], [εlz], [εl] ou [εz]. La prononciation changeante des pronoms pourra donc avoir comme effet d'augmenter la difficulté de compréhension chez les apprenants.

La variable (l) a été choisie puisque les pronoms personnels énumérés ci-haut font partie des notions grammaticales que les apprenants de niveau débutant voient habituellement en premier dans les cours de FLS. Ces pronoms sont notamment inscrits dans la section 'Compréhension orale' du niveau 1 du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes du Québec (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2011, p. 20). Notons que ce document a comme visée de « baliser les apprentissages requis en français pour l'atteinte de la compétence langagière décrite dans l'Échelle [québécoise des niveaux de compétences en français

des personnes immigrantes adultes] » (p. 5). Cet outil de référence est donc principalement destiné aux concepteurs de programmes d'études, de curriculums ministériels ou locaux, et de matériel d'apprentissage et d'enseignement. Ainsi, le Programme-cadre sert de guide afin d'offrir un apprentissage comparable pour les apprenants, mais « il revient à chaque milieu, institutionnel ou communautaire, de structurer l'offre d'enseignement selon des paramètres qui lui sont propres » (p.5) . Ensuite, les différentes variantes des pronoms *il*, *ils*, *elle* et *elles* apparaissent dans la section *Éléments de phonétique* des niveaux 1, 3 et 4. En effet, il est inscrit qu'on prononcera [i] pour *il* devant consonnes (p.20), [j] pour *il* devant voyelles, [a] pour *elle* devant consonnes, [a] pour *elle* devant voyelles (p.49) et [i] pour *ils* devant consonnes, [j]/[iz] pour *ils* devant voyelles, [i] pour *elles* devant consonnes et finalement [j]/[ez] pour *elles* devant voyelles (p.66). Il devient alors pertinent de s'interroger sur la portée de cette section dans le programme-cadre, à savoir si ces éléments de phonétique sont réellement pris en compte chez les enseignants et si l'enseignement est mis de pair avec le contexte sociolinguistique.

Enfin, chez les locuteurs natifs, ces variables sont fréquentes et stables, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas en changement. À cet égard, l'analyse du corpus de Poplack (1989), réalisé chez les locuteurs natifs du français d'Ottawa-Hull par Poplack et Walker (1986), a démontré un taux d'effacement du [l] de 84% avec le pronom *elle* et un taux d'effacement de 98% pour le pronom personnel *il*⁷. Cela concorde avec les résultats de l'étude de Sankoff et Cedergren (1971), réalisée à Montréal, dans laquelle le taux d'effacement du [l] pour *elle* était de 63% et pour le pronom *il* était de 89%. Enfin, les résultats de Ashby (1983) portant sur le français parisien ont montré un taux d'effacement du [l] de 26% pour *elle* puis de 63% pour le pronom *il* (cité dans Poplack

⁷ Seuls les pronoms personnels seront traités dans le cadre de cette étude. Le pronom impersonnel *il* ne sera donc pas pris en considération.

et Walker, 1986). Ces dernières données importent dans la mesure où la variable linguistique à l'étude n'est pas inhérente au français québécois et pourra donc se percevoir chez d'autres locuteurs francophones. Les facteurs incitant à l'effacement du [l] seront discutés plus en détail à la section 2.3.2.

1.5 Objectif et pertinence de recherche

À la lumière de la problématique présentée, l'objectif de cette recherche sera d'observer en quoi un enseignement précoce au niveau débutant de la variable (l) favorise la compréhension orale chez des apprenants adultes du français L2 au Québec. Comme il a été mentionné, un intérêt se développe envers la variation linguistique en classe de L2. Cependant, la littérature actuelle se concentre majoritairement sur l'influence de la variation en production orale ou encore sur les effets de celle-ci sur les apprenants de niveau avancé. En ce sens, cette étude portant sur l'enseignement d'une variable phonétique en compréhension orale et en début d'apprentissage tentera de combler un manque au niveau de la recherche. De même, fournir un enseignement de la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs natifs servira à accompagner les apprenants plus tôt vers une compréhension orale authentique. Cette dernière est particulièrement importante dans l'optique où les apprenants pourraient, par le biais de l'enseignement explicite, acquérir une meilleure conscience des processus métacognitifs sous-jacents à la compréhension orale et devenir plus aptes à contrôler ceux-ci (Vandergrift, 2007). Ainsi, une meilleure compréhension du traitement des variables linguistiques pourrait, par la suite, favoriser l'autonomie des apprenants dans leur processus d'acquisition et d'apprentissage de la compréhension orale. Dans un contexte social marqué par l'insécurité linguistique comme le Québec (Beaudoin-

Bégin, 2015), il semble d'autant plus pertinent de vérifier si les apprenants d'une L2 bénéficient davantage d'un enseignement qui inclut les variantes linguistiques non standards que d'un enseignement qui préconise la norme puisqu'elles reflètent davantage la manière dont les locuteurs natifs s'expriment et ne représentent donc pas des erreurs de la langue. Cela dit, l'enseignant d'une L2 doit prendre en compte le fait que la langue varie selon des contraintes linguistiques et sociales et qu'un enseignement basé exclusivement sur l'usage de la langue informelle ne permettrait pas une utilisation adéquate de la langue chez les apprenants. De plus, le fait de démontrer l'importance de l'enseignement des variables linguistiques pourra, par la suite, amener une préoccupation par rapport à l'absence de celles-ci au sein de la majorité du matériel pédagogique et de ressources en FLS. Enfin, cette recherche constitue une première avancée sur l'enseignement explicite de la variation linguistique au niveau débutant en FLS et sur la compréhension orale et constituera donc un premier pas vers l'enseignement explicite de la variation linguistique en compréhension en L2 au niveau débutant.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

L'objectif de cette recherche étant d'observer en quoi un enseignement précoce au niveau débutant de la variable (l) favorise la compréhension orale chez des apprenants adultes du français L2 au Québec, il s'agira, dans ce second chapitre, de définir les concepts nécessaires à notre étude. Nous commencerons par définir le processus de compréhension orale (2.1) pour ensuite rendre compte des spécificités de la compréhension orale en L2 (2.2). Nous définirons ensuite le concept de variation linguistique (2.3) puis nous observerons la manière dont cette variation peut s'insérer dans l'enseignement d'une L2 (2.4), ce qui nous mènera à notre question de recherche (2.5).

2.1 Processus de compréhension orale

Buck (2001) soutient que la compréhension orale requiert, chez les locuteurs de langue première (dorénavant L1) comme de L2, l'utilisation de différents types de savoirs, soit les savoirs linguistiques d'ordre phonologique, lexical, syntaxique, etc. ainsi que les savoirs extralinguistiques comme la connaissance du sujet, du contexte, ou du monde qui nous entoure. Selon l'auteur, le processus de CO n'est pas linéaire puisque plusieurs types de connaissances s'activent simultanément pendant l'écoute. Par exemple, une connaissance syntaxique pourra être utilisée dans le but d'identifier un mot, puis les idées à propos du sujet pourront influencer la compréhension de la syntaxe pendant que la connaissance du contexte pourra faciliter la compréhension du message (Buck, 2001,

p. 2). Un des modèles qui illustre le mieux les processus complexes engendrés lors de la CO en L1 est celui de Levelt (1989)⁸.

Selon le modèle de production de la parole⁹, un récepteur¹⁰ utilise son processeur acoustique lorsqu'il entend ce qu'un locuteur produit dans le but de produire une représentation phonétique. Cette dernière subit ensuite un décodage phonologique et une sélection lexicale. À ce stade-ci, le plus difficile, selon Levelt, reste la segmentation lexicale, c'est-à-dire la reconnaissance du début et de la fin des mots. Une fois les sons identifiés comme étant des mots, ceux-ci sont associés au lexique mental où il est ensuite possible d'accéder à l'information grammaticale et sémantique associée à ceux-ci. Enfin, la partie de conceptualisation permet au récepteur de comprendre le message désiré. Sachant ce que le locuteur a dit, le récepteur utilise ses connaissances antérieures afin de comprendre les raisons pour lesquelles le locuteur a produit ce message (Lynch, 2009). Levelt affirme toutefois que les composantes de son modèle ne s'utilisent pas nécessairement une à la suite de l'autre, puisque les éléments du message seront traités en parallèle.

Buck (2001) soutient donc que la CO relève principalement d'un processus descendant¹¹ au sens où nous utilisons différents types de connaissances sur la langue et sur le monde, et celles-ci n'interagissent pas dans un ordre précis. Par exemple, il sera possible, grâce à nos connaissances, de comprendre la signification d'un mot avant même d'en avoir décodé les sons. Or, selon l'auteur, l'*input* acoustique ainsi que

⁸ Privilégié au modèle de de Bot (1992) adapté pour la L2 car ce dernier porte davantage sur la production orale que sur la compréhension orale.

⁹ Traduction de *Model of spoken communication*.

¹⁰ Traduction libre de *listener*.

¹¹ À l'inverse, un processus ascendant suggère que la CO se fait d'abord par le décodage de phonèmes pour ensuite décoder les mots, puis la phrase, et, enfin, le sens de celle-ci.

L'information linguistique ne sont pas à négliger pour autant lors de la CO puisqu'un son mal perçu pourra amener un changement de sens.

Comme il a été précisé dans le modèle de Levelt, les sons perçus par le récepteur subissent un décodage phonologique, c'est-à-dire une segmentation en unités distinctives dans la langue cible : les phonèmes. Un phonème se définit par le fait qu'il apporte un changement de sens s'il est placé dans un environnement identique à un autre son. Par exemple, en français, /b/ et /p/ sont des phonèmes distincts puisqu'ils apportent un changement de sens lorsque placés dans un environnement identique : *bas* (/ba/) et *pas* (/pa/). Or, au sein d'un discours normal, les sons sont influencés par ceux qui les entourent et peuvent donc subir plusieurs modifications phonologiques comme, par exemple, l'élision de consonnes finales (ex. *table* qui peut se prononcer [tab]). Un récepteur doit donc être en mesure de reconnaître le phénomène en changement afin de pouvoir comprendre le mot dont il est question (Buck, 2001).

Ainsi, cette première section a mis en évidence le fait que la CO est un processus complexe qui découle d'un processus cognitif et d'une attention portée au contexte (linguistique ou social) (Vandergrift, 2004). La prochaine section exposera les éléments qui peuvent jouer un rôle dans la CO en L2.

2.2 Spécificités de la compréhension orale en langue seconde

Les notions présentées jusqu'à présent touchent la CO dans son ensemble. Or, en quoi la CO diffère-t-elle en L1 et en L2? Malgré le fait que peu de recherches couvrent ce sujet, Buck (2001) suggère que le processus de CO est le même chez les récepteurs de L1 et L2, mais que des différences apparaissent dans le fait que les récepteurs de L2

possèdent moins de connaissances sur la langue cible. De plus, Graham (2006) soulève que les tâches de CO en L2 en contexte scolaire sont celles qui créent le plus de frustration chez les apprenants. Il devient donc pertinent de s'interroger sur la nature de cet obstacle afin d'y remédier. Ainsi, Graham a fait passer un questionnaire dans le but de saisir ce à quoi les apprenants attribuent leur succès ou leur échec en L2 (la production orale, la CO, la production écrite, la grammaire) auprès de 595 apprenants de français L2 des années 11 à 13 en Angleterre. Les résultats révèlent qu'un grand nombre d'apprenants perçoivent la CO comme l'élément dans lequel ils ont le moins de succès en L2. Ils attribuent particulièrement cet insuccès à la rapidité des textes avec laquelle ils ont de la difficulté à segmenter, reconnaître et interpréter les mots. En ce sens, différentes recherches ont démontré qu'au-delà du nombre de syllabes ou de mots produits par minute, c'est plutôt l'accentuation et le rythme qui affectent la CO (Lynch, 2009). À cet égard, Vanderplank (1993) a réalisé une étude auprès d'apprenants d'anglais langue seconde de niveau avancé en Écosse qui devaient regarder et écouter une entrevue télévisée de Margaret Thatcher puis retranscrire et imiter les propos de Mme Thatcher. Les résultats démontrent que les apprenants étaient davantage sensibles au rythme, c'est-à-dire au tempo auquel les mots accentués sont prononcés, et à l'espacement, c'est-à-dire la proportion de nombres de mots accentués comparée au total des mots. Ainsi, les énoncés entendus ont été difficiles à percevoir pour ces apprenants de niveau avancé puisque la locutrice native utilisait un grand nombre de syllabes accentuées pour insister sur ses propos tout en prononçant des énoncés relativement rapides, mais parsemés de pauses. De ce fait, les apprenants ont considéré le message de madame Thatcher à la fois rapide et lent. Ces résultats contribuent à démontrer les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants de L2 en CO.

Il apparaît donc plus difficile pour un émetteur en L2 de reconnaître les mots de manière isolée lorsqu'ils surgissent rapidement dans la chaîne parlée, d'où la nécessité

de recourir à des processus automatisés lors de l'écoute (Buck, 2001; Vandergrift, 2004). En effet, Vandergrift (2004) explique que les récepteurs débutants, pour qui les processus automatisés ne sont pas développés, utilisent d'abord des processus contrôlés dans l'apprentissage d'une langue étant donné la rapidité du discours et la mémoire de travail restreinte à ce moment de l'apprentissage. Par conséquent, l'étude de Goh et Kaur (2013), portant sur la conscience métacognitive des jeunes apprenants lors de tâches de CO, démontre notamment que les récepteurs moins habiles sont moins enclins à se servir de leurs connaissances du monde pour faciliter la compréhension du message, car leur attention est davantage dirigée sur la récupération d'informations. À l'opposé, les meilleurs récepteurs de l'étude utilisent des stratégies descendantes pour comprendre le message de manière générale, au-delà des mots qu'ils n'ont pas compris. Ainsi, comme les auteurs de l'étude le soulignent, il devient nécessaire pour les apprenants de L2 de développer leurs habiletés ascendantes afin d'améliorer leur reconnaissance phonémique et lexicale.

De plus, le manque de connaissances linguistiques d'un récepteur de L2 peut mener à une incompréhension complète du message si le récepteur n'a pas compris plusieurs éléments extralinguistiques de suite. En effet, il a été expliqué que la compréhension orale, en L1, se réalise de manière descendante, c'est-à-dire que plusieurs informations extralinguistiques telles que le contexte ou nos attentes envers la situation contribuent à la compréhension du message. Buck (2001) mentionne que les références socioculturelles peuvent apparaître moins évidentes pour des apprenants de L2 qui proviennent d'un contexte culturel différent et que ceux-ci ne pourront donc pas nécessairement recourir à ces stratégies afin de pallier l'incompréhension linguistique. Dans la même lignée, l'étude de Tyler (2001) portant sur l'utilisation de la mémoire de travail (celle-ci permettant de stocker et de manipuler de l'information sur une courte période) chez des locuteurs natifs et non natifs de l'anglais en Australie démontre de

manière significative que cette dernière est davantage réclamée chez les locuteurs non natifs que chez les locuteurs natifs lorsque le sujet du texte est inconnu alors qu'aucune différence significative n'apparaît entre les deux groupes lorsque le sujet est connu. Les locuteurs non natifs (n=30) étaient pourtant tous des diplômés universitaires résidant au pays depuis au moins cinq ans et ils utilisaient tous l'anglais de façon quotidienne. En ce sens, dû aux références socioculturelles différentes et aux capacités limitées de la mémoire de travail qui a un effet sur la CO, les apprenants de L2 sont contraints à utiliser des stratégies différentes de celles utilisées par les locuteurs natifs. Parmi ces stratégies, les auteurs se sont particulièrement intéressés à ce qui a trait à la métacognition (Goh et Kaur, 2013; Vandergrift et Baker, 2015; Vandergrift et Tafaghodtari, 2010).

D'ailleurs, Vandergrift et Tafaghodtari (2010) soutiennent que l'enseignement des stratégies métacognitives favorise le développement de la compréhension orale chez les apprenants de L2. En effet, lors d'une étude d'une durée de 13 semaines, les apprenants universitaires du groupe expérimental (n=59) ont écouté des documents audios authentiques tout en étant amenés à discuter, entre pairs, et à apposer des prédictions quant au message, puis ont discuté de leur expérience et des stratégies utilisées avec l'enseignant. Les apprenants du groupe contrôle (n=47) n'ont, pour leur part, pas été exposés à des discussions ou des prédictions par rapport aux textes et n'ont pas eu d'opportunités pour réfléchir sur leur pratique à la suite de l'écoute du document. Ainsi, les apprenants du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats au post-test que les apprenants du groupe contrôle. De plus, les récepteurs les moins habiles ont obtenu de meilleurs résultats que les meilleurs récepteurs. Ainsi, les résultats de cette étude confirment que l'inclusion des stratégies métacognitives en classe de L2 favorise le développement de la compréhension orale, et ce, particulièrement chez les récepteurs plus faibles, d'où l'importance de favoriser celles-ci.

Bref, bien que le processus cognitif de la CO puisse être similaire en L1 et L2, plusieurs particularités propres à l'apprentissage d'une L2 complexifient le traitement de l'information et la compréhension du message. À cet égard, nous avons vu que la rapidité du flux de la parole, le manque de processus automatisés, la surcharge cognitive au niveau de la mémoire de travail dans la CO d'une L2 ainsi que le recours aux stratégies métacognitives sont à considérer dans la compréhension orale d'une L2. Dans la prochaine section, nous nous pencherons particulièrement sur la variation linguistique, présente dans toutes les langues, et sur ses effets sur la CO des apprenants de L2.

2.3 Variation linguistique

Les premiers travaux de Labov (1963, 1966, 1972) témoignent de l'analyse de la langue d'une communauté à travers l'étude des variations qui s'y retrouvent. Cette variation, c'est-à-dire le fait de dire la même chose de différentes manières, constitue, selon le linguiste, un élément inhérent au langage. Celle-ci peut d'ailleurs apparaître à tous les niveaux de la langue, soit lexical, phonologique, syntaxique, etc. Labov suggère aussi que les variations linguistiques, stables ou en changement, sont influencées par des facteurs linguistiques, et peuvent aussi être liées aux dimensions sociales (âge, sexe, classe sociale) et stylistiques du discours. Les variantes (deux ou plusieurs réalisations d'un même référent) seraient alors équivalentes au point de vue de la fonction grammaticale, mais peuvent différer sur le plan social ou stylistique. Enfin, la plupart des études variationnistes privilégient le vernaculaire comme objet d'analyse puisque

c'est généralement à travers celui-ci qu'il est possible d'observer certains changements linguistiques en cours.

2.3.1 Variation stylistique

Bien que la variation puisse être liée à des facteurs sociaux tels que l'âge, le sexe ou la classe sociale du locuteur, celle-ci se rattache également au style adopté par le locuteur. En effet, Labov (1972) soutient que chaque individu alternera d'un style à l'autre selon le contexte social et le sujet abordé. Ainsi, d'après Labov, on parlera de vernaculaire lorsqu'un locuteur porte très peu d'attention à la manière dont il parle, le plus souvent au sein d'une conversation avec les proches (amis, famille). À l'opposé, on distinguera un style plus formel lorsqu'un locuteur surveille attentivement son comportement linguistique en utilisant, le plus souvent, les formes linguistiques associées à la norme. Gadet (1989) définit cette dernière par un usage valorisé d'une forme par rapport aux autres pour des raisons qui n'appartiennent pas à la langue elle-même, mais aux jugements sociaux associés à certaines formes linguistiques. En effet, selon Gadet, la norme ne se justifie pas de façon linguistique, mais de façon sociale puisque la forme privilégiée appartient aux groupes sociaux dominants. Enfin, Gadet souligne que la norme, appuyée par l'écrit, fait toujours consensus au sein d'un groupe linguistique, qu'elle soit respectée ou non par les locuteurs, c'est-à-dire que les locuteurs ne la remettent pas en cause (p.16).

Toutefois, selon Bigot (2018), aucune norme québécoise de l'oral n'aurait fait consensus depuis les années 1960 étant donné la division entre les partisans penchant vers le français dit international et ceux préférant le français reflétant l'usage des

Québécois. Cela proviendrait notamment de l'impossibilité de remonter aux détenteurs de la norme au Québec. Par le passé, le français des lecteurs de nouvelles de Radio-Canada a été associé, au Québec, au *bon parler*, mais les études descriptives sur la prononciation des lecteurs de nouvelles de Cox (1998), Reinke (2005) et Bigot et Papen (2013), cités dans Bigot (2018), indiquent que ceux-ci ne produisent pas nécessairement la variante formelle de tous les traits phonétiques du français québécois, le statut de six traits phonétiques restant à être fixés, soit l'effacement de [l] dans les pronoms personnels comme dans *il/ils* [i] et *elle/elles* [ɛ] ; l'ouverture et le relâchement des voyelles /i, y, u/ ; les réalisations de /a/ et /ɑ/ selon leur position ; le dévoisement (et l'effacement) des voyelles /i, y, u/ ; la réalisation phonétique de /ẽ/ et /ã/ et la réalisation de mots en *-oi* et *-ois* comme dans *le bois* ([lɔ̃bwa] vs [lɔbwɑ]) (Bigot, 2018, p. 25). Par conséquent, Bigot propose que :

[...] le français parlé par l'élite sociale et culturelle du Québec en situation de communication formelle (au sens d'Auger (1997 :173)) soit le modèle qui se rapproche le plus de ce qui peut être défini comme norme du français québécois oral. Par élite sociale et culturelle du Québec, nous entendons des personnes dont la position sociale est élevée (mais dont le niveau de scolarité peut ne pas l'être) et dont la profession relève du domaine public (p.28).

Considérant alors que la norme orale ne soit pas clairement définie parmi la population, Chalier (2018) s'est penché sur le modèle de prononciation privilégié par les Québécois dans leurs attitudes et représentations auprès de locuteurs du français québécois ayant des profils similaires¹². Plus précisément, il s'agissait de rendre compte du type de français que les participants estimaient être le mieux adapté à l'enseignement du

¹² Femmes et hommes divisés de manière équitable provenant des villes de Montréal et de Québec. Il s'agissait d'étudiants ou d'employés des universités francophones de ces villes, tous nés au Québec.

français chez les personnes immigrantes. Parmi les choix figuraient le français parisien dit neutre, le français québécois fortement marqué, le français québécois faiblement marqué et enfin, le français suisse fortement marqué. Suite à l'écoute de documents audio présentant chacun des types de français énumérés, les participants devaient choisir le français qui serait le plus apte à être enseigné aux nouveaux arrivants et devaient, par la suite, justifier leur choix. L'objectif de recherche de Chalier était donc d'observer si les locuteurs du français québécois arboraient une attitude positive plutôt envers la norme parisienne ou la norme québécoise. Les résultats de cette étude démontrent que 51% des participants ont choisi le français québécois faiblement marqué. Pour la seconde question, les participants devaient préciser une seule raison pour laquelle ils avaient choisi ce type de français en sélectionnant soit le vocabulaire, la syntaxe ou la prononciation. Les résultats démontrent que 45% des participants ont basé leur choix sur des éléments reliés à la phonétique. Pour la seconde partie de cette question, les participants pouvaient préciser les éléments qui les avaient poussés à choisir ce type de français. Encore une fois, la majorité des réponses ont touché à la prononciation : ex. « *Un accent d'ici sans avoir la prononciation trop éloignée de l'écrit.* » (Chalier, 2018, p. 134). Ainsi, les résultats de cette recherche nous indiquent que les Québécois favorisent une norme de l'oral qui s'apparente au français québécois, mais qui est très proche de la prononciation du français parisien.

Par ailleurs, considérant qu'un individu variera sa façon de s'exprimer selon le contexte social (formel ou informel), Guertin (2018) a voulu vérifier l'effet de la variation stylistique propre au français hexagonal et au français québécois sur les attitudes envers ces deux variétés de français chez des apprenants de langue seconde. Cette étude ne porte donc pas seulement un regard sur la variation dialectale, mais également sur la variation stylistique des locuteurs. Ainsi, la chercheuse a enregistré les propos relevant d'une situation formelle et informelle chez deux locutrices du français de France, et

deux locutrices du français québécois, et a par la suite relevé dans leur discours les occurrences de variables associées au français québécois et hexagonal. Par la suite, 43 apprenants hispanophones de français langue seconde de niveau intermédiaire et avancé ont évalué les énoncés des quatre locutrices sans savoir d'où elles venaient, et sans savoir qui se trouvait derrière l'énoncé produit. Plus précisément, ils devaient répondre aux questions suivantes : « A) *Selon vous, la personne que vous entendez provient : 1) de France ; 2) du Québec ; et B) Cette personne parle le français que je veux apprendre. 1) non, pas du tout ; 2) non, pas vraiment ; 3) oui, mais ce n'est pas mon premier choix ; 4) oui, absolument* » (p. 80). Pour la première question, il ressort, de manière générale, que les locutrices étaient davantage jugées comme étant des locutrices du Québec lorsque les énoncés étaient associés à un style informel, et au contraire, qu'elles étaient jugées comme provenant de France lorsque les énoncés étaient produits en contexte formel. Ainsi, les participants ont répondu à 69% que les locutrices étaient Québécoises lors de l'écoute d'énoncés informels et ont répondu à 60% que les locutrices étaient Françaises lors de l'écoute d'énoncés formels. Cela montre donc, en partie, que l'attribution à la langue est associée au style adopté par les locutrices. En ce qui concerne la deuxième question, à savoir quel français les apprenants sont le plus enclins à apprendre, les participants ont favorisé les énoncés relevant du contexte formel, et ce, chez les quatre locutrices. Or, une Française et une Québécoise ont obtenu une moyenne identique pour le contexte formel, et la locutrice ayant obtenu la moyenne la plus basse en contexte informel provient de France. La chercheuse conclut ainsi que, bien que la variation stylistique ne soit pas le seul facteur décisionnel sur les énoncés préférés par les répondants, le style adopté par les locutrices (formel ou informel) joue un rôle dans l'attribution du français que les apprenants apprécient et veulent apprendre. Ainsi, l'étude de Guertin met de l'avant l'importance du style adopté par le locuteur en lien avec les attitudes véhiculées chez les apprenants de français langue seconde. Cela concorde en partie avec l'étude de Chalièr (2018)

puisque les traits phonétiques relevés dans les contextes formels s'apparentaient davantage aux variantes associées au français de France.

Les études mentionnées ci-haut indiquent donc que le style adopté par le locuteur peut avoir un impact sur les attitudes des locuteurs natifs ainsi que des apprenants de français langue seconde face à leur représentation de la norme, et plus précisément, face aux traits phonétiques qu'ils privilégient.

2.3.2 Variable (l) dans les pronoms *il, elle, ils, elles*

Il importe, afin de saisir l'origine de certaines variantes phonétiques propre au français laurentien, de remonter, de façon sommaire, à l'époque de la Révolution française. Suite à l'événement historique, la nouvelle classe détenant le pouvoir politique a dicté de nouvelles normes, dévalorisant ainsi les formes appartenant aux autres variétés de français, d'où l'écart entre le français parlé en Amérique du Nord et en France. Cela importe dans la mesure où, encore aujourd'hui, certaines variantes sont associées au vernaculaire ou au standard selon une norme dictée à l'époque de la Révolution française, comme c'est le cas pour la variable (l) dans les pronoms personnels *il, elle, ils, elles*.

Selon Straka (cité dans Bouchard, 2011), les consonnes finales écrites étaient toutes muettes au XVe et XVIe siècle. Ainsi, la consonne /l/ de *outil, gentil, fusil*, etc. n'était pas prononcée, comme c'était le cas pour les pronoms *il* et *ils*. Les représentations graphiques de la prononciation du français des années 1700 de Vaudelin nous indiquent d'ailleurs que *il* était prononcé [i] devant une consonne ou post-posé ([ifɛ] pour *il fait*,

[fėti] pour *fait-il*) (Bouchard, 2011). Ce n'est qu'à partir de 1763 que le [l] est réapparu pour certains mots tels *cil*, *avril*, *exil* ainsi que pour les pronoms, et que la prononciation [i] s'est désormais apparentée au « caractère familier, voire populaire » (Bouchard, 2011, p. 52). Gadet (1989) ajoute qu'il y a chute du [l] lorsque celui-ci est en position préconsonantique ([idi] pour *il dit*) et que l'élision s'applique également au pronom *elle*, en France comme au Québec ([ɛ:pavny] pour *elle est pas venue*). D'après Bouchard (2011), le /ɛ/ qui s'ouvre en /a/ lorsque suivi d'une consonne ou en position finale ([vart] pour *verte*, [la] pour *lait*, [al] pour *elle*) qui remonte au XVe siècle, était largement utilisé par la classe populaire de Paris jusqu'au XVIIe siècle. Or, le contraste avec la graphie a fait en sorte que la prononciation [a] pour /ɛ/ n'a pas accédé à la norme à la suite de la Révolution française. En ce sens, il est important de noter que le pronom *elle* peut comporter deux changements phonétiques, soit l'ouverture du /ɛ/ en /a/ et l'élision du [l]. Selon l'auteure, le passage de /ɛ/ à /a/ était réservé, en France, à un usage populaire ou régional. À cet effet, le dictionnaire canadien-français à visée descriptive de Clapin (1894) nous indique que la variante [al] (avec ou sans omission du [l]) était favorisée chez les Canadiens français de l'époque :

« A : est dit aussi pour elles, toujours devant une consonne autre que le h » (p.2).

« Al, Ale : pron.sing.fém., Se dit pour Elle, devant une voyelle ou une h » (p.11).

Par la suite, la même règle régissant l'effacement du [l] en position finale d'un mot (*outil*, *fusil*) se serait appliquée au pronom *elle*, c'est-à-dire qu'il y a effacement en position préconsonantique. Lorsque suivi du verbe *être* conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif (*est*), le pronom *elle* est davantage prononcé [ɛl] au lieu de [al]. L'omission du [l] donnerait ensuite lieu à un seul son /ɛ:/ combinant le pronom et le verbe et résultant un allongement compensatoire. Enfin, Coveney (2004) démontre que l'emploi actuel du pronom *ils* peut référer à des

personnes ou des identités exclusivement féminines et que ce phénomène remonterait également à l'époque de l'ancien français. L'auteur cite, dans son étude, les corpus récoltés dans la région de Picardie ainsi qu'à Montréal qui permettent d'affirmer que le pronom *elles* reste plus fréquent en France qu'au Québec, mais que celui-ci n'est pas exclusif aux couches sociales populaires.

En ce qui concerne le français actuel, plusieurs auteurs, dont Poplack et Walker (1986) et Sankoff et Cedergren (1971) se sont particulièrement intéressés à la variable [l] en L1 en contexte nord-américain. Les premiers auteurs ont utilisé un échantillon aléatoire de 60 locuteurs du français dans la région d'Ottawa-Hull du corpus de Poplack (1989) et ont analysé les entrevues afin de rendre compte des facteurs qui laissent place ou non à l'effacement du [l] dans les pronoms personnels (*il, ils, elle, elles*), dans les pronoms compléments directs et indirects (*la, le, les, lui, leur*) ainsi que dans les déterminants (*le, la, les*). Si l'effacement du [l] est délimité par plusieurs facteurs linguistiques tels que le contexte phonétique ou les catégories grammaticales avoisinantes pour les pronoms compléments et les déterminants, il apparaît que la variation du [l] est davantage délimitée par des facteurs sociaux comme la classe sociale, le niveau de scolarité et le sexe des locuteurs que par le contexte phonétique ou les catégories grammaticales avoisinantes. De plus, les auteurs concluent que l'absence de distinction au niveau de l'âge des participants donne lieu à une variable stable. Enfin, les résultats de l'étude de Poplack et Walker démontrent que le [l] est effacé dans 98% des occurrences pour ce qui a trait au pronom *il*, entre 99% et 100% pour le pronom *ils* désignant une entité masculine ou féminine, à 84% pour le pronom *elle* et à 33% pour le pronom *elles*. Ces résultats concordent en majeure partie avec l'étude de Sankoff et Cedergren (1971) réalisée à Montréal. En effet, l'étude de Sankoff et Cedergren réalisée auprès de 16 sujets francophones de Montréal démontre qu'en moyenne, le [l] est effacé à 89% pour le pronom *il*, à 92% pour le pronom *ils* (incluant les entités

masculines et féminines) et à 63% pour le pronom *elle*. Bien que le taux d'omission du pronom *elle* soit moins saillant que dans l'étude de Poplack et Walker (1986), Sankoff et Cedergren mentionnent que presque tous les participants omettent le [l] pour ce pronom (14 sur 16) et que l'effacement apparaît majoritairement en position préconsonantique, soit à 88% du temps. De plus, l'effacement du [l] au sein du pronom *elle* semble être davantage marqué par la profession des participants (professionnels ou ouvriers) que pour le pronom *il*. Les chercheuses indiquent ainsi que si le taux d'effacement du [l] pour le pronom *il* est de 72% chez les professionnels et de 100% chez les ouvriers, le taux d'effacement du [l] pour le pronom *elle* est de 30% chez les professionnels et de 82% chez les ouvriers. Nous remarquons ainsi dans les études mentionnées ci-haut que l'élision du [l] se réalise plus fréquemment au sein des pronoms *il* et *ils* qu'à l'intérieur des pronoms *elle* et *elles*, et que le pronom *elles* présente le plus bas taux d'effacement de la consonne.

À la lumière de ces résultats, nous nous interrogerons, dans la prochaine section, sur la variation du [l] en L2, à savoir si l'effacement se réalise à la même fréquence qu'en L1 et selon les mêmes contraintes linguistiques et sociales.

2.3.3 Variation linguistique en langue seconde

L'intérêt pour la variation linguistique en L2 s'est amplifié à la fin des années 80, notamment avec l'arrivée de l'approche communicative et de la compétence sociolinguistique, soit la capacité d'adapter notre façon de parler selon le contexte social (Dewaele, 2004). Ainsi, un grand nombre de recherches se sont depuis intéressées à l'enseignement de la variation en contexte de classe de L2 (Dewaele, 2004; Edwards, 2011; Howard, 2012; Howard *et al.*, 2006; Mougeon *et al.*, 2004; Nadasdi et

Vickerman, 2017). Pour les fins de cette recherche, nous dirigerons notre attention vers les études traitant de variables phonétiques. La recherche sur la variation linguistique en compréhension orale en langue seconde étant rare, nous présenterons des études portant principalement sur l'effet de la variation linguistique en production orale.

Uritescu *et al.* (2004) ont examiné l'acquisition de l'effacement du schwa (voyelle centrale correspondant au *e* muet en français, comme dans *samedi*) chez des élèves (n=8) de 9^e à 12^e année en immersion française en Ontario. Plus précisément, ils ont comparé, à l'aide d'entrevues, la production de ces élèves à celle de locuteurs natifs franco-ontariens (n=9) afin de savoir si l'utilisation de la variable répond aux mêmes contraintes linguistiques et sociales chez les deux groupes. Les résultats révèlent que l'effacement du schwa se produit de façon plus marquée chez les locuteurs natifs (68%) que chez les élèves d'immersion (21%). En ce qui concerne les contraintes linguistiques, les auteurs ont observé que les contextes phonétiques dans lesquels le schwa était effacé chez les locuteurs natifs (ex. la syllabe initiale du mot, une séquence de mots monosyllabiques suivant une consonne, etc.) affectaient peu les élèves d'immersion. Ensuite, trois facteurs extralinguistiques ont été mis en relation avec l'effacement du schwa, soit le sexe et la classe sociale des locuteurs ainsi que l'exposition au français en dehors des heures de cours. Considérant les sexes représentés de façon inégale dans les échantillons, les résultats s'expliquent difficilement en lien avec le sexe des locuteurs¹³. Le facteur de la classe sociale n'a également pas fourni de différence significative entre les deux groupes. Enfin, l'exposition à la langue cible en contexte extrascolaire, soit par le biais des médias francophones ou par le séjour dans une famille d'accueil, est apparue comme un facteur significatif dans l'acquisition de la variable. Ainsi, les apprenants ayant été en contact

¹³ Le groupe d'élèves en immersion présentait 7 filles et 1 garçon tandis que le groupe de locuteurs natifs présentait 3 filles et 6 garçons.

avec la langue en contexte authentique ont démontré une utilisation du schwa qui s'apparente davantage à celle des locuteurs natifs.

En ce sens, Howard *et al.* (2006) se sont intéressés à l'acquisition de la variation linguistique chez les apprenants ayant séjourné dans un pays où la langue cible est parlée, soutenant que le manque d'interaction avec des locuteurs natifs dans la salle de classe limite l'exposition à la variation. Ils ont ainsi réalisé des entrevues sociolinguistiques individuelles auprès de 19 apprenants en dernière année universitaire d'études françaises en Irlande dans le but de rendre compte de l'effacement du [ɪ]. Quinze de ces apprenants avaient préalablement passé une année en France, alors que les six autres étaient restés au pays. Les participants de l'étude devaient répondre à des questions relevant de sujets formels et informels, et n'étaient pas au courant du but de la recherche. Comme pour l'étude de Poplack et Walker (1986), les chercheurs ont établi une liste de facteurs pouvant jouer un rôle dans l'effacement du [ɪ]. De façon globale, les résultats démontrent que les apprenants ayant séjourné en France délaissent davantage le [ɪ] (33%) que ceux n'ayant pas vécu à l'étranger (6%), mais que ces résultats sont considérablement inférieurs à ce qu'on retrouve chez les locuteurs natifs¹⁴. Howard *et al.* (2006) précisent que la nature des mots (dans ce cas les pronoms *il* impersonnel, *ils* et *elles*) a eu plus d'effet sur la présence du [ɪ] ou non que d'autres contraintes linguistiques comme le contexte phonétique et grammatical avoisinant ([ɪ] suivi ou précédé d'une consonne ou d'une voyelle, pronom suivi d'un verbe, d'un pronom, etc.). Ils mentionnent également que le genre des locuteurs ainsi que le style (formel ou informel) n'ont pas été retenus comme étant des facteurs

¹⁴ Howard *et al.* (2006) ont comparé ces résultats avec les résultats auprès de locuteurs natifs français de l'étude d'Ashby (1984) à Tours où le [ɪ] est effacé à 61% et avec les résultats de Laks (1980) à Paris où le [ɪ] est effacé à 59%.

significatifs. Cette étude a par la suite établi une comparaison de la production de la variable avec les études réalisées en L1.

Ainsi, les études de Uritescu *et al.* (2004) et de Howard *et al.* (2006) indiquent qu'une exposition à la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs natifs en contexte social a un effet positif sur l'acquisition de la variation linguistique. Or, cela ne semble pas concorder avec la réalité de la salle de classe. La prochaine section aura donc comme objectif de mettre en lumière certaines pistes pédagogiques proposées par les auteurs afin d'inclure la variation linguistique dans l'enseignement d'une L2.

2.4 Enseignement de la variation linguistique en langue seconde

Les sections précédentes ont permis d'établir que malgré le fait que la variation linguistique soit inhérente au langage et qu'elle apparaisse à tous les niveaux de la langue, celle-ci reste peu acquise chez les apprenants de langue seconde, quel que soit leur niveau. Face à cet écart entre la production de variables linguistiques des locuteurs de L1 et de L2, Nadasdi *et al.*, (2005) ont proposé quelques pistes pédagogiques pour les enseignants. En effet, considérant que les apprenants n'ont pas tous accès à la langue cible hors de la classe, il est du ressort de l'enseignant d'exposer les apprenants à la variation linguistique. D'abord, les auteurs soutiennent que les apprenants doivent développer une conscience du fait que la variation existe. Pour ce faire, l'enseignant peut établir une comparaison avec la L1 des apprenants. Une fois la distinction entre des variantes relevant du contexte formel et informel établie dans la L1, l'enseignant peut présenter une variable de la L2 à travers deux textes identiques, changeant seulement à travers la variable, et observer avec les apprenants, dans le cas où il

s'agirait d'une variable phonologique, la prononciation changeante selon le contexte. Enfin, vient l'enseignement explicite de la mise en application de ces variables à l'intérieur de différents contextes sociaux. Pour y arriver, les apprenants peuvent, par exemple, participer à des jeux de rôles mettant en scène des situations où une même personne doit adapter sa façon de parler selon le contexte (ex. un étudiant qui parle au directeur et un étudiant qui parle à son ami).

Les pistes avancées par Nadasdi *et al.* (2005) cadrent avec les conclusions d'autres chercheurs. Par exemple, en lien avec le développement de la conscience quant à la variation linguistique, Van Compernelle et Williams (2013) se sont penchés sur l'effet produit par les différents types d'instruction sur la conscience sociolinguistique des apprenants en ce qui a trait à l'effacement de la particule *ne* dans les phrases négatives. Plus précisément, ils ont comparé les réponses à un questionnaire sur la conscience sociolinguistique en fin de session chez cinq groupes d'apprenants de niveau intermédiaire, dont deux groupes n'ayant reçu aucun enseignement explicite sur la variable. De plus, l'enseignement formel fourni aux apprenants a varié au sein des trois premiers groupes. Un groupe a reçu un enseignement explicite, des opportunités de mettre en pratique les variantes linguistiques ainsi que des évaluations formatives tout au long du trimestre. Un autre groupe, lors d'une seule intervention, a reçu un enseignement ainsi qu'une rétroaction explicite quant à l'utilisation des variantes linguistiques lors de l'étude de textes. Enfin, les apprenants du dernier groupe ont également analysé plusieurs textes comportant des différences sociolinguistiques, mais n'ont reçu aucun enseignement explicite. Ainsi, les apprenants devaient décrire, en répondant au questionnaire, les différences entre certaines phrases (par exemple, repérer et indiquer si le *ne* est présent ou non dans une phrase négative). Les résultats démontrent qu'un enseignement explicite des variantes linguistiques est bénéfique pour les apprenants, bien que la durée et la qualité de l'enseignement reçu soient des facteurs

importants (le premier groupe qui a reçu ce type d'enseignement tout au long de la session a obtenu de meilleurs résultats que le groupe qui n'a reçu le même type d'enseignement qu'une seule fois).

Dans un même ordre d'idées, French et Beaulieu (2016) se sont également intéressés au développement de la conscience sociolinguistique par le biais d'un enseignement explicite. Plus précisément, ils ont porté leur attention sur la production orale des variables linguistiques *ne* et *il* lors de tâches planifiées et non planifiées afin d'observer l'utilisation des deux variables selon le contexte si les apprenants de FSL possèdent du temps de planification avant la production orale. Inversement, ils ont voulu rendre compte de l'utilisation des variantes ciblées lorsque les apprenants devaient produire des tâches orales où ils n'avaient pas de temps de préparation. Dix-huit apprenants universitaires de l'étude ont donc été évalués avant et après un cours de 45 heures préconisant un enseignement explicite des variantes, selon le modèle de *Awareness – Practice – Feedback*¹⁵ élaboré par Ranta et Lyster (2007), puis leurs réponses ont été comparées à celles de 12 locuteurs natifs évalués dans les mêmes contextes. Les évaluations portaient sur la réalisation de deux tâches distinctes : une production orale avec préparation et une autre sans préparation. Globalement, les résultats ont démontré qu'un enseignement explicite des variantes sociolinguistique a bel et bien mené à une utilisation plus contextualisée de celles-ci pour ce qui est de la production planifiée. En effet, lors de la production spontanée, les apprenants devaient, selon les auteurs, davantage se concentrer sur les aspects morphosyntaxiques de la langue et se sont donc moins attardés aux variantes sociolinguistiques. Ainsi, bien que l'enseignement explicite puisse jouer un rôle considérable dans la réutilisation des variantes sociolinguistiques à l'oral, il semble que certains facteurs rentrent en compte, surtout

¹⁵ Traduction libre : Prise de conscience – Pratique - Rétroaction

en ce qui concerne la production spontanée, comme la complexité linguistique des variables ainsi que la volonté des apprenants.

Enfin, Etienne et Sax (2006) ont proposé des façons d'acquérir la variation linguistique à travers l'utilisation de documents authentiques. Ainsi, ils ont proposé une série de scènes de films français où un même personnage varie sa façon de parler selon le contexte social et la ou les personnes à qui il s'adresse. Cela permet d'abord une prise de conscience de la part des apprenants. Par la suite, ils ont mis sur pied des activités comme des jeux de rôle où les apprenants doivent compléter les scènes préalablement visionnées tout en respectant le registre utilisé. Une telle méthode permet donc aux apprenants de s'approprier la variation linguistique selon le contexte social proposé dans une scène donnée.

Ainsi, les études présentées ci-haut démontrent que l'acquisition de la variation linguistique peut, entre autres, se réaliser à travers le développement de la conscience sociolinguistique, par le biais d'un enseignement explicite puis à travers différentes activités de mise en application utilisant du matériel authentique.

2.5 Question de recherche

Comme il a été décrit dans ce chapitre, le processus de la CO est complexe et doit prendre en compte plusieurs facteurs linguistiques et extralinguistiques, surtout chez les locuteurs de L2. Ainsi, nous avons vu que la recherche se concentre de plus en plus sur les effets d'un enseignement de la variation linguistique en classe de L2, mais à

notre connaissance, elle vise surtout les niveaux avancés ainsi que les effets sur la production orale. Afin de pallier ce manque dans la littérature scientifique actuelle, nous formulons notre question de recherche de la sorte :

Dans quelle mesure l'enseignement explicite de la variable (l) au sein des pronoms personnels *il, elle, ils, elles* favorise-t-il la compréhension orale d'apprenants adultes débutants de français langue seconde?

Nous consacrerons le prochain chapitre à la méthodologie qui sera élaborée afin de répondre à notre question de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre aura pour objectif de présenter les éléments méthodologiques de notre recherche. Il s'agira d'abord de décrire le type de recherche envisagé (3.1) puis de présenter les participants (3.2), les instruments (3.3) et le déroulement prévu (3.4). Nous terminerons le chapitre en présentant les tests qui seront utilisés pour l'analyse des données (3.5).

3.1 Type de recherche

Comme cette étude a pour objectif d'observer en quoi un enseignement précoce au niveau débutant de la variable (l) favorise la compréhension orale chez des apprenants adultes du français L2 au Québec. Nous nous sommes tournés vers une étude quantitative de type quasi expérimental impliquant la manipulation de deux variables. Dans le cas qui nous concerne, la variable indépendante représente l'enseignement explicite de la variable linguistique (l) auprès d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin. Nous observons par la suite les effets de cet enseignement sur la variable dépendante, c'est-à-dire la compréhension orale des apprenants. En ce sens, nous désirons observer, de façon concrète, la compétence réelle en compréhension orale des apprenants avant et après l'intervention. Puisqu'il s'agit d'apprenants au sein de classes de francisation, les groupes ne sont toutefois pas randomisés, ce qui peut représenter une limite de cette étude. En effet, puisque les participants ne sont pas sélectionnés,

puis affectés au groupe expérimental ou contrôle, il est difficile d'affirmer que ces derniers sont égaux avant l'intervention (Boudreault et Cadieux, 2008). Cependant, la présence d'un prétest et de post-tests exerce un certain contrôle sur les facteurs de validité interne (Fortin et Gagnon, 2016, p. 236) puisque les deux groupes sont soumis aux mêmes tests, à la différence que le groupe contrôle ne recevra pas d'intervention.

3.2 Participants

La population cible de notre étude étant les apprenants adultes de niveau débutant en FLS, nous avons choisi un échantillon de convenance en ayant recours aux apprenants déjà inscrits dans un cours donné par l'enseignante-chercheuse. Initialement, en janvier 2020, 18 apprenants répartis à l'intérieur de deux groupes étaient inscrits à temps partiel dans le cours de francisation offert par un centre de services scolaire à Montréal. Cependant, au moment de la collecte de données, des événements hors de notre contrôle ne donnant plus accès aux cours donnés en présentiel¹⁶ ont fait en sorte que plusieurs apprenants ont abandonné le cours. Ayant désormais un nombre limité d'apprenants participant à notre étude (cinq apprenants de niveau *débutant 1* et cinq apprenants de niveau *débutant 3*¹⁷), nous avons lancé un appel par le courriel interne du centre de services scolaire afin de recruter des enseignantes intéressées à collaborer à l'étude en tant que groupe contrôle. Deux enseignantes en entreprise ont accepté de se joindre à l'étude en ayant respectivement deux participants dans leur groupe. Afin

¹⁶ Événements liés à la pandémie de COVID-19 au printemps 2020.

¹⁷ Les apprenants du groupe *débutant 1* étaient des débutants complets ou de faux-débutants. À la fin du cours, ils étaient en mesure de s'exprimer au présent de l'indicatif et au futur proche sur des thèmes tels que les salutations, les informations personnelles, l'emploi du temps, la famille, les loisirs, l'alimentation, la météo, la santé et les directions dans la ville. Les apprenants du groupe *débutant 3* pouvaient, quant à eux, déjà s'exprimer de façon simple sur les thèmes mentionnés ci-haut. Ils étaient donc davantage en mesure de comprendre l'enseignante-chercheuse et ainsi d'entretenir une conversation simple.

de pallier le nombre réduit d'apprenants, nous avons lancé un second appel de collaboration, à plus grande échelle, pour finalement nous associer à une enseignante d'un centre de services scolaire situé en banlieue de Montréal. Cela nous a permis de recruter cinq autres personnes. Ainsi, le groupe expérimental était initialement formé de 10 apprenants répartis dans deux sous-groupes et le groupe contrôle était formé de 9 apprenants répartis dans trois sous-groupes. Cependant, dans le groupe expérimental, un problème informatique a fait en sorte que le prétest d'un participant n'a pas été sauvegardé. Nous n'avons donc pas comptabilisé les résultats obtenus au post-test par ce participant. Ensuite, deux autres apprenants du groupe expérimental n'ont reçu que le tiers du traitement octroyé au reste du groupe dû à un taux d'absentéisme élevé. Par conséquent, nous avons décidé de retirer ces deux participants du groupe expérimental. Enfin, pour le groupe contrôle, deux apprenantes ayant passé le prétest ne se sont pas présentées au post-test. Nous avons donc retiré ces deux participantes de l'analyse du groupe contrôle. Finalement, notre étude comprend sept participants dans le groupe expérimental et sept participants dans le groupe contrôle.

Creswell (2012) rappelle l'importance d'avoir un grand échantillon en recherche quantitative et propose un minimum de 15 participants par groupe en recherche expérimental. Nous sommes donc avisée des limites que peut engendrer notre faible échantillon. Nous sommes également consciente que les résultats pourront être affectés par le fait que les participants ne sont pas soumis aux mêmes conditions étant donné qu'ils ne reçoivent pas l'enseignement de la même enseignante. Nous verrons à la section 3.3 que, dans le but de compenser pour ces limites, trois tests différents ont été élaborés afin d'observer les effets de l'enseignement explicite sur la CO des pronoms à l'étude.

La prochaine section servira à dresser un portrait des participants des groupes expérimental et contrôle selon les informations récoltées lors de la passation du questionnaire sociodémographique. Ces renseignements concernent les informations personnelles (3.2.1) et la connaissance du français (3.2.2).

3.2.1 Informations personnelles

Groupe expérimental

Dans le groupe expérimental, trois femmes et quatre hommes ont accepté de prendre part à l'étude. Au moment de la collecte de données, les participants se situaient dans les tranches d'âge de 18 à 39 ans. Les sept participants venaient de l'Inde (n=2), de l'Argentine (n=2), de la Chine (n=1) et du Cambodge (n=1). Également, un participant d'origine chinoise est né et a grandi à Montréal, en milieu anglophone, mais possède le cantonais comme L1. Les langues maternelles des apprenants étaient le cantonais (n=3), l'espagnol (n=2), le gujarati (n=1) et l'hindi (n=1). Mis à part leur langue maternelle, tous les apprenants ont indiqué parler couramment l'anglais, et une seule apprenante a mentionné parler couramment une troisième langue, l'hindi. Travaillant tous au sein de la même entreprise, la majorité des participants étaient ingénieurs informatiques et possédaient un niveau d'études universitaires. À l'exception du

participant né à Montréal, un participant a immigré jeune à Montréal, en 1995¹⁸. Les autres participants se sont installés à Montréal en 2013 (n=1), 2014 (n=1) et 2019 (n=3).

Groupe contrôle

Dans le groupe contrôle, cinq femmes et deux hommes âgés entre 18 et 59 ans ont pris part à l'étude. Les participants proviennent du Canada (n=3), de l'Arménie (n=1), de l'Équateur (n=1), de la Colombie (n=1) et de l'Inde (n=1) et sont arrivés au Québec en 2014 (n=1), 2017 (n=1), 2018 (n=3) et 2019 (n=2). Les participants ont comme langue maternelle l'anglais (n=3), l'espagnol (n=2), l'hindi (n=1) et l'arménien (n=1). Une personne a également indiqué parler couramment l'anglais et une autre a indiqué parler couramment le russe. Les participants détiennent un diplôme universitaire (n=6) ou collégial (n=1).

Le tableau 3.1 présente un résumé des informations personnelles les plus saillantes des participants des deux groupes.

¹⁸ Ces deux participants n'ont pas été exclus de l'étude même s'ils ont pu avoir été davantage exposés au français que les autres participants puisque leurs résultats au prétest n'ont pas été supérieurs aux autres.

Tableau 3.1 Faits saillants des informations personnelles des participants

	Groupe expérimental (n=7) n et % correspondant	Groupe contrôle (n=7) n et % correspondant
Hommes	4 (57%)	2 (29%)
Femmes	3 (43%)	5 (71%)
Âgés entre 18-29 ans	3 (43%)	1 (14%)
Âgés entre 30-39 ans	4 (57%)	5 (71%)
Âgés entre 50-59 ans	0 (0%)	1 (14%)
Parlent couramment plus d'une langue	7 (100%)	2 (29%)
Arrivés au Québec après 2015	3 (43%)	6 (86%)
L1 = Anglais	0 (0%)	3 (33%)
L1 = Espagnol	2 (29%)	2 (29%)
L1 = Autre langue	5 (71%)	2 (29%)
Détiennent un diplôme universitaire	6 (86%)	6 (86%)

Comme le résume le tableau 3.1, les participants des groupes expérimentaux et contrôles sont similaires au point de vue de l'âge et du niveau de scolarité. Les groupes présentent toutefois des différences au point de vue du sexe, de la langue maternelle et des autres langues parlées.

3.2.2 Connaissance du français

Groupe expérimental

Quatre participants du groupe expérimental habitaient dans un quartier majoritairement francophone de Montréal alors que trois participants résidaient dans un quartier

majoritairement anglophone ou allophone. Cinq participants ont répondu ne parler français avec personne, et deux participants ont répondu parler français avec leurs collègues de travail. La majorité des participants (n=5) ont affirmé parler français *parfois* alors qu'un participant a répondu ne *jamais* parler français. Les sept participants avaient déjà suivi un cours de français avant de suivre ce cours en entreprise, mais un seul de ces participants se souvenait avoir reçu un enseignement des variantes québécoises, sans toutefois pouvoir préciser lesquelles.

Groupe contrôle

La totalité des participants du groupe contrôle (n=7) a répondu vivre dans un quartier majoritairement francophone (à Montréal et en banlieue métropolitaine). Les répondants ont inscrit parler français avec leurs amis (n=3), avec les vendeurs (n=2), avec leurs collègues de travail (n=1) et avec personne (n=1). La plupart des participants ont répondu parler *parfois* (n=3) ou *souvent* (n=2) en français. Trois participants avaient déjà suivi un cours de français avant leur cours actuel. Parmi ceux-ci, deux ont reçu un enseignement du FLS depuis le primaire. Aucun participant n'a répondu avoir déjà appris des variantes du français québécois.

Le tableau 3.2 présente les principaux faits saillants reliés à la connaissance du français chez les participants des deux groupes.

Tableau 3.2 Faits saillants de la connaissance du français des participants

	Groupe expérimental (n=7) n et % correspondant	Groupe contrôle (n=7) n et % correspondant
Habitent dans un quartier majoritairement francophone	3 (43%)	7 (100%)
Parlent souvent ou toujours en français	0 (0%)	2 (29%)
Ne parlent français avec personne	5 (71%)	1 (14%)
Ont préalablement suivi un cours de FLS	4 (57%)	3 (43%)
Ont déjà appris des variantes du français québécois dans un cours de FLS	0 (0%)	1 (14%)

Le tableau 3.2 permet de rendre compte de plusieurs différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle quant à la connaissance du français. D'un côté, malgré le fait que certains apprenants du groupe expérimental aient reçu un enseignement du français avant de suivre le cours dans lequel ils étaient inscrits au moment de la passation des tests ou habitent dans un quartier majoritairement francophone, nous remarquons que ces apprenants parlent très peu français à l'extérieur du cours (précisons, par ailleurs, que cela ne signifie pas nécessairement qu'ils n'ont jamais entendu les variantes de la variable (l)). De l'autre côté, nous remarquons que les apprenants du groupe contrôle parlent davantage français à l'extérieur du cours. Deux apprenants ont d'ailleurs affirmé parler *souvent* ou *toujours* en français. Enfin, malgré le fait que des apprenants des deux groupes aient déjà étudié le français, une seule apprenante du groupe a indiqué avoir appris des variantes du français laurentien et aucun participant n'a mentionné avoir appris la variation du (l) dans les pronoms *il*, *elle*, *ils*, et *elles*.

Les instruments de collecte de données auxquels se sont soumis les participants de chacun des groupes seront présentés dans la prochaine section.

3.3 Instruments de collecte de données

Dans le but de collecter les données permettant de répondre à notre question de recherche, trois tests différents de CO ont été créés. Dans les prochaines sections, nous décrirons, en premier lieu, les éléments qui ont guidé la conception de ces tests, puis nous expliquerons, de façon plus précise, en quoi ces derniers consistent.

3.3.1 Élaboration des instruments de collecte de données

Afin de concevoir les tests, nous nous sommes essentiellement tournée vers les ouvrages de Anderson et Lynch (2004) et Lynch (2009) et avons suivi leurs recommandations quant à la création de matériel visant la compréhension orale. D'abord, la création des tests découle du fait qu'il aurait été quasi impossible de trouver des documents audios authentiques, d'une part, appropriés au niveau débutant des apprenants, et d'autre part, présentant la variable linguistique à l'étude sous toutes ses formes. D'un point de vue éthique, il aurait également été difficile d'enregistrer des extraits de communications réelles entre locuteurs sans obtenir une autorisation. À cet effet, Richards (2007) cité dans Lynch (2009), fait remarquer qu'il n'est pas nécessaire de présenter des documents audios relevant du langage spontané aux apprenants. Il considère davantage que l'authenticité devrait être le but vers lequel les enseignants se tournent dans l'optique d'amener les apprenants à comprendre et interpréter la langue

tel que le ferait un locuteur natif à l'intérieur de différents contextes. En ce sens, les tests élaborés pour cette recherche, bien qu'ils ne présentent pas un langage spontané puisque les comédiens ont dû lire un texte, montrent des personnages qui s'expriment dans un langage se rapprochant d'un parler spontané et naturel en français laurentien (selon les éléments phonétiques relevés dans le chapitre précédent, voir section 2.3.1), mais certains facteurs tels que la familiarité du sujet, l'objectif d'écoute, l'explicitation de l'information, la gradation de la difficulté ainsi que le type de support utilisé ont été contrôlés. Ces facteurs sont présentés de façon plus détaillée ci-dessous.

Premièrement, Anderson et Lynch (2004), en accord avec les résultats de l'étude de Tyler (2001) portant sur la mémoire de travail, soutiennent que la connaissance antérieure reliée au sujet en cours sera un indicateur de la quantité d'informations que les récepteurs retiendront. Par conséquent, les dialogues proposés dans les trois tests de cette recherche portent sur des thèmes que les apprenants ont déjà mis en pratique dans le cours de français ainsi que dans les différentes langues qu'ils utilisent, soit une rencontre avec une nouvelle personne et une planification d'un événement entre amis.

Deuxièmement, les auteurs amènent l'idée que lors d'une écoute visant l'évaluation de la CO, les tâches impliquant une réponse immédiate seront beaucoup plus faciles à réaliser que les tâches demandant une sélection de l'information comme les résumés. En ce sens, pour les deux premiers tests de cette recherche, l'objectif d'écoute était de répondre à des choix de réponses ou à des réponses à court développement en lien avec le document écouté.

Troisièmement, les auteurs privilégient l'explicitation de l'information à la quantité de celle-ci. En effet, selon Anderson et Lynch (2004), les récepteurs novices, contrairement aux récepteurs plus avancés, ne bénéficieront pas d'informations

répétées de différentes façons puisque cela rendra le message trop difficile à interpréter. En ce sens, les tests créés pour cette étude sont courts et l'information y est explicite. Cependant, afin de pouvoir répondre aux questions de compréhension, les apprenants devaient être en mesure de comprendre et d'interpréter les différentes variantes des pronoms personnels *il, elle, ils, elles*. Bien que ces pronoms aient été couverts durant les séances de cours que les apprenants du groupe expérimental ont reçues, ils peuvent représenter un obstacle à la compréhension des apprenants. En effet, Anderson et Lynch indiquent que les récepteurs novices de L2 privilégient la répétition de groupes nominaux aux pronoms, car ils facilitent la compréhension.

Quatrièmement, les mêmes auteurs rappellent l'importance de la gradation au sein du matériel de compréhension orale. Cette gradation transparait à travers la linguistique, c'est-à-dire par le degré de difficulté du vocabulaire et de la grammaire, et à travers les facteurs touchant à la tâche comme les objectifs d'écoute, la réponse attendue de l'apprenant et le matériel utilisé. Conséquemment, les trois tests de cette recherche ont été élaborés en suivant une gradation qui respecte les éléments énumérés ci-haut. En effet, pour le premier test, l'objectif d'écoute et la réponse attendue, soit d'écouter une seule phrase à la fois et de répondre à celle-ci par *vrai* ou *faux*, étaient peu complexes. Pour le deuxième test, les apprenants devaient toutefois écouter deux vidéos différentes et répondre à des questions à court développement, ce qui a augmenté progressivement la difficulté. Cette gradation sert également à contrôler la situation de mesure, c'est-à-dire à contrôler l'accoutumance aux tests qui peut survenir chez les apprenants (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, du fait que les variantes formelles et informelles des pronoms à l'étude sont répétées dans chacun des tests, il se pourrait que les apprenants découvrent par eux-mêmes, au moment de la passation du test, ce à quoi chaque variante réfère. Par conséquent, la gradation des tests permet, à un certain degré, de réduire cette accoutumance. Enfin, cette complexité s'est accentuée lors du troisième

test où les apprenants devaient écouter celui-ci non seulement en vue de répondre à l'écrit tout en prenant leur temps, mais en vue de répondre oralement aux questions posées par une personne devant eux.

Finalement, Anderson et Lynch recommandent l'emploi de supports visuels afin d'aider à la mémoire de travail. De plus, l'utilisation de documents audiovisuels importe lors d'activité de CO puisque cela reflète de manière plus fidèle ce à quoi les récepteurs sont exposés dans la vie réelle (Lynch, 2009). Cela fait échos aux propos de Buck (2001) selon quoi la compréhension orale se fait également par processus descendants et donc que la CO ne passe pas seulement par l'audio, mais également par des indices visuels tels que l'apparence ou le sexe du locuteur, le lieu où la situation se déroule, les expressions faciales, etc. En ce sens, trois vidéos ont été créées pour les deux premiers tests de cette recherche et le troisième test met en place une interaction entre l'enseignante-chercheuse et les apprenants.

En ce qui concerne l'inclusion de la variable (l) au sein des tests, nous avons priorisé l'usage des pronoms *il* et *elle*. Comme il a été mentionné précédemment, l'élision du [l] se réalise majoritairement dans le pronom *il*. Or, pour contraster l'utilisation du pronom et donc pour rendre compte de la CO des apprenants, il était nécessaire d'inclure le pronom *elle*. En ce sens, les trois tests portent sur les pronoms *il* et *elle*, et seul le test 2 inclut les pronoms *ils* et *elles*. Le choix de laisser moins de place aux pronoms *ils* et *elles* réside également dans le fait qu'en français parlé, le pronom *ils* peut faire référence à des entités masculines et féminines, rendant ainsi le traitement de la CO complexe. En effet, un apprenant pourrait avoir entendu et compris qu'il s'agit du pronom *ils* malgré l'élision du [l], mais pourrait également ne pas être au courant du fait que le pronom *ils* peut désigner des entités exclusivement féminines. Par exemple, dans le test 2, nous savons que « les artistes » désignent des femmes, car le

personnage utilise le pronom *elles* sans [l]. Or, le personnage utilise également le pronom *ils* sans [l] pour référer aux artistes. Ainsi, un apprenant pourrait avoir compris le pronom *ils* sans [l], et indiquer que les artistes sont des hommes. Il y aurait donc un bris de CO dû au référent au pronom *ils* et non à cause de l'élosion du [l]. En ce sens, les deux réponses (*ils* ou *elles*) ont été acceptées au test 2 pour les questions où cela s'appliquait.

3.3.2 Description des instruments de collecte de données

Les instruments de collecte de données conçus pour cette étude ont d'abord été créés dans l'optique d'être imprimés afin que les participants puissent répondre à ceux-ci de façon manuscrite. Cependant, puisque les cours n'ont finalement pas pu être donnés en présentiel à cause des événements indiqués plus haut, les instruments ont dû être modifiés en version électronique. Ainsi, le questionnaire sociodémographique, le prétest ainsi que les tests 1 et 2 ont été créés et remplis par les participants sur le logiciel de questionnaire *LimeSurvey*. Puisque les tests élaborés servaient uniquement à rendre compte de l'effet de la variable sur la CO générale, les questions du prétest et du test 2 ont été rédigées en français et en anglais. Les apprenants avaient l'opportunité de répondre dans la langue de leur choix.

Questionnaire sociodémographique

Un questionnaire sociodémographique (Annexe A) était essentiel pour notre étude, d'une part, afin de dresser le profil des participants et des facteurs externes pouvant jouer un rôle dans la compréhension de la variable à l'étude, et d'autre part, afin de

s'assurer que les participants du groupe expérimental et du groupe contrôle possédaient une connaissance équivalente du français laurentien et de ses variantes. Ainsi, sur un total de 15 questions, neuf ont été consacrées aux informations personnelles et six ont été réservées à la connaissance et à l'utilisation du français. Pour la première partie, nous avons suivi les recommandations de Dörnyei (2003) quant à l'élaboration d'un questionnaire. Les questions ont donc été rédigées de façon à être courtes, claires et explicites. Nous avons également varié le type de questions posées en incluant des questions à liste déroulante, à gradation, à choix de réponses et à court développement.

Ensuite, la deuxième partie du questionnaire, partiellement inspirée du questionnaire de Damay (2018), traitait de la langue dominante du quartier des participants, des locuteurs avec lesquels ils s'expriment en français, de la fréquence à laquelle ils parlent français, de la formation antérieure qu'ils ont reçue en français et des variantes laurentiennes qu'ils ont apprises. La dernière question de ce questionnaire, une question à court développement, portait sur les raisons pour lesquelles les participants voulaient apprendre le français. Initialement, cette question avait pour but de vérifier si les participants démontraient une motivation élevée à communiquer avec des locuteurs natifs du français. Or, puisque la motivation ne peut être mesurée qu'à partir de cette question et que cette notion ne représente pas une variable de notre étude, nous avons décidé de retirer cette question de l'analyse des réponses.

Prétest

Puisque l'objectif de cette recherche est d'observer en quoi un enseignement précoce au niveau débutant de la variable (I) favorise la compréhension orale chez des apprenants adultes du français L2 au Québec, il était primordial de mesurer la CO avant

l'intervention. Or, puisqu'il ne s'agit pas seulement de pouvoir discriminer à l'oral la variante produite, il était important de faire passer un prétest mettant en scène une situation de communication où la compréhension des différentes variantes peut avoir un effet sur la compréhension globale du message. Dans l'optique de ne pas surcharger les apprenants avec différentes vidéos, nous avons choisi de faire passer les mêmes évaluations au prétest et au test 1.

Test 1

Le test 1 (ainsi que le prétest, tel que précisé ci-haut) consistait en l'écoute d'une courte vidéo (Annexe B) mettant en scène deux personnes se rencontrant pour la première fois, puis d'une série de questions audios auxquelles les apprenants devaient répondre par *vrai* ou *faux* (Annexe C). Puisque les personnages parlaient d'eux à la première et deuxième personne, il n'y a pas eu d'occurrences de la variable (I), c'est-à-dire que l'évaluation de la CO ne portait pas sur cette vidéo, mais sur les questions qui suivaient, la vidéo ne servant ainsi que de support. Plus précisément, les apprenants ont regardé la vidéo à trois reprises et ont été invités à prendre des notes. Ensuite, ils devaient écouter un document audio de 12 phrases dictées par l'enseignante-chercheuse employant les pronoms *il* et *elle* (ex. *il est ingénieur informatique*). Les apprenants devaient répondre par *vrai* ou *faux* à ces questions, mais avaient l'option de choisir *incertain* s'ils jugeaient qu'ils répondaient seulement au hasard. La variante [I] au sein des pronoms *il* et *elle* était absente dans la moitié des questions posées et ces questions étaient réparties de façon aléatoire. Six questions étaient fausses et six questions étaient vraies.

Test 2

Pour ce test, deux vidéos ont été présentées : une exposant des dialogues avec la variante [l] et une présentant des dialogues sans la variante [l] (Annexe D). Les situations n'étaient pas identiques, mais la structure des dialogues et des questions était similaire. La vidéo avec la variante [l] a été présentée en premier puisque nous considérons qu'elle reflète davantage la prononciation des pronoms à laquelle les apprenants sont habituellement exposés dans les cours de français. Les mêmes acteurs ont été utilisés pour jouer les personnages dans les deux vidéos. Les apprenants ont regardé chaque vidéo trois fois avant de répondre aux questions par écrit (Annexes E et F) ; il s'agissait de cocher une seule réponse par question et de nommer les indices linguistiques qui ont permis de connaître la réponse. Contrairement au test 1 (et donc, au prétest également), les apprenants ont eu accès aux questions de compréhension lors du visionnement de chaque vidéo dans le but de ne pas surcharger leur mémoire de travail. L'accès préalable aux questions reposait également sur le fait que la deuxième vidéo ne devait pas être plus facile à comprendre que la première par le fait que les apprenants auraient déjà connu le type de questions qui serait posé. Ainsi, la lecture des questions avant le visionnement permet une écoute plus uniforme.

Test 3

Ce dernier test a consisté en une rencontre individuelle d'environ cinq minutes, en ligne, avec l'enseignante-chercheuse. Cette dernière a présenté deux images d'un homme et d'une femme ainsi que des images faisant la description d'éléments de leur vie (Annexe H). Les participants ont par la suite répondu aux questions posées (Annexe G) selon ce qui apparaissait sur les images. Les questions portaient donc sur la variation

linguistique au sein des pronoms singuliers *il* et *elle*. Afin d'éviter une variation inégale de la part de l'enseignante-chercheuse, les questions où la variante à produire était clairement indiquée ont été lues. L'entrevue a été enregistrée dans le but d'analyser les réponses et les commentaires fournis par les participants.

3.4 Dérroulement de la recherche

Nous présenterons dans cette section la mise à l'essai et la validation du questionnaire sociodémographique ainsi que des trois tests de CO (3.4.1), la description de l'enseignement explicite fournie au groupe expérimental (4.3.2) puis les étapes de la collecte de données (3.4.3).

3.4.1 Mise à l'essai de la procédure et validation des tests

Puisque les tests ont été créés de toute pièce, il a été nécessaire de mettre ceux-ci à l'essai avant de les faire passer aux groupes expérimental et contrôle dans le but de valider la procédure. Pour ce faire, nous avons demandé à des apprenants de FLS en entreprise de niveau débutant-intermédiaire, groupe enseigné par l'enseignante-chercheuse, de participer à la mise à l'essai des tests et trois apprenants¹⁹ ont accepté l'offre. La mise à l'essai s'est déroulée en ligne, via le logiciel *Zoom*, de façon

¹⁹ Les apprenants étaient tous des hommes anglophones dans la trentaine travaillant dans la conception de jeux vidéos.

synchrone, afin de guider les apprenants à travers les tests et de recevoir leur rétroaction directe sur ceux-ci. Une section de commentaires a également été ajoutée au questionnaire en ligne afin que les apprenants puissent donner leur rétroaction par écrit s'ils le préféraient. Ainsi, quelques minutes étaient réservées, à la fin de chaque test, incluant le questionnaire sociodémographique, aux commentaires des apprenants. Au total, la mise à l'essai des tests a duré un peu plus d'une heure. Plusieurs commentaires pertinents sont ressortis de cette mise à l'épreuve, et donc, certains éléments des tests ont été modifiés.

Premièrement, en ce qui a trait au **questionnaire sociodémographique**, la question relative à la langue maternelle a posé problème puisqu'un apprenant ne savait pas quoi répondre s'il avait une langue maternelle qu'il n'utilisait plus. Nous avons donc décidé de mettre « langue (s) maternelle (s) » au pluriel. Nous avons également choisi de ne pas définir le concept de langue maternelle puisque cela peut différer selon les individus. Nous avons convenu que l'enseignante-chercheuse pourra répondre aux questions plus spécifiques des apprenants lors de la passation du questionnaire. De plus, pour la question relative aux langues couramment parlées, les apprenants ne savaient pas si cela devait inclure leur langue maternelle. Afin de ne pas devoir revenir à la question précédente pour chaque apprenant lors de l'analyse des réponses, il a été convenu de spécifier « autre que la langue maternelle ».

Deuxièmement, pour le **test 1** (et le prétest), les apprenants n'ont pas eu de difficulté à comprendre la vidéo, mais ont eu quelques difficultés pour répondre aux questions *vrai* ou *faux*, notamment pour les questions impliquant l'absence du [l]. Les apprenants ont également admis avoir répondu à quelques reprises au hasard lorsqu'ils ne comprenaient pas. Ce faisant, nous avons décidé d'ajouter une colonne « je ne sais pas » au tableau afin d'éviter d'obtenir des résultats qui ne reflètent pas réellement la

compréhension des apprenants. De plus, la première question, prononcée sans [I], a été très difficile à comprendre pour les apprenants, et donc cela a eu pour effet des les faire hésiter devant la tâche à accomplir. Ainsi, la première phrase a été déplacée afin de commencer l'exercice avec une phrase avec [I] et un exemple (avec [I]) a été ajouté à la fin des consignes du test afin que les apprenants comprennent bien ce qui était demandé. Enfin, une question a été enlevée puisque l'élément de référence n'était pas prononcé intelligiblement dans la vidéo.

Troisièmement, pour les deux vidéos du **test 2**, les apprenants ont fait remarquer que les choix de réponses qui différaient d'une vidéo à l'autre pouvaient les informer sur la réponse attendue. Ainsi, nous avons modifié les choix de réponses pour qu'ils soient le plus similaires possible, c'est-à-dire en donnant le même nombre de choix de réponses. Ensuite, pour la deuxième vidéo, les apprenants ont soulevé que la dernière réponse leur donnait la réponse à la première question. En effet, la dernière question demandait de choisir si les collègues de l'homme sont des hommes ou des femmes, ou les deux. Ainsi, les apprenants savent maintenant que plusieurs personnes vont au restaurant. En ce sens, dans le but de ne pas fournir de réponses à travers les choix de réponses, mais aussi afin d'observer la CO des pronoms personnels, la question a été modifiée pour *L'homme invite : 1) Un collègue (un homme); 2) Une collègue (une femme); 3) Des collègues (des hommes); 4) Des collègues (des femmes); 5) Des collègues (des hommes et/ou des femmes); 6) On ne sait pas*. Enfin, pour ce deuxième test, la vidéo présentant les pronoms sans [I] a été difficile à comprendre pour les apprenants, comme en témoignent leurs réponses au questionnaire. La vidéo présentant les pronoms avec [I] a néanmoins été bien comprise.

Quatrièmement, les apprenants ont émis peu de commentaires sur le **test 3** : ils ont trouvé celui-ci plus naturel et plus facile que les autres tests. En ce sens, nous n'avons

rien modifié concernant les questions et les images du dernier test. Même si ce test ne reflète pas la gradation de difficulté à laquelle nous nous attendions lors de l'élaboration des tests, nous avons tout de même décidé de garder ce test à la fin de la collecte de données. À cet égard, Dörnyei (2003) spécifie que la passation d'un test doit prendre en compte la fatigue des participants. En ce sens, il semblait approprié de terminer la collecte de données par un test qui paraît moins exigeant pour les apprenants puisque les tests 1, 2 et 3 ont été passés au même moment à l'intérieur d'environ une heure.

Étant donné le nombre restreint d'apprenants qui ont mis à l'essai les tests ainsi que le niveau de français légèrement plus élevé de ceux-ci comparativement à celui des participants visés par cette recherche, nous avons jugé nécessaire d'avoir recours à l'expérience professionnelle d'enseignantes de français langue seconde pour valider les tests, dans leur version corrigée (après la mise à l'essai). Ainsi, trois enseignantes de français langue seconde au niveau débutant ont été recrutées par courriel et il leur a été demandé d'observer les tests et de donner leur avis (à l'écrit) sur ces derniers. Des questions portant sur les tests ont été incluses au document envoyé afin de guider leur réflexion. Leurs résultats ont été regroupés selon 1) la clarté des vidéos et des questions ; 2) le niveau des apprenants et 3) la capacité à observer la compréhension orale des pronoms *il*, *elle*, *ils* et *elles*.

D'abord, deux enseignantes ont trouvé que le débit des personnages des vidéos était approprié et une enseignante a trouvé que le débit était un peu rapide, mais près de ce que les apprenants pourraient entendre dans la « vraie vie ». De plus, une enseignante a précisé que la qualité du son était adéquate pour réaliser des tests de compréhension orale. Les trois enseignantes ont trouvé les questions clairement formulées puisqu'elles reprenaient les mêmes éléments linguistiques que dans les vidéos. Ensuite, les

enseignantes étaient d'accord sur le fait que ces tests s'adressent à des apprenants de niveau débutant, mais l'une d'entre elles a mentionné le niveau « fin débutant » et une autre a affirmé que ces tests seraient trop difficiles pour des apprenants de niveau 1, mais conviendraient à des apprenants ayant complété le niveau 2. Finalement, les enseignantes ont donné leur accord sur le fait que ces tests permettent une vision de l'influence de la variable (l) au sein des pronoms *il*, *elle*, *ils* et *elles* sur la CO, mais ont mentionné que plusieurs écoutes étaient nécessaires afin de répondre correctement aux questions. Lors de la mise à l'essai avec les apprenants, ceux-ci ont regardé deux fois chacune des vidéos tout en ayant accès aux questions du test 2. Étant donné les réponses inexactes fournies par les apprenants pour le test 2B (vidéo sans [l]), nous avons choisi de permettre trois visionnements de chaque vidéo aux groupes expérimental et contrôle. Ensuite, toujours pour le deuxième test, une enseignante a mentionné que la justification des réponses, bien qu'il soit mentionné que les répondants doivent fournir les éléments linguistiques qui ont incité leur réponse, peut être difficile si les apprenants ne savent pas ce sur quoi porter leur attention. En ce sens, nous avons décidé de faire lire les questions de compréhension avant l'écoute des vidéos, au test 2, afin que les apprenants puissent orienter leur écoute. Enfin, une enseignante a soulevé le fait qu'au test 1, nous avons une probabilité de certitude de réponse de 50%. Ce commentaire vient donc confirmer notre choix d'ajouter une troisième colonne « je ne sais pas », afin d'éviter d'obtenir des réponses choisies au hasard.

3.4.2 Enseignement explicite de la variable (l)

Rappelons que l'enseignement explicite fourni au groupe expérimental s'est traduit par une prise de conscience du fait que la variation linguistique existe pour ce qui a trait à la prononciation des pronoms *il*, *elle*, *ils* et *elles* et non par une mise en pratique de

cette variation. Ainsi, nous n'avons suivi que la première phase du modèle *Awareness – Practice – Feedback* de Ranta et Lyster (2007). De plus, l'étude de Nadasdi *et al.* (2005) nous a renseigné sur le fait que la quantité d'enseignement reçu peut avoir un impact sur le développement de la compétence sociolinguistique. En ce sens, nous avons privilégié une prise de conscience échelonnée sur dix séances de cours d'une heure trente à travers différentes activités au lieu de n'offrir qu'un seul exercice portant sur la variable (l) au sein des pronoms.

Les activités ont varié entre des exercices pratiques de discrimination auditive et un enseignement explicite de la variation selon les thèmes enseignés. Pour la première partie, nous avons eu recours aux activités de discrimination auditive proposées dans les méthodes québécoises de FLS *Par ici 1-2* et *3-4* (Desjardins, 2017, p. 125; Desjardins *et al.*, 2015, p. 169, 170, 171). Ces exercices se sont étalés sur plusieurs cours, et portaient également sur la variation des pronoms *je* et *tu* afin que les apprenants deviennent conscients de la variation en général, et ne soient pas nécessairement entraînés pour la passation du post-test. L'enseignement explicite de la variation à l'intérieur des thèmes comme la santé, la météo, les vêtements ou la nourriture se résumait à inclure la variation dans les phrases proposées par l'enseignante-chercheuse. Par exemple, pour la santé, l'enseignante-chercheuse a précisé que les expressions « il a mal » et « elle a mal » sont souvent prononcées « ya mal » [jamal] ou « ala mal » [alamal], tout en faisant des liens avec les exercices de discrimination auditive que les apprenants avaient préalablement réalisés. Pour chacune des phrases proposées (ex : « y'annonce » [janðs] pour « il annonce », « i pleut » [iplø] pour « il pleut », « a porte » [apørt] pour « elle porte », « iz achètent » [izaʃet] pour « ils achètent », « i mangent » [imãʒ] pour « ils mangent »), l'enseignante a spécifié qu'il s'agit d'une prononciation plus fréquente sans toutefois omettre de mentionner qu'il s'agit d'une variation et donc que la forme plus formelle (sans élision

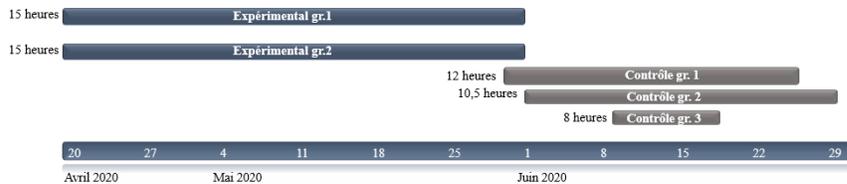
du [l]) peut également être entendue ou prononcée. Étant donné le choix de diriger les tests davantage vers l'effet de la connaissance de la variation du [l] à l'intérieur des pronoms *il* et *elle*, les pronoms *ils* et *elles* ont été moins présents dans l'enseignement explicite que les pronoms *il* et *elle*. La variation de ces pronoms n'était également pas présente dans les méthodes mentionnées plus haut. Plus précisément, seul le test 2 observe l'effet de l'enseignement de la variable au sein des pronom *ils* et *elles* sur la CO.

3.4.3 Collecte de données

Devant l'impossibilité de recruter les participants des groupes expérimental et contrôle au même moment, ces derniers n'ont pas passé les tests de CO en même temps. Rappelons que dans le but d'obtenir un nombre minimal de participants, des participants de deux classes distinctes forment le groupe expérimental et des participants provenant de trois classes constituent le groupe contrôle. Ainsi, les participants du groupe expérimental ont passé le prétest vers la fin du mois d'avril 2020 et ont reçu 15 heures d'enseignement général (incluant l'enseignement explicite) avant de passer le post-test (tests 1, 2 et 3). Les participants du groupe contrôle ont pour leur part passé le prétest à la fin mai et au début juin et une moyenne de 10 heures d'enseignement s'est écoulée jusqu'au post-test. Les apprenants du groupe contrôle ont donc reçu l'enseignement qui était prévu au programme des enseignantes avant la participation à cette étude. Les deux groupes expérimentaux ainsi que deux groupes contrôles ont respectivement passé le post-test 6 et 5 semaines plus tard. Les participants du dernier groupe contrôle recruté pour notre étude ont passé le post-test seulement deux semaines après avoir passé le prétest puisque leur session se terminait à ce moment. La figure 3.1 illustre la chronologie de la passation des tests chez les deux

groupes expérimentaux (expérimental 1 et 2) et les trois groupes contrôles (contrôle 1, 2 et 3).

Figure 3.1 Chronologie de la passation des tests



Pour la première phase de la collecte de données, c'est-à-dire la passation du questionnaire sociodémographique et du prétest, nous avons mené une vidéoconférence avec les apprenants et avons ainsi pu les guider devant les tâches à accomplir. Des liens vers le questionnaire *LimeSurvey* ainsi que vers la vidéo du prétest ont été envoyés aux participants par courriel pour qu'ils y aient accès. Comme le questionnaire ne pouvait être enregistré qu'une seule fois, les participants ont reçu la consigne de n'ouvrir les liens qu'une fois en classe, au moment de la passation du prétest. Un formulaire d'information en français et en anglais (voir Annexe I) a également été envoyé en format PDF par courriel la veille de la collecte de données afin de permettre aux participants de prendre connaissance du projet. Les participants avaient la possibilité d'écrire à l'enseignante-chercheuse s'ils avaient des questions concernant le projet. Le consentement des participants a par la suite été obtenu en ligne avant de compléter la première phase de collecte de données. Ensuite, les participants ont rempli le questionnaire sociodémographique. Les participants avaient aussi la possibilité de poser des questions à l'enseignante-chercheuse si un élément du questionnaire n'était pas clair. Une fois cette première étape complétée, chaque

enseignante a donné la consigne de regarder jusqu'à trois fois la vidéo et de prendre des notes si cela était nécessaire. La vidéo ayant une durée d'une minute, environ 5 minutes ont été allouées au visionnement et à la prise de notes. Ensuite, les enseignantes ont expliqué, selon les directives de l'enseignante-chercheuse, les consignes pour la prochaine étape, et ces consignes apparaissaient également sur le questionnaire. Cette première phase a duré au total 30 minutes.

Pour le post-test, c'est-à-dire la passation des tests 1, 2 et 3 dans la même séance d'une durée d'une heure et demie, les apprenants ont reçu par courriel les liens pour le questionnaire *LimeSurvey* ainsi que pour les trois vidéos nécessaires aux tests 1 et 2. Ils ont également reçu un document PDF présentant les images utilisées pour le test 3. Les apprenants devaient regarder chaque vidéo trois fois pour ensuite répondre aux questions. Pour le test 3, les apprenants ont rencontré l'enseignante-chercheuse individuellement en ligne via les plateformes *Zoom* ou *Teams* selon un horaire préétabli pour une durée d'environ 5 minutes. La rencontre a été enregistrée dans le but d'analyser les réponses produites par les répondants.

3.5 Analyse des données

Les données de notre étude quasi expérimentale ont été analysées de manière quantitative. Dans cette section, nous présenterons les analyses statistiques descriptives (3.5.1) et inférentielles (3.5.2) utilisées dans le cadre de cette étude.

3.5.1 Analyses statistiques descriptives

En premier lieu, différentes procédures ont été mises en place pour le dépouillement des données. Pour le prétest et le test 1, les résultats (*vrai, faux, incertain*) ont été comptabilisés sur *Excel* pour chacune des questions, et ce, pour les groupes expérimental et contrôle. Nous avons par la suite procédé à des analyses statistiques descriptives du prétest et du test 1 à l'aide de la moyenne et de l'écart-type des résultats regroupés en différentes catégories (moyenne globale, phrases avec [I], phrases sans [I], *elle* avec [I], *elle* sans [I], *il* avec [I], *il* sans [I]).

Pour le test 2 (tests 2A et 2B), nous avons comptabilisé, pour chaque question, le nombre de participants ayant répondu correctement. Par conséquent, seuls la fréquence et le pourcentage correspondant ont été utilisés pour analyser les données du test 2. Afin de réduire les probabilités d'obtenir des réponses répondues au hasard, nous avons comptabilisé une réponse comme étant correcte seulement lorsque le commentaire de l'apprenant validait la réponse fournie. Par exemple, la bonne réponse *femme*, accompagnée du commentaire : *il a un cours ce soir* n'a pas été comptabilisé comme étant une réponse correcte puisque cela ne démontre pas que l'apprenant a réellement entendu le pronom en question. Pour ce faire, les commentaires ou les éléments linguistiques permettant de trouver la réponse juste de chaque question ont été retranscrits dans un tableau *Word*.

Enfin, pour le test 3, nous avons effectué des analyses statistiques descriptives des résultats regroupés selon les mêmes catégories qu'énumérées ci-haut à l'aide de la moyenne et de l'écart-type. Pour ce faire, nous avons d'abord retranscrit les enregistrements des rencontres individuelles en prenant soin d'indiquer les hésitations

et les demandes de répétitions pour chaque question (Mackey et Gass, 2011). Nous avons ensuite attribué la mention *réussie* ou *non réussie* à chaque question, ce qui a favorisé le recensement final pour les deux groupes. Comme nous n'avons pas jugé les hésitations comme étant révélatrices de la CO, cette catégorie n'a pas été analysée. Les demandes de répétitions des participants des deux groupes ont toutefois été comptabilisées.

3.5.2 Analyses statistiques inférentielles

Afin de vérifier en quoi l'enseignement explicite de la variable (l) favorise la CO des participants, nous avons par la suite procédé à des analyses statistiques inférentielles. Considérant le nombre réduit de participants au sein du groupe expérimental et du groupe contrôle, nous avons eu recours à deux tests non paramétriques (Mat Roni *et al.*, 2020). Premièrement, le test U de Mann-Whitney a été réalisé au test 1 pour comparer les résultats entre les deux groupes. Ensuite, le test des rangs signés de Wilcoxon a été utilisé pour comparer les résultats obtenus au prétest et au test 1 pour le groupe expérimental et le groupe contrôle. Deuxièmement, pour le test 2, nous avons utilisé le test U de Mann-Whitney dans le but de comparer les résultats de chacun des groupes. Enfin, pour le test 3, le test U de Mann-Whitney a été utilisé pour comparer les deux groupes entre eux.

Les résultats des analyses mentionnées ci-haut seront présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus à la suite de notre collecte de données. Nous dresserons d'abord un portrait des résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe contrôle pour chacun des tests à l'aide d'analyses statistiques descriptives (4.1). Nous examinerons, par la suite, les effets de notre intervention sur notre variable dépendante à l'aide d'analyse inférentielles (4.2). Enfin, une synthèse des résultats sera présentée afin d'avancer des pistes de réponse à notre question de recherche (4.3) qui, à titre de rappel, est la suivante : Dans quelle mesure l'enseignement explicite de la variable (I) au sein des pronoms personnels *il*, *elle*, *ils*, *elles* favorise-t-il la compréhension orale d'apprenants adultes débutants de français langue seconde?

4.1 Analyses statistiques descriptives

Rappelons que notre étude comporte un prétest identique au test 1 ainsi que trois tests différents de CO en guise de post-test. Les résultats au prétest seront d'abord présentés de façon descriptive (4.1.1) afin de rendre compte du niveau de CO de chacun des groupes en lien avec la variable (I) au sein des pronoms *il* et *elle*. Nous présenterons ensuite, de la même façon, les résultats au test 1 des deux groupes pour ensuite comparer ces derniers aux résultats obtenus au prétest (4.1.2). Les résultats du test 2 ainsi que les commentaires des participants en lien avec les réponses fournies seront par la suite présentés pour le groupe expérimental et le groupe contrôle (4.1.3). Puisque

le test 2 comporte l'écoute de deux vidéos (avec [I] et sans [I]), les résultats des vidéos 2A et 2B seront comparés entre les groupes expérimental et contrôle ainsi qu'à l'intérieur d'un même groupe. Enfin, les réponses du test 3 seront analysées de façon à comparer les résultats des deux groupes (4.1.4). Le nombre de répétitions demandées ainsi que l'incapacité à répondre aux questions seront également présentés dans cette section.

4.1.1 Prétest

Pour rappel, le prétest a initialement été créé dans le but d'obtenir une vue d'ensemble du niveau de CO en lien avec la variable (I) au sein des pronoms personnels chez les participants avant l'intervention. Ces derniers devaient donc regarder une vidéo mettant en scène deux personnes se rencontrant pour la première fois et échangeant des informations personnelles. Ils devaient ensuite écouter un document audio présentant douze phrases avec le pronom *il* ou *elle*, puis devaient préciser si les énoncés étaient vrais ou faux. Les résultats au prétest ont été regroupés en catégories selon l'emploi de la variable (I) au sein des phrases entendues. Le tableau 4.1 présente les moyennes du groupe expérimental et du groupe contrôle suivi de l'écart-type entre parenthèses.

Tableau 4.1 Résultats au prétest chez le groupe expérimental et le groupe contrôle

	Prétest gr. expérimental n=7	Prétest gr. contrôle n=7
Moyenne globale	7,57 (2,44)	6,57 (1,99)
Phrases avec [I]	4,14 (1,26)	3,43 (1,28)
Phrases sans [I]	3,43 (1,27)	3,14 (1,35)
<i>elle</i> avec [I]	1,43 (0,98)	1,00 (0,82)
<i>elle</i> sans [I]	1,57 (1,4)	1,57 (0,98)
<i>il</i> avec [I]	2,71 (0,49)	2,43 (0,79)
<i>il</i> sans [I]	1,86 (0,90)	1,57 (0,54)

La moyenne globale s'interprète sur 12, les phrases avec et sans [I] sur 6 et les pronoms sur 3.

À première vue, le groupe expérimental semble avoir un niveau légèrement plus élevé en CO que le groupe contrôle (7,57 contre 6,57). Nous remarquons toutefois des comportements similaires chez les participants des deux groupes. En effet, le taux de compréhension des deux groupes est plus élevé avec les phrases avec [I] (groupe expérimental (E) : 4,14 et groupe contrôle (C) : 3,43) que les phrases sans [I] (E : 3,43 et C : 3,14). De plus, les phrases *il* avec [I] ont été davantage comprises (E : 2,71 et C : 2,43) que les phrases *il* sans [I] (E : 1,86 et C : 1,57). À l'inverse, les deux groupes ont obtenu un taux de réussite plus élevé pour les phrases *elle* sans [I] (E : 1,57 et C : 1,57) que pour les phrases *elle* avec [I] (E : 1,43 et C : 1,00). Enfin, les phrases avec le pronom *il* (avec et sans [I]) ont été mieux comprises que les phrases comprenant le pronom *elle* (avec et sans [I]), et ce, pour les deux groupes.

4.1.2 Test 1

Rappelons que le test 1 a été créé de façon identique au prétest dans le but d'observer la variable dépendante après l'intervention. Le tableau 4.2 dresse ainsi la comparaison des résultats obtenus au prétest et au test 1 chez le groupe expérimental.

Tableau 4.2 Comparaison des résultats obtenus au prétest et au test 1 chez le groupe expérimental

	Prétest gr. expérimental n=7	Test 1 gr. expérimental n=7
Moyenne globale	7,57 (2,44)	8,43 (0,98)
Phrases avec [I]	4,14 (1,26)	4,57 (0,98)
Phrases sans [I]	3,43 (1,27)	3,86 (0,90)
<i>elle</i> avec [I]	1,43 (0,98)	1,86 (0,69)
<i>elle</i> sans [I]	1,57 (1,4)	2,00 (1,00)
<i>il</i> avec [I]	2,71 (0,49)	2,71 (0,49)
<i>il</i> sans [I]	1,86 (0,90)	1,86 (0,69)

La moyenne globale s'interprète sur 12, les phrases avec et sans [I] sur 6 et les pronoms sur 3.

Nous remarquons une amélioration du prétest au test 1 dans cinq catégories, soit la moyenne globale, les phrases avec [I], les phrases sans [I], *elle* avec [I] et *elle* sans [I]. Les résultats pour la catégorie *il* avec [I] et *il* sans [I] sont restés identiques, faisant ainsi de la catégorie *il* avec [I] la mieux réussie au prétest et au test 1 et présentant la plus faible dispersion. Ceci dit, nous constatons un écart-type réduit au test 1 par rapport au prétest pour l'ensemble des autres catégories.

Ensuite, le tableau 4.3 illustre la comparaison des moyennes obtenues au prétest et au test 1 chez le groupe contrôle suivie de l'écart-type entre parenthèses.

Tableau 4.3 Comparaison des résultats obtenus au prétest et au test 1 chez le groupe contrôle

	Prétest gr. contrôle n=7	Test 1 gr. contrôle n=7
Moyenne globale	6,57 (1,99)	6,57 (2,07)
Phrases avec [I]	3,43 (1,28)	3,57 (1,23)
Phrases sans [I]	3,14 (1,35)	3,00 (1,53)
<i>elle</i> avec [I]	1,00 (0,82)	1,00 (0,82)
<i>elle</i> sans [I]	1,57 (0,98)	2,00 (0,82)
<i>il</i> avec [I]	2,43 (0,79)	2,57 (0,79)
<i>il</i> sans [I]	1,57 (0,54)	1,00 (1,00)

La moyenne globale s'interprète sur 12, les phrases avec et sans [I] sur 6 et les pronoms sur 3.

Nous remarquons une amélioration dans trois catégories, soit les phrases avec [I], *elle* sans [I] et *il* avec [I]. Contrairement au groupe expérimental, nous constatons une régression pour les phrases *il* sans [I]. La moyenne globale et les phrases *elle* avec [I] sont restées inchangées. Une légère régression pour les phrases sans [I] se perçoit également. Enfin, la dispersion présente une légère baisse pour une seule catégorie, soit les phrases avec [I].

En somme, les deux groupes partagent une amélioration identique pour les phrases *elle* sans [I]. L'analyse inférentielle nous permettra, plus loin, d'affirmer si les améliorations mentionnées ci-haut relèvent du traitement fourni au groupe expérimental ou non.

Enfin, pour le pronom *il* sans [I], nous remarquons une régression chez le groupe contrôle ainsi qu'un résultat inchangé chez le groupe expérimental. Afin de voir si des éléments linguistiques ou techniques auraient engendré des problèmes de compréhension de certaines phrases pouvant ainsi biaiser nos résultats globaux, nous

avons établi la fréquence des questions répondues correctement pour les deux groupes dans le tableau 4.4 et le pourcentage correspondant.

Tableau 4.4 Résultats pour l'ensemble des questions du prétest et du test 1 chez le groupe expérimental et le groupe contrôle

	Groupe expérimental n=7		Groupe contrôle n=7	
	n et % correspondant	n et % correspondant	n et % correspondant	n et % correspondant
	Prétest	Test 1	Prétest	Test 1
Question 1 : <i>elle</i> avec [I]	4 (57%)	6 (86%)	1 (14%)	2 (29%)
Question 2 : <i>elle</i> sans [I]	4 (57%)	3 (43%)	3 (43%)	4 (57%)
Question 3 : <i>il</i> avec [I]	5 (71%)	6 (86%)	6 (86%)	6 (86%)
Question 4 : <i>elle</i> sans [I]	3 (43%)	5 (71%)	4 (57%)	6 (86%)
Question 5 : <i>il</i> avec [I]	7 (100%)	7 (100%)	6 (86%)	6 (86%)
Question 6 : <i>il</i> sans [I]	5 (71%)	2 (29%)	4 (57%)	3 (43%)
Question 7 : <i>elle</i> avec [I]	1 (14%)	2 (29%)	5 (71%)	2 (29%)
Question 8 : <i>il</i> avec [I]	7 (100%)	6 (86%)	5 (71%)	6 (86%)
Question 9 : <i>il</i> sans [I]	2 (29%)	1 (14%)	1 (14%)	0 (0%)
Question 10 : <i>elle</i> avec [I]	5 (71%)	5 (71%)	1 (14%)	3 (43%)
Question 11 : <i>elle</i> sans [I]	4 (57%)	6 (86%)	4 (57%)	4 (57%)
Question 12 : <i>il</i> sans [I]	5 (71%)	7 (100%)	6 (86%)	4 (57%)

1 : Elle vient de Montréal. 2 : Elle est ingénieure informatique. 3 : Il est ingénieur informatique. 4 : Elle déteste l'informatique. 5 : Il aime Montréal. 6 : Il vient de Sherbrooke. 7 : Elle habite à Montréal depuis 5 ans. 8 : Il travaille au centre-ville. 9 : Il habite à Montréal depuis 5 ans. 10 : Elle aime Montréal. 11 : Elle va travailler en métro. 12 : Il va travailler en métro.

Il apparaît clairement que la question 9 : *Il (sans [I]) habite à Montréal depuis 5 ans* a causé difficulté aux répondants du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest et au post-test (E : 29% et 14% ; C : 14% et 0%). Étant donné le faible résultat obtenu pour la même question comportant le pronom *elle* avec [I] (question 7 : *Elle habite à Montréal depuis 5 ans*) chez le groupe expérimental (prétest : 14% et post-test : 29%), il serait possible d'avancer qu'un élément autre que le pronom aurait pu complexifier la CO. Par exemple, les apprenants auraient pu être confus par le nombre d'années

mentionné : « depuis 5 ans » et non par la compréhension du pronom. Or, chez le groupe contrôle, on remarque que la question 7 est bien réussie au prétest (71%) et donc que ce n'est pas l'élément « depuis 5 ans » qui aurait pu provoquer une perte de compréhension pour la question 9. Toutefois, le groupe contrôle démontre également un faible taux de réussite à la question 7 au test 1 (29%). Bref, bien que ce test avait pour but de mesurer la CO des apprenants face à la variable (I) au sein des pronoms *il* et *elle*, nous voyons qu'il est possible que d'autres éléments de la phrase aient pu jouer un rôle dans la CO des apprenants, et donc que les résultats présentés dans cette section ne suffisent pas à tirer de conclusions.

Pour finir, le tableau 4.5 résume les moyennes au test 1 obtenues par les deux groupes et présente l'écart-type entre parenthèses.

Tableau 4.5 Résultats au test 1 chez le groupe expérimental et le groupe contrôle

	Test 1 gr. expérimental n=7	Test 1 gr. contrôle n=7
Moyenne globale	8,43 (0,98)	6,57 (2,07)
Phrases avec [I]	4,57 (0,98)	3,57 (1,23)
Phrases sans [I]	3,86 (0,90)	3,00 (1,53)
<i>elle</i> avec [I]	1,86 (0,69)	1,00 (0,82)
<i>elle</i> sans [I]	2,00 (1,00)	2,00 (0,82)
<i>il</i> avec [I]	2,71 (0,49)	2,57 (0,79)
<i>il</i> sans [I]	1,86 (0,69)	1,00 (1,00)

La moyenne globale s'interprète sur 12, les phrases avec et sans [I] sur 6 et les pronoms sur 3.

Nous distinguons des résultats plus élevés à l'intérieur de l'ensemble des catégories du groupe expérimental que du groupe contrôle à l'exception de la catégorie *elle* sans [I] qui présente une moyenne égale. Comme pour le prétest, les apprenants des deux groupes démontrent de meilleurs résultats pour les catégories de phrases avec [I], des

phrases *il* avec [I] et des phrases *elle* sans [I]. L'analyse des prochains tests permettra de voir si les résultats s'apparentent au test 1 ou si, comme il a été mentionné, la nature des phrases (autre élément linguistique, information difficile à relever dans la vidéo, etc.) du test 1 aurait pu confondre les apprenants.

4.1.3 Test 2

Le test 2 consistait à regarder deux vidéos ayant une structure similaire puis à répondre à des questions à choix multiples dans le but d'observer l'influence de la réalisation des pronoms (avec ou sans [I]) sur la CO. La variable (I) était présente dans la première vidéo et absente dans la deuxième vidéo et les questions étaient présentées sous forme écrite. La vidéo 2A comportait 4 questions de compréhension alors que la vidéo 2B contenait 5 questions.

Le tableau 4.6 présente la moyenne suivie de l'écart-type des deux groupes pour chacune des vidéos.

Tableau 4.6 Résultats aux tests 2 pour le groupe expérimental et le groupe contrôle

	Groupe expérimental n=7	Groupe contrôle n=6 ²⁰
Vidéo 2A (avec [I])	1,43 (1,13)	2,00 (1,29)
Vidéo 2B (sans [I])	1,71 (1,49)	1,17 (1,47)

Les résultats de la vidéo 2A sont sur 4 et les résultats de la vidéo 2B sont sur 5.

²⁰ Une participante n'a pas pu répondre au test 2 à cause de problèmes techniques. Six participants du groupe contrôle ont donc répondu au test 2.

Nous remarquons ainsi un résultat plus élevé chez les participants du groupe expérimental (1,71) que chez ceux du groupe contrôle (1,17) pour la vidéo 2B (sans [I]).

Dans le but d'observer la CO reliée à chaque pronom mentionné dans les vidéos, nous avons dressé, chez les deux groupes, le taux de réussite associé à chacune des questions.

Le tableau 4.7 présente le nombre de personnes ayant répondu correctement aux questions de CO de la vidéo 2A (avec [I]) chez le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Tableau 4.7 Résultats au test 2A – avec [I] pour le groupe expérimental et le groupe contrôle

Questions	Pronom employé dans la vidéo	Groupe expérimental n=7 n et % correspondant	Groupe contrôle n=6 n et % correspondant
1	<i>ils</i>	0 (0%)	2 (33%)
2	<i>elle</i>	4 (57%)	3 (50%)
3	<i>elle</i>	4 (57%)	6 (100%)
4	<i>ils</i>	0 (0%)	2 (33%)

Q1 : Combien de personnes vont au restaurant? **Réponse (R)** : On ne sait pas. **Éléments linguistiques donnant la réponse (EL)** : *J'ai aussi invité des collègues. Ils adorent ce restaurant. Ils vont souvent manger là, ils habitent à côté.* **Q2** : Alex est : **R** : Une femme. **EL** : *Elle peut pas, elle a un cours de français.* **Q3** : L'ami(e) de la femme est : **R** : Une femme. **EL** : *Elle adore les sushis.* **Q4** : L'homme invite : **R** : Des collègues homme ou des collègues hommes et femmes. **EL** : *Ils adorent ce restaurant. Ils vont souvent manger là, ils habitent à côté.*

Globalement, il est possible d'observer un taux de réussite légèrement plus élevé chez le groupe contrôle que chez le groupe expérimental. Cependant, nous remarquons des

résultats faibles chez les deux groupes pour les questions 1 : *Combien de personnes vont au restaurant?* (E : 0% et C : 33%) et 4 : *L'homme invite : a) Des collègues homme ou des collègues hommes et femmes. b) Ils adorent ce restaurant. Ils vont souvent manger là, ils habitent à côté* (E : 0% et C : 33%). Les résultats des questions 1 et 4 nous renseignent donc sur le fait que le pronom *ils* a été difficile à percevoir chez les deux groupes. Six personnes dans le groupe expérimental et trois personnes dans le groupe contrôle ont indiqué, à la question 1, que quatre personnes allaient au restaurant. Ils ont tous indiqué une réponse similaire, soit que chacun des personnages invitait un ami. Cela nous renseigne sur le fait que le pronom *ils*, dans les phrases « *J'ai aussi invité des collègues. Ils adorent ce restaurant. Ils vont souvent manger là, ils habitent à côté.* » n'a pas été compris. D'ailleurs, cette question est étroitement liée à la compréhension de la question 4 portant sur le pronom *ils*. Un seul participant du groupe expérimental a indiqué « *ils + women* », mais cela ne démontre pas nécessairement la compréhension du pronom *ils* si la personne n'a pas indiqué, à la question 1, qu'il est impossible de savoir combien de personnes l'homme invite. Les participants du groupe contrôle ont précisé « *ils habitent à côté* », et « *mes collègues* ». Ce dernier commentaire nous indique que la personne s'est davantage fiée au groupe nominal pluriel que sur le pronom personnel *ils* pour répondre à la question de CO. Quatre apprenants du groupe expérimental ont indiqué que l'homme invite un homme et ont précisé : *il habite à côté, il adore le restaurant, il mange là, il habite à côté ; il aime ce restaurant ; il habite à côté*. Ces commentaires nous renseignent sur le fait que les apprenants comprennent plusieurs éléments des phrases produites, mais saisissent *il* au lieu du pronom *ils*, et ce, malgré la liaison produite plus d'une fois (*ils adorent, ils habitent*) et le verbe irrégulier « aller » conjugué à la 3^e personne du pluriel (*ils vont*). Ce comportement se remarque également du côté du groupe contrôle où trois apprenants ont indiqué que l'homme invite un homme et ont précisé : *il vont suvont mange ; i ; il*. Il est intéressant de noter que le verbe « aller » conjugué à la 3^e personne

du pluriel n'a pas eu d'incidence sur la compréhension du pronom. Cela nous renseigne donc sur l'importance de la compréhension du pronom dans le but de saisir le message. Pour les questions 2 et 3 portant sur la CO du pronom *elle*, nous remarquons que le groupe contrôle semble davantage reconnaître le pronom que le groupe expérimental. Cependant, les répondants du groupe expérimental ont fourni des réponses plus justes : « *elle peut pas ; elle a des cours de français ce soir ; elle peut pas, elle a un cours de français ce soir* » alors que les participants du groupe contrôle ont répondu : « *elle ne peut pas ; elle ; elles* », ne démontrant donc pas une CO aussi approfondie. Les autres participants du groupe expérimental qui ont affirmé que Gabrielle était un homme ont commenté : « *il peut pas ; il habite à côté ; il avoir cours de français ce soir* ». Ainsi, ces commentaires démontrent que les apprenants saisissent certains énoncés de la vidéo, mais la mécompréhension du pronom nuit à la CO globale. À l'opposé, les autres répondants du groupe contrôle ne semblent pas avoir saisi d'autres informations linguistiques de la vidéo : « *I could see him ; no escuche bien el inicio*²¹ ». Pourtant, la question 3, qui portait également sur le pronom *elle*, a été bien comprise par l'entièreté des répondants du groupe contrôle : « *elle adore les sushis ; elle ; elle adore le sushis ; elle ; je écoute elle ; su amiga*²² ». Les cinq participants du groupe expérimental ayant répondu correctement ont également précisé « *elle adore les sushis* ». Il semble donc que malgré le fait que le pronom ne soit répété qu'une seule fois, contrairement à la question 2, la phrase ait été mieux comprise chez les apprenants. Il est à noter qu'afin de mettre l'accent sur cette phrase, la comédienne de la vidéo a prononcé « *elle adore* » plus lentement que les autres phrases. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi cette phrase avec *elle* a été mieux comprise que les phrases précédentes avec le même pronom.

²¹ Je n'ai pas bien entendu le début (Traduction libre).

²² Son amie

Le tableau 4.8 présente le nombre de personnes ayant répondu correctement aux questions de CO de la vidéo 2B (sans [l]) chez le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Tableau 4.8 Résultats au test 2B – sans [l] pour le groupe expérimental et le groupe contrôle

Questions	Pronom(s) employé(s) dans la vidéo	Groupe expérimental n=7 n et % correspondant	Groupe contrôle n=6 n et % correspondant
1	<i>elle</i>	5 (71%)	0 (0%)
2	<i>elle + il</i> ²³	1(14%)	0 (0%)
3	<i>elle</i>	2 (29%)	0 (0%)
4	<i>ils (entités féminines) + elles</i>	0 (0%)	1 (17%)
5	<i>elle</i>	2 (29%)	0 (0%)

Q1 : Qui travaille et a un cours ce soir? **Réponse (R)** : Gabrielle (une femme). **Éléments linguistiques donnant la réponse (EL)** : Elle ([a]) peut pas, elle ([a]) travaille ce soir pis elle ([al]) a un cours de piano après. **Q2** : Combien d'hommes vont au cinéma ce soir? **R** : 1 : L'homme de la vidéo. **EL** : voir Annexe E. **Q3** : Combien de femmes vont au cinéma ce soir? **R** : 2 : La femme de la vidéo et l'amie du bureau de l'homme. **Q4** : Les artistes sont : **R** : Des femmes. **EL** : elles ([i]) viennent d'Italie, mais elles ([j])'habitent à New York. Elles ([ε]) sont vraiment géniales. **Q5** : L'ami(e) du bureau est : **R** : Une femme. **EL** : Oui, elle ([a]) vient.

À première vue, nous remarquons un taux de réussite plus faible chez le groupe contrôle que chez le groupe expérimental. En effet, le groupe contrôle a obtenu un score nul pour quatre questions sur cinq. Néanmoins, à l'exception de la première question, le groupe expérimental ne semble pas se distinguer avec des résultats beaucoup plus

²³Il est à noter que les résultats à la question 2 n'ont pas été comptabilisés comme appartenant à la catégorie du pronom *il* ou *elle*, car plusieurs éléments fournissent la réponse. Ainsi, un apprenant aurait pu comprendre un seul des deux pronoms et tout de même réussir la question.

élevés (égaux ou inférieurs à 30%). Pour la CO du pronom *elle* à la question 1 : *Qui travaille et a un cours ce soir?*, cinq personnes du groupe expérimental ont répondu qu'Alex est une femme, et ont ajouté « *elle peut pas; elle travaille ce soir ; elle a un cours de piano ce soir ;elle peut pas, elle travaille ce soir, elle a un cours de piano ; elle travaille ce soir* ». À la question 5 : *L'ami(e) du bureau est :*, deux personnes du groupe expérimental ont compris le pronom *elle* et ont précisé : « *ta collègue a viens ce soir ; Sam a dit : elle vient* ». Par conséquent, seules deux personnes ont répondu correctement à la question 3 : *Combien de femmes vont au cinéma ce soir?* et ont commenté : « *la fille dit a ce soir quand la fille l'homme dit oui ; Amy et la collègue de Sam* ». Pour la question 4 portant sur le pronom *ils* désignant des entités féminines et sur le pronom *elles* : *Les artistes sont :*, aucun répondant n'a indiqué que les artistes étaient des femmes et donc personne ne semble avoir compris le pronom *elles* sans [l] (*Elles ([ε]) sont vraiment géniales*). Cependant, une participante de chaque groupe a indiqué que les artistes étaient des hommes et ces personnes ont précisé : « *ils viennent* (groupe expérimental) ; *il vien*²⁴ (groupe contrôle). Ainsi, contrairement au test 2A, deux apprenants ont compris le pronom *ils* au lieu de comprendre *il*. Enfin, la question 2 : *Combien d'hommes vont au cinéma ce soir?* porte davantage sur la CO globale des apprenants puisque, contrairement aux autres questions, plusieurs éléments fournissent la réponse. En effet, afin de savoir si des hommes ou des femmes vont au cinéma, il est nécessaire de comprendre les phrases comportant le pronom *elle* : *Elle peut pas, elle travaille ce soir pis elle a un cours de piano après. et Oui, elle vient* ainsi que la phrase négative comportant le pronom *il* : *Non, il va au musée avec sa mère*. Seul un répondant du groupe expérimental a répondu correctement et a précisé : « *chum de la fille peut*

²⁴ Puisque la réponse était nécessairement au pluriel (*les artistes*), nous considérons le commentaire au singulier (*il vien*) comme étant acceptable pour rendre compte de l'indice linguistique ayant permis d'identifier la réponse.

pas, l'homme vient 'à ce soir'» démontrant ainsi qu'il s'est basé sur sa compréhension du pronom *il* pour répondre à la question.

Les résultats présentés aux tableaux 4.7 et 4.8 permettent ensuite d'établir une comparaison entre la CO des pronoms avec [I] et sans [I] à l'intérieur de chacun des groupes.

D'abord, le groupe expérimental présente un taux de réussite plus élevé pour la CO du pronom *elle* avec [I] que pour le pronom *elle* sans [I]. Ces résultats divergent des données obtenues au prétest et au test 1 où la moyenne obtenue pour le pronom *elle* sans [I] (prétest : 1,57 et test 1 : 2,00) était plus élevée que la moyenne pour le pronom *elle* avec [I] (prétest : 1,43 et test 1 : 1,86). Enfin, nous remarquons des résultats équivalents pour la compréhension du pronom *ils et elles* (0%), révélant ainsi une difficulté pour la CO de ces pronoms.

Chez le groupe contrôle, nous remarquons un taux de réussite plus élevé pour les pronoms avec [I] que sans [I]. Alors que la moyenne pour la CO du pronom *elle* avec [I] est de 75%, nous remarquons qu'aucune question portant sur le pronom *elle* sans [I] n'a été correctement répondue, laissant ainsi une moyenne de 0%. Cela contraste avec les résultats inférieurs du prétest et du test 1 pour la CO du pronom *elle* avec [I] (prétest et test 1 : 1,00) et des résultats supérieurs pour la CO du pronom *elle* sans [I] (prétest : 1,57 et test 1 : 2,00). Cette divergence de résultats entre les prétest/test 1 et le test 2 quant au pronom *elle* nous indique ainsi qu'il est possible que la nature des questions ou des vidéos présentées ait pu jouer un rôle dans la CO du pronom, comme il a été soulevé dans la section précédente. Le test 3 nous permettra de mieux saisir la CO des phrases avec le pronom *elle* chez le groupe contrôle. Ensuite, en ce qui concerne la CO du pronom *ils*, nous remarquons que les participants du groupe contrôle ont démontré un faible taux de réussite pour la CO du pronom avec [I] (33%) et sans [I] (17%). Bien

que les résultats soient supérieurs aux résultats obtenus par le groupe expérimental (0%), nous remarquons que les pronoms *ils* et *elles* semblent être plus difficiles à comprendre que les pronoms à la 3^e personne du singulier.

4.1.4 Test 3

Le test 3 consistait en une rencontre individuelle en ligne entre l'enseignante-chercheuse et chaque apprenant. Ceux-ci devaient répondre aux questions posées par l'enseignante-chercheuse en se basant sur les images qui leur étaient fournies. Le tableau 4.9 présente les moyennes obtenues pour les deux groupes pour les pronoms *avec* [I] et *sans* [I] accompagnées de l'écart-type entre parenthèses.

Tableau 4.9 Résultats au test 3 pour le groupe expérimental et le groupe contrôle

	Gr. expérimental n=7	Gr. contrôle n=7
Moyenne globale	13,86 (1,45)	12,71 (1,11)
Phrases avec [I]	7,29 (0,76)	7,57 (0,79)
Phrases sans [I]	6,57 (1,27)	5,14 (1,07)
<i>elle</i> avec [I]	3,57 (0,54)	3,71 (0,76)
<i>elle</i> sans [I]	3,00 (0,82)	1,71 (0,49)
<i>il</i> avec [I]	3,71 (0,49)	3,86 (0,38)
<i>il</i> sans [I]	3,57 (0,79)	3,43 (0,79)

La moyenne globale s'interprète sur 16, les phrases avec et sans [I] sur 8 et les pronoms sur 4.

D'abord, l'analyse descriptive des réponses produites par les apprenants nous indique que le groupe expérimental a obtenu une moyenne globale légèrement supérieure à celle du groupe contrôle (E : 13,86 et C : 12,71). Nous remarquons par la suite que le

groupe contrôle présente une moyenne un peu plus élevée que le groupe expérimental en ce qui a trait aux phrases avec [I] (7,57 vs 7,29). À l’opposé, le groupe expérimental semble avoir mieux répondu aux phrases sans [I] que le groupe contrôle (6,57 vs 5,14). Ces données corroborent les résultats dépeints au test 2 où le groupe contrôle a obtenu une moyenne supérieure au groupe contrôle pour la vidéo 2A (avec [I]) (vs 29%) alors que le groupe expérimental a obtenu une moyenne supérieure au groupe contrôle pour la vidéo 2B (sans [I]) (29% vs 4%).

Ensuite, pour le pronom *elle* avec [I], nous remarquons une moyenne légèrement supérieure pour le groupe contrôle (3,71 vs 3,57), alors que nous distinguons un écart marqué pour le pronom *elle* sans [I] (E : 3,00 et C : 1,71). Ces données appuient également les résultats obtenus au test 2 puisque le groupe expérimental démontre une moyenne plus élevée pour les énoncés sans [I] que le groupe contrôle.

Enfin, pour les phrases avec le pronom *il*, nous ne remarquons pas de différence notable entre les deux groupes. Cela contraste avec les résultats du test 1 pour lequel le groupe expérimental a obtenu une moyenne plus élevée que le groupe contrôle pour le pronom *il* sans [I] (1,86 vs 1,00). D’ailleurs, nous constatons une différence marquée chez les deux groupes entre les tests 1 et 3 relativement au pronom *il* sans [I]. Cette différence pourrait possiblement s’expliquer, d’une part, par le fait que les apprenants ont compris, au fil des tests, ce à quoi chaque variante référerait ou, d’autre part, par le fait qu’une conversation réelle portant sur des images accessibles au même moment est plus facile à comprendre qu’un document audio portant sur des informations préalablement entendues.

L'objectif de créer un tel test (test 3) était, d'une part, d'observer la CO des apprenants en contexte authentique, c'est-à-dire lors d'une conversation, et d'autre part, de faire ressortir des éléments qui peuvent nous renseigner sur la facilité ou la difficulté à saisir un pronom selon la variable (I). Par conséquent, nous avons comptabilisé les demandes de répétitions des apprenants en nous assurant de ne pas considérer les demandes de répétitions dû à un bris de la parole lié à la rencontre en ligne ou dû à une incompréhension du vocabulaire. Le tableau 4.10 résume le nombre de répétitions demandé pour chaque catégorie

Tableau 4.10 Demandes de répétitions chez le groupe expérimental et chez le groupe contrôle

	Test 3 gr. expérimental n=7	Test 3 gr. contrôle n=7
Total de répétitions	20	20
Phrases avec [I]	7	5
Phrases sans [I]	13	16
<i>elle</i> avec [I]	2	2
<i>elle</i> sans [I]	8	11
<i>il</i> avec [I]	5	3
<i>il</i> sans [I]	5	4

Comme pour les résultats présentés dans le tableau 4.9 au test 3, les deux groupes présentent une moyenne identique du nombre de répétitions et la différence majeure se retrouve dans la catégorie du pronom *elle*. En effet, nous remarquons, en premier lieu, un nombre plus élevé de répétitions pour le pronom *elle sans* [I] que pour *elle avec* [I], et ce, chez les deux groupes. En second lieu, nous observons davantage de demandes de répétitions pour le pronom *elle sans* [I] chez le groupe contrôle que chez le groupe expérimental. Enfin, précisons que les demandes de répétitions sont plus nombreuses pour les phrases sans [I] que les phrases avec [I], et ce, chez les deux groupes.

Davantage de demandes de répétitions se voient toutefois chez le groupe contrôle pour les phrases sans [l].

Chez le groupe expérimental, les demandes de répétitions les plus fréquentes se trouvent pour les phrases *Il habite à la campagne? - il* avec [l] (n=3) et *Elle fait du vélo? - elle* sans [l] (n=4). Chez le groupe contrôle, les demandes de répétitions les plus fréquentes se trouvent pour les phrases *Elle vient du Mexique? - elle* sans [l] (n=4) et *Elle s'appelle comment? - elle* sans [l] (n=3). De cette manière, il apparaît qu'une deuxième écoute était généralement nécessaire pour les phrases dans lesquelles le pronom *elle* était prononcé [a]. Il est à noter que chez le groupe contrôle, certains participants n'ont pas été en mesure de répondre aux questions mentionnées ci-haut dû à une incompréhension de la phrase: « Répétez s'il vous plait. A s'appelle. Mmh, je ne pas sur » et « Oui..was it correct? Oui, euh..sorry I don't know²⁵ ». Il en est de même pour la question *Il est marié? - il* sans [l] : « Répétez s'il vous plait. Euh je ne pas sur. Yé? Yé marié? Oh I don't know it sounds strange to me ²⁶ » et *Elle est divorcée? - elle* sans [l] : « Euh encore s'il te plait, désolée. Euh, I don't know, je ne sais pas » et « Sorry? No I didn't understand. Still didn't get it.²⁷ ». Ainsi, quatre phrases sans [l] n'ont pas obtenu de réponse à cinq reprises chez le groupe contrôle alors que les participants du groupe expérimental ont répondu à toutes les questions.

²⁵ Oui, c'est correct? Euh, désolé, je ne sais pas (Traduction libre).

²⁶ Répétez s'il vous plait. Euh je ne suis pas sûr. Yé? Yé marié? Oh je ne sais pas, ça me paraît étrange (Traduction libre).

²⁷ Pardon? Non, j'ai pas compris. Toujours pas compris (Traduction libre).

Enfin, six phrases n'ont requis aucune répétition de l'information chez le groupe expérimental : *elle* avec [l] = 3, *elle* sans [l] = 1, *il* avec [l] = 1 et *il* sans [l] = 1. Bien que le nombre de répétitions et le taux de réussite ne soient pas nécessairement liés, nous remarquons que la question *elle* sans [l] représente ici la phrase *Elle s'appelle comment?* répétée à trois reprises chez le groupe contrôle et non-répondue à une reprise. Cela pourrait indiquer que la CO s'est effectuée plus facilement chez le groupe ayant reçu l'enseignement explicite de la variation de la variable (l). Chez le groupe contrôle, quatre phrases n'ont nécessité aucune répétition : *il* avec [l] = 2, *il* sans [l] = 1 et *elle* avec [l] = 1.

4.1.5 Groupe intermédiaire

Deux apprenants du groupe expérimental ont reçu respectivement cinq et six heures d'enseignement entre le prétest et le post-test comparativement à 15 heures pour le reste du groupe. Il est à rappeler que l'enseignement explicite de la prononciation des pronoms *il*, *elle*, *ils* et *elles* s'est inséré à l'intérieur de ce nombre d'heures. Devant cette durée qui ne représente que le tiers de l'enseignement total reçu par le groupe expérimental, nous avons décidé d'exclure ces participants des analyses descriptives et inférentielles du groupe. Néanmoins, il semble pertinent de présenter sommairement les résultats obtenus par ces deux apprenants afin de voir, de façon globale, si un nombre d'heures d'enseignement explicite plus élevé a réellement un effet sur la CO.

Le participant ayant reçu 5 heures d'enseignement est arrivé d'Inde en 2015 et possède le tamoul comme langue maternelle en plus de parler couramment anglais. Il habite dans un quartier allophone et parle parfois en français. Ce dernier a obtenu des résultats

similaires au reste du groupe expérimental. Plus précisément, il a obtenu un score de 9/12 au prétest et au test 1 et les erreurs relevées au test 1 portent sur le pronom *elle* avec [I] et *elle* sans [I]. Ensuite, similairement au reste du groupe, le participant a obtenu 0/4 au test 2A et 1/5 au test 2B. Enfin, au test 3, le participant a obtenu 12/16 et les réponses répondues incorrectement portent sur les pronoms *il* et *elle* sans [I]. Ainsi, le fait que le participant ait pu répondre correctement à certaines questions sans [I] du test 1 et 3 nous indique qu'un nombre d'heures réduit d'enseignement ne semble pas avoir eu d'incidence majeure sur la CO. Toutefois, le participant semblait déjà posséder un niveau raisonnable en CO étant donné la note de 9/12 au prétest. De plus, le participant ne s'est pas démarqué au test 2, mais il est à noter que ce test a été plus difficile pour l'ensemble des participants du groupe expérimental.

Ensuite, le participant ayant reçu six heures d'enseignement est arrivé du Bangladesh en 2010 et possède le bengali comme langue maternelle en plus de parler couramment anglais. Il habite dans un quartier francophone et a indiqué ne jamais parler français. Celui-ci a obtenu des résultats considérablement plus faible que le reste du groupe. Or, malgré le fait que ce participant soit établi au Québec depuis une décennie, ce dernier démontrait un faible niveau de CO dès le début de la session, comme l'indique le résultat au prétest (5/12). Ce résultat a par la suite régressé au test 1 (4/12). Étonnamment, l'apprenant a répondu correctement à deux questions *il* sans [I], une question *elle* sans [I] et une question *elle* avec [I]. Étant donné l'inégalité des réponses, il est à se demander si l'apprenant n'a pas éprouvé de la difficulté à saisir les propos de la vidéo plutôt que des pronoms au sein des questions. De faibles résultats ont également été obtenus aux tests 2A (1/4), 2B (0/5) et 3 (8/16). Ainsi, pour cet apprenant, il apparaît clairement que six heures d'enseignement explicite sur la variation de la variable (I) au sein des pronoms personnels n'ont pas été suffisantes pour renforcer la CO globale. Conséquemment, nous pourrions avancer que le participant précédent

ayant reçu cinq heures d'enseignement n'a pas consolidé sa CO des pronoms *il, elle, ils, elles* sans [1], mais semblait déjà posséder une CO globale suffisante pour comprendre le message.

En somme, compte tenu des résultats observés dans l'ensemble des analyses descriptives, il serait possible d'avancer que le groupe expérimental a démontré un taux de réussite supérieur au groupe contrôle pour ce qui a trait à la CO du pronom *elle* sans [1]. Toutefois, dans le but de vérifier les effets de notre intervention sur la variable à l'étude, nous avons procédé à des analyses statistiques inférentielles. Ces analyses seront présentées dans la prochaine section.

4.2 Analyses statistiques inférentielles

Considérant le nombre restreint de participants à notre étude et une distribution souvent anormale des résultats, nous nous sommes tournés vers des tests statistiques non paramétriques. Nous présenterons d'abord les résultats des analyses inférentielles pour le prétest (4.2.1) et le test 1 (4.2.2). Nous nous pencherons ensuite sur les résultats des analyses inférentielles des tests 2A et 2B (4.2.3) pour terminer avec le test 3 (4.2.4).

4.2.1 Prétest

Dans le but de mesurer les différences entre les moyennes de deux groupes indépendants, nous avons eu recours au test U de Mann-Whitney (Fortin et Gagnon,

2016) qui représente la version non paramétrique du *test t* pour échantillons indépendants. La valeur de Z représente le résultat du test et le seuil de la valeur de significativité (sig. asymptotique) est établie à 0,05. Par conséquent, un résultat associé à une valeur de significativité asymptotique inférieure ou égale à 0.05 sera jugé statistiquement significatif. Comme le tableau 4.11 l'indique, aucune différence significative ne se perçoit au prétest entre les deux groupes.

Tableau 4.11 Test de U de Mann-Whitney au prétest

	Total prétest	Total phrases avec [I]	Total phrases sans [I]	<i>elle</i> avec [I]	<i>elle</i> sans [I]	<i>il</i> avec [I]	<i>il</i> sans [I]
Z	-1,179	-0,990	-0,393	-0,812	0,414	-0,680	-1,124
Sig. asymp	0,238	0,322	0,694	0,414	1,000	0,496	0,261

4.2.2 Test 1

Nous avons également eu recours au test U de Mann-Whitney afin d'analyser les moyennes obtenues par les deux groupes au test 1. Le tableau 4.12 n'indique cependant aucune différence significative entre les résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle.

Tableau 4.12 Test de U de Mann-Whitney au test 1

	Total Test 1	Total phrases avec [I]	Total phrases sans [I]	<i>elle</i> avec [I]	<i>elle</i> sans [I]	<i>il</i> avec [I]	<i>il</i> sans [I]
Z	-1,840	-1,550	-1,259	-1,842	-0,208	-0,161	-1,585
Sig. asymp	0,066	0,121	0,208	0,065	0,836	0,872	,113

Dans le but d'observer les résultats obtenus pour chacun des groupes au prétest et au test 1, nous avons par la suite procédé au test de rangs signés de Wilcoxon. Ce test est utilisé pour observer une variable évaluée à deux moments distincts auprès d'un même groupe et équivaut au *test t* pour échantillons appariés (Fortin et Gagnon, 2016).

Tableau 4.13 Test de rangs signés de Wilcoxon au test 1

	Total prétest et test 1		Total phrases avec [I]		Total phrases sans [I]		<i>elle</i> avec [I]		<i>elle</i> sans [I]		<i>il</i> avec [I]		<i>il</i> sans [I]	
	Z	Sig. asymp	Z	Sig. asymp	Z	Sig. asymp	Z	Sig. asymp	Z	Sig. asymp	Z	Sig. asymp	Z	Sig. asymp
E	-1,000	0,317	-0,816	0,414	-1,134	0,257	-1,342	0,180	-1,134	0,257	0,000	1,000	0,000	1,000
C	0,000	1,000	-0,414	0,679	-,378	0,705	0,000	1,000	-0,966	0,334	-0,378	0,705	-1,300	0,194

Les résultats du tableau 4.13 ne démontrent cependant aucun résultat significatif entre le prétest et le test 1, et ce, pour les deux groupes à l'étude.

4.2.3 Test 2

Afin de comparer les résultats entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au test 2A (avec [I]) et 2B (sans [I]), nous avons eu recours au test non-paramétrique U de Mann-Whitney. Les résultats pour le test 2A ($U = -0,804$, $p = 0,422$) et le test 2B ($U = -0,737$, $p = 0,461$) ne présentent aucune différence significative entre les groupes. Ensuite, nous avons procédé au test de rangs signés de Wilcoxon afin de comparer les résultats au test 2A et au test 2B à l'intérieur de chaque groupe. Les résultats pour le groupe expérimental ($Z = -0,557$, $p = 0,577$) et le groupe contrôle ($Z = -1,160$, $p = 0,246$) ne présentent aucune différence significative entre les tests.

4.2.4 Test 3

Enfin, pour le test 3, nous avons effectué un test U de Mann-Whitney dans le but de comparer les résultats obtenus chez le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Tableau 4.14 Test de U de Mann-Whitney au test 3

	Total Test 1	Total phrases avec [I]	Total phrases sans [I]	<i>elle</i> avec [I]	<i>elle</i> sans [I]	<i>il</i> avec [I]	<i>il</i> sans [I]
Z	-1,522	-0.862	-1,855	-0,886	-2,681	-0,628	-0,450
Sig. asymp	0,128	0,389	0,064	0,375	0,007	0,530	0,653

Le tableau 4.14 démontre une différence significative entre les deux groupes pour la catégorie *elle* sans [I] ($Z = -2.681$, $p = .007$). Ainsi, le groupe expérimental a mieux répondu aux questions incluant le pronom *elle* sans [I] que le groupe contrôle. Bien qu'aucune différence significative ne se perçoive dans les autres catégories, nous remarquons, dans la catégorie *total phrases sans* [I], un résultat se rapprochant du seuil de la valeur de significativité de 0,05 ($p = 0,064$). Puisque ce résultat se démarque des valeurs obtenues dans les autres catégories, il est possible d'avancer que nous aurions probablement pu, avec davantage de données, observer un résultat significatif.

4.3 Synthèse

Somme toute, bien que peu significatifs, les résultats des tests mentionnés ci-haut démontrent une meilleure performance chez le groupe expérimental que chez le groupe contrôle pour la CO de pronoms personnels sans [I]. De façon plus précise, le groupe

expérimental se distingue de façon significative dans la CO du pronom *elle* sans [l] au test 3. Ainsi, les résultats des tests permettent d'établir une relation entre l'enseignement explicite de la variable (l) au sein des pronoms personnels et la CO globale, notamment pour ce qui a trait aux phrases comportant le pronom *elle* sans [l].

D'abord, pour le test 1, les participants devaient regarder une vidéo mettant en scène deux personnages puis répondre à 12 questions audio en lien avec la vidéo. Les participants devaient être en mesure de saisir le pronom prononcé dans la question afin de pouvoir y répondre correctement. Bien que les analyses inférentielles ne démontrent aucune différence significative entre les deux groupes, les analyses descriptives du test 1 témoignent de résultats plus élevés pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle, et ce, dans chacune des catégories à l'exception du pronom *elle* sans [l].

Ensuite, pour le test 2, les participants devaient regarder deux vidéos ; une où les pronoms sont prononcés avec [l] et une autre sans [l]. Les participants devaient par la suite répondre à des questions écrites portant sur les vidéos. Bien que les analyses inférentielles ne démontrent aucune différence significative entre les deux groupes, les analyses descriptives du test 2 révèlent de meilleurs résultats chez le groupe expérimental pour la vidéo sans [l], particulièrement pour les phrases comportant le *elle* sans [l].

Enfin, pour le test 3, les participants devaient répondre à 16 questions orales prononcées par l'enseignante-chercheuse en se basant sur des images. L'analyse statistique inférentielle du test 3 permet d'établir que le groupe expérimental a mieux performé de façon significative en lien avec les questions reliées au pronom *elle* sans [l] que le groupe contrôle. Par ailleurs, les analyses descriptives du test 3 permettent de constater que les participants du groupe contrôle ont eu recours à davantage de

demandes de répétitions que ceux du groupe expérimental pour les questions avec le pronom *elle* sans [1]. De plus, comme au test 2, nous remarquons de meilleurs résultats chez le groupe contrôle pour les questions avec [1] et de meilleurs résultats chez le groupe expérimental pour les questions sans [1].

Bref, ce chapitre nous a permis d'établir qu'un enseignement explicite de la variable (l) au sein des pronoms personnels pourrait avoir un effet sur la CO des apprenants. Le prochain chapitre servira à discuter des résultats obtenus dans le cadre de notre recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre présentera d'abord un bref rappel du cadre de l'étude puis exposera une synthèse des résultats (5.1). N'ayant pas été en mesure de recenser des études portant spécifiquement sur la CO et sur la variation linguistique, nous discuterons plutôt du changement vocalique des pronoms et de la CO (5.2) ainsi que des facteurs externes ayant pu altérer les résultats (5.3) dans le but de faire des liens avec les recherches antérieures.

5.1 Rappel du cadre de l'étude et des principaux résultats

Comme mentionné dans le chapitre de la problématique, cette étude découle d'une volonté de combler un manque dans la recherche en ce qui a trait à l'observation de la variation linguistique sur CO et au niveau débutant. De cette façon, nous nous sommes arrêtée sur la variable (l) au sein des pronoms personnels *il*, *elle*, *ils* et *elles* puisque ces mots sont enseignés dans les premiers niveaux de français langue seconde. Il a également été présenté que les locuteurs natifs, dans leur vernaculaire, omettent la consonne [l] à 98% pour le pronom *il* et à 84% pour le pronom *elle* (Poplack et Walker, 1986), d'où l'importance de présenter l'ensemble des variantes aux apprenants.

Ainsi, afin de répondre à notre question de recherche formulée comme suit : *Dans quelle mesure l'enseignement explicite de la variable (l) au sein des pronoms*

personnels il, elle, ils, elles favorise-t-il la compréhension orale d'apprenants adultes débutants de français langue seconde?, trois tests différents de compréhension orale ont été créés et administrés aux participants des deux groupes (expérimental et contrôle). La section suivante présente une brève synthèse des résultats obtenus.

Tel que mentionné à la fin du chapitre précédent, même s'ils se sont avérés peu significatifs, les résultats des tests utilisés démontrent une meilleure performance chez le groupe expérimental que chez le groupe contrôle pour la CO de pronoms personnels *sans* [1]. De façon plus précise, rappelons que le groupe expérimental se distingue dans la CO du pronom *elle sans* [1]. Dans les prochaines sections, nous analyserons les résultats des apprenants au regard des changements vocaliques des pronoms *il et elle* et discuterons de différents facteurs ayant eu un effet sur les résultats des participants. À noter que, pour diverses raisons, nous avons choisi de ne pas comparer ces résultats à ceux d'autres études portant sur l'enseignement explicite des variables en contexte de production orale. Cette décision repose, d'une part, sur le fait que les différents facteurs sociaux et linguistiques liés à la production orale de variantes diffèrent grandement d'une variable à l'autre et n'auraient pu être convenablement comparés aux résultats de notre étude par manque de données. D'autre part, les études de Etienne et Sax (2009), French et Beaulieu (2016) et van Compernelle et Williams (2013) indiquent notamment que les attitudes des apprenants envers les variables influencent considérablement le choix de variante utilisée. Or, l'attitude des apprenants face à la variation linguistique n'a pas été observée dans le cadre de notre étude. Enfin, rappelons que les études portant sur la production de variables linguistiques recourent principalement à des apprenants de niveau avancé et donc qu'une comparaison entre ces derniers et les participants de notre étude aurait comporté plusieurs écarts au plan des acquisitions linguistiques et sociales.

5.2 Changement vocalique des pronoms

Mentionnons d'abord que les tests élaborés pour cette étude se sont principalement concentrés sur des énoncés comportant les pronoms singuliers *il* et *elle*. En effet, l'inclusion des pronoms *ils* et *elles* aux tests 1 et 3 aurait nécessité davantage de personnes dans la vidéo et dans les images et aurait également impliqué plus d'informations à traiter par les apprenants. De plus, comme il a été mentionné précédemment, le fait que le pronom *ils* peut référer à des entités entièrement masculines comme féminines complexifie le traitement de la CO. Par conséquent, nous ne traiterons, dans les prochaines sections, que des différences entre les résultats portant sur les pronoms *il* et *elle*.

Bien que les pronoms *il* et *elle* puissent tous deux subir une élision du [l] chez les locuteurs natifs et ainsi altérer la CO d'apprenants qui n'auraient pas appris de façon explicite les différentes prononciations, il est important de préciser que les pronoms *il* et *elle* subissent également un changement vocalique qui peut avoir un effet sur la CO. Les participants du groupe expérimental ont d'ailleurs reçu un enseignement explicite de ces changements simultanément à l'enseignement portant sur l'élision du [l]. Dans ces conditions, les résultats de cette étude doivent être analysés non seulement par rapport à la présence ou à l'absence de la variable (l), mais également selon le pronom et le changement vocalique employés.

5.2.1 Changement vocalique au sein du pronom *elle*

Comme mentionné dans le cadre théorique, la voyelle /ɛ/ du pronom *elle* peut subir une ouverture pour donner lieu à la voyelle [a] lorsque le pronom précède une consonne (par ex. [ava] pour *elle va*). L'ouverture peut également se percevoir devant une voyelle, mais il y aura alors rétention de la consonne /l/ (par ex. [ala] pour *elle a*²⁸). L'emploi du verbe *être* semble faire exception puisqu'il y aura plutôt un allongement vocalique de la voyelle /ɛ/ résultant de la combinaison du pronom et du verbe commençant par le même phonème (par ex. [ɛ:la] pour *elle est là*). Au **test 1**, trois phrases ont été réalisées sans [l]: 1) *Elle ([ɛ:]) est ingénieure informatique* 2) *Elle ([a]) déteste l'informatique* et 3) *Elle ([a]) va travailler en métro*. Les résultats des analyses statistiques descriptives ne démontrent pas de différence notable entre les participants des groupes expérimental et contrôle à l'exception de la dernière phrase qui a été mieux réussie chez les participants du groupe expérimental (86% vs 57%). Or, nous verrons plus loin que d'autres facteurs auraient pu influencer la CO des apprenants. Au **test 2**, cinq mentions du pronom *elle* apparaissent dans la vidéo sans [l] : 1) *elle ([a]) peut pas*, 2) *elle ([a]) travaille ce soir*, 3) *elle ([a]) a un cours de piano après*, 4) *elle ([a]) adore les artistes* et 5) *elle ([a]) vient*. Les résultats des analyses statistiques descriptives révèlent que ces variantes ont davantage été comprises par les participants du groupe expérimental (Q1 : 71%, Q3 : 29%, Q5 : 29%) que par les participants du groupe contrôle qui ont obtenu un résultat nul pour les trois questions de compréhension portant sur le pronom *elle*. Bien que ces résultats ne se soient pas révélés significatifs, nous percevons que

²⁸ Considérant que la variante [al] apparaît plutôt en contexte informel, tout comme la variante [a], nous avons inclus cette dernière dans les énoncés *elle* sans [l] même s'il n'y a pas d'élision de la consonne. En ce sens, [al] et [a] représentent plutôt deux variantes du pronom *elle* qui se distinguent par le contexte linguistique (suivie d'une voyelle ou d'une consonne).

l'enseignement explicite reçu par les participants du groupe expérimental a joué un rôle dans leur CO puisque, à l'inverse, les participants du groupe contrôle démontrent des résultats semblables ou supérieurs à ceux du groupe expérimental pour la vidéo avec (l) (C : Q2 : 50% et Q3 : 100% et E : Q2 : 57% et Q3 : 57%). Au **test 3**, l'analyse statistique inférentielle indique une différence significative ($p = 0,007$) entre les résultats obtenus par les participants des groupes expérimental et contrôle. Le tableau 5.1 permet une meilleure compréhension des résultats obtenus pour les phrases *elle* sans [l]²⁹.

Tableau 5.1 Résultats au test 3 des phrases *elle* sans [l]

	Groupe expérimental n= 7		Groupe contrôle n= 7	
	Taux de réussite	Demandes de répétitions	Taux de réussite	Demandes de répétitions
1. <i>Elle ([a]) vient du Mexique?</i>	6 (86%)	2	3 (42%)	3
2. <i>Elle ([a]) s'appelle comment?</i>	7 (100%)	1	6 (86%)	3
3. <i>Elle ([ɛ:]) est divorcée?</i>	4 (57%)	1	3 (42%)	2
4. <i>Elle ([a]) fait du vélo?</i>	3 (42%)	4	0%	3

Nous remarquons d'abord que l'énoncé *Elle ([ɛ:]) est divorcée?* comportant la voyelle longue ne semble pas avoir posé davantage problème aux participants des deux groupes que les énoncés où il y a changement vocalique en [a]. Nous constatons ensuite que

²⁹ Il est à noter que nous avons choisi de présenter les tableaux 5.1 et 5.2 dans le chapitre Discussion puisque le lien fait entre le changement vocalique des pronoms et la CO des apprenants vise une meilleure interprétation des résultats.

l'énoncé *Elle* ([a]) *s'appelle comment?* présente un taux de réussite élevé chez les deux groupes. Cependant, cela contraste avec les résultats obtenus par les participants du groupe contrôle aux énoncés 1 et 4. À ce stade, il apparaît que l'enseignement explicite du changement vocalique au sein du pronom *elle* ait pu favoriser la CO des participants du groupe expérimental, mais il se peut que d'autres facteurs aient pu altérer ces résultats. Par exemple, *Elle s'appelle comment?* constitue une phrase relativement fréquente en classe de francisation et il se peut que les apprenants aient davantage été exposés à celle-ci que *elle fait du vélo*.

5.2.2 Changement vocalique au sein du pronom *il*

En plus de l'omission de la consonne /l/, le pronom *il* peut subir un changement vocalique lorsque mis devant une voyelle. Ainsi, le /i/ se transforme en semi-voyelle ([j]) (par ex. [ja] pour *il a*). Au **test 1**, trois phrases ont été réalisées sans [l]: 1) *Il* ([i]) *vient de Sherbrooke*, 2) *Il* ([j]) *habite à Montréal depuis 5 ans* et 3) *Il* ([i]) *va travailler en métro*. Comme pour le pronom *elle*, seul le dernier énoncé indique une différence dans les résultats de l'analyse statistique descriptive des participants. En effet, l'ensemble des participants du groupe expérimental a répondu correctement à l'énoncé alors que quatre participants sur sept (57%) ont fait de même dans le groupe contrôle. Puisque les deux autres énoncés présentent un faible taux de réussite chez les deux groupes, nous pouvons difficilement attester à partir de ce test que l'enseignement explicite des variantes ait joué un rôle dans la CO des participants. Au **test 2**, aucune question ne portait sur la compréhension du pronom *il*. Au **test 3**, l'analyse statistique inférentielle ne démontre aucune différence significative entre les groupes et les demandes de répétitions sont similaires chez les deux groupes (E : 5 et C : 4), d'autant

plus qu'elles sont moins nombreuses que pour le pronom *elle* (E : 8 et C : 11). En parallèle, les participants des deux groupes ont obtenu de meilleurs résultats pour le pronom *il* sans [l] que pour le pronom *elle* sans [l] (E : *il* 3,57 (0,79) vs *elle* 3,00 (0,82) et C : *il* 3,43 (0,79) vs *elle* 1,71 (0,49). Le tableau 5.2 met en lumière les résultats obtenus pour les phrases *il* sans [l] au test 3.

Tableau 5.2 Résultats au test 3 des phrases *il* sans [l]

	Groupe expérimental n= 7		Groupe contrôle n= 7	
	Taux de réussite	Demandes de répétitions	Taux de réussite	Demandes de répétitions
1. <i>Il ([i]) vient du Canada?</i>	7 (100%)	0	7 (100%)	0
2. <i>Il ([j]) est marié?</i>	6 (86%)	2	5 (71%)	2
3. <i>Il ([j]) habite dans une maison?</i>	5 (71%)	2	5 (71%)	1
4. <i>Il ([i]) s'appelle comment?</i>	7 (100%)	1	7 (100%)	1

Il apparaît que les énoncés ne comportant aucun changement vocalique ont été mieux réussis que les énoncés où il y a une semi-voyelle. Toutefois, cette différence est minime et se perçoit de façon similaire chez les deux groupes. Les résultats ci-dessus dénotent ainsi une compréhension parfaite du pronom *il* prononcé [i] chez les deux groupes.

5.2.3 Synthèse sur le changement vocalique et la CO

À la lueur de la discussion des résultats exposés dans les sections précédentes, nous pouvons affirmer que les participants n'ayant pas reçu d'enseignement explicite de la variable (l) présentent des résultats quasi identiques à ceux ayant reçu le traitement pour le pronom *il*. Le changement vocalique en [j] ne semble pas avoir eu d'effet sur la CO. À l'opposé, l'enseignement explicite de la variable (l) au sein du pronom *elle* a favorisé la CO des participants du groupe expérimental. Par conséquent, il semble que l'ouverture de la voyelle /ɛ/ en [a] pour le pronom *elle* affecte davantage la CO des participants que l'élision du /l/. Le fait que le pronom *il* sans [l] avec changement vocalique est plus facile à comprendre pour les participants pourrait entre autres s'expliquer par le fait que la semi-voyelle /j/ est phonétiquement proche de la voyelle /i/ puisqu'elle dérive de celle-ci (Martin, 1996). À l'inverse, l'ouverture de la voyelle /ɛ/ en /a/ serait moins intuitive chez les apprenants. Par conséquent, bien que certaines études se concentrent sur l'élision du [l] au sein des pronoms chez les locuteurs natifs (Poplack et Walker, 1986) ou les apprenants de FLS (en production orale) (French et Beaulieu, 2016), il semble que l'enseignement du changement vocalique, principalement pour le pronom *elle*, constitue un élément clé pouvant affecter la CO d'apprenants de FLS.

5.3 Facteurs externes pouvant jouer un rôle sur la CO

L'analyse des résultats présente certaines incohérences en ce qui a trait à la CO des pronoms. En ce sens, il paraît essentiel de prendre en compte différents facteurs externes qui auraient pu altérer la CO des participants et, par le fait même, les résultats

de cette étude. Dans cette section, nous traiterons brièvement de la nature de l'instrument de mesure (5.4.1), de la nature des mots (5.4.2) et de l'exposition au français à l'extérieur de la classe (5.4.3).

5.3.1 Nature de l'instrument de mesure

Rappelons que, face à l'absence de matériel existant, trois tests de CO ont été élaborés pour cette étude selon les recommandations de Anderson et Lynch (2004) et de Lynch (2009). Devant la nature différente des tests, il importe de s'interroger sur les éléments ayant pu jouer un rôle dans la CO des participants. D'abord, nous pouvons relever que les participants des deux groupes ont obtenu de meilleurs résultats au test 3 qu'au test 1 pour l'ensemble des catégories à l'exception des phrases comportant le pronom *elle* sans [I] pour le groupe contrôle. À titre d'exemple, pour la moyenne globale du test 1, les participants du groupe expérimental ont obtenu 8,43/12 (70%) alors qu'ils ont obtenu une moyenne globale de 13,86/16 (87%) au test 3. Similairement, les participants du groupe contrôle ont obtenu une moyenne globale de 6,57/12 (55%) au test 1 alors qu'ils ont obtenu une moyenne globale de 12,71/16 (79%) au test 3. Ces résultats pourraient donc indiquer qu'une conversation réelle portant sur des images accessibles lors de la passation des questions (test 3) est plus facile à comprendre qu'un document audio portant sur des informations préalablement entendues comme au test 1. Ces données appuient les propos de Vandergrift (2004) et de Anderson et Lynch (2004) selon lesquels la mémoire de travail étant limitée au niveau débutant de l'apprentissage d'une langue seconde, les apprenants s'appuieront davantage sur des supports visuels. Dans la même lignée, le fait que les apprenants aient eu l'opportunité de demander une répétition de la question peut avoir favorisé la mémoire de travail restreinte.

Enfin, Buck (2001) soutient que la CO se réalise par processus descendants et ne passe donc pas seulement par l'audio, mais également par des indices visuels d'où le choix d'avoir opté pour des vidéos et des images pour la passation des tests. Ceci dit, cela peut être trompeur si les participants s'appuient davantage sur ce qu'ils voient que sur ce qu'ils entendent. Par exemple, au test 2A, un participant du groupe contrôle a répondu à la question 2 (*Alex est : a) un homme, b) une femme*) qu'Alex était un homme indiquant *I could see him*³⁰ dans les commentaires. Or, Alex était une femme et les indices linguistiques donnant accès à la réponse étaient : *Elle peut pas, elle a un cours de français*.

Bref, nous pouvons affirmer que le type de document employé pour mesurer la CO a eu un effet sur le processus de CO des apprenants. Il en ressort que la CO est facilitée lorsque les apprenants ont accès à des images fixes lors de la passation des questions et qu'ils peuvent interagir ou demander des précisions à quelqu'un. En ce sens, la nature du test 3 semble représenter l'instrument de mesure réduisant le plus l'influence de facteurs externes.

5.3.2 Nature des mots

Bien que les questions de CO des trois tests cherchaient à observer la compréhension des pronoms à l'étude, d'autres éléments linguistiques pourraient avoir influencé les résultats. Par exemple, au test 3, les participants devaient répondre par *oui* ou *non* à

³⁰ Traduction libre : Je pouvais le voir.

l'énoncé entendu et compléter avec une phrase reprenant le pronom utilisé par l'enseignante-chercheuse. Cependant, l'énoncé *il habite dans une maison* a posé problème pour plusieurs participants. Bien que ceux-ci comprenaient le pronom *il*, ils ne savaient pas s'ils devaient répondre par l'affirmative ou la négative, car l'image montrait un appartement. Pour plusieurs, un appartement et une maison signifiaient le même concept. La répétition du pronom *il* a permis de juger la réponse correcte, mais la question a nui aux participants.

Ensuite, les commentaires des participants au test 2 permettent de rendre compte que ceux-ci se fiaient davantage aux groupes nominaux qu'aux pronoms énoncés. Par exemple, au test 2B (sans [I]), les participants devaient répondre à la question *Qui travaille et a un cours ce soir? a) Gabrielle (une femme), b) Gabriel (un homme)*. Les indices linguistiques donnant accès à la réponse étaient : *Non, elle (/a/) peut pas, elle (/a/) travaille ce soir pis elle (/al/) a un cours de piano après*. Or, deux participants du groupe contrôle ont affirmé que Gabriel était un homme en mentionnant *ton ami* tiré de la phrase *Est-ce que ton amie Gabrielle vient avec nous au cinéma ?* Ainsi, malgré le fait que le pronom *elle* (sans [I] et avec changement vocalique) ait été répété à trois reprises, les participants semblent s'être davantage fié au groupe nominal *ton ami* et au pronom possessif masculin utilisé. Cela correspond aux propos de Anderson et Lynch (2004) comme quoi les récepteurs débutants vont prioriser les groupes nominaux puisque ceux-ci facilitent la compréhension. Le phénomène se perçoit également au test 2A (avec [I]) à la question *L'homme invite : a) Un collègue (un homme), b) Une collègue (une femme), c) Des collègues (des hommes), d) Des collègues (des femmes), e) des collègues (des hommes et des femmes)*. Les indices linguistiques donnant accès à la réponse étaient *J'ai aussi invité des collègues. Ils adorent ce restaurant. Ils vont souvent manger là, ils habitent à côté*. Encore une fois, malgré la répétition à trois reprises du pronom *ils* (avec [I]), un participant du groupe contrôle a indiqué que le

groupe nominal *des collègues* lui avait fourni la réponse. Ainsi, cette stratégie utilisée par les récepteurs novices pourrait avoir altéré certains résultats de l'étude.

5.3.3. Exposition au français à l'extérieur de la classe

Les résultats de cette étude démontrent que l'enseignement explicite de l'émission du [l] et du changement vocalique des pronoms n'aurait pas eu d'effet significatif sur la CO des énoncés comportant le pronom *il*, mais aurait influencé de façon significative la CO des énoncés comportant le pronom *elle*. Devant ces données, l'étude de Howard *et al.* (2006) démontrant que les apprenants de FLS ayant séjourné en France durant une année délaissent davantage le [l] au sein du pronom *il* que ceux n'ayant pas vécu à l'étranger nous rappelle l'importance de considérer l'exposition à la langue et à la variation linguistique à l'extérieur de la classe. En ce sens, les participants du groupe contrôle semblaient davantage exposés au français à l'extérieur de la classe que les participants du groupe expérimental. En effet, l'entièreté des participants a répondu habiter un quartier francophone comparativement à trois participants (43%) du groupe expérimental. Ensuite, deux participants (29%) du groupe contrôle ont indiqué parler souvent ou toujours en français alors qu'aucun participant du groupe expérimental n'a choisi cette option. Dans le même ordre d'idées, cinq participants (71%) du groupe expérimental ont indiqué ne parler français avec personne comparativement à un seul participant (14%) du groupe contrôle. Ces données suggèrent ainsi une piste d'explication pour les résultats quasi identiques obtenus par les deux groupes pour les phrases *il* sans [l] au test 3. Toutefois, l'exposition plus accrue à la langue n'aurait pas suffi à la CO des énoncés comportant le pronom *elle* sans [l] tandis que l'enseignement explicite aurait favorisé la CO des participants. Cela coïncide en partie avec les résultats de l'étude de French et Beaulieu (2016) indiquant que l'enseignement explicite a été

favorable aux apprenants de FLS pour ce qui a trait à la réutilisation des variantes linguistiques *ne* et *il*. Le phénomène pourrait également s'expliquer par le fait que l'élosion du [l] au sein du pronom *elle* est moins fréquente chez les locuteurs natifs que pour le pronom *il* (Poplack et Walker, 1986) et donc que les apprenants seraient moins exposés à cette variation.

Ce chapitre a permis de saisir de façon plus globale les résultats de notre étude en discutant de l'effet du changement vocalique au sein des pronoms ainsi que des facteurs externes à considérer dans l'interprétation de nos résultats. La conclusion, au prochain chapitre, synthétisera l'étude dans son ensemble.

CONCLUSION

Nous avons mené cette recherche après avoir constaté, d'une part, le manque de ressources pédagogiques en lien avec la variation linguistique en FLS et, d'autre part, la rareté d'études portant sur la variation linguistique au niveau débutant et sur la compréhension orale. Or, il a été vu qu'en début d'apprentissage, les apprenants se fieront davantage aux premières unités de sens perçues, soit les phonèmes (Buck, 2001), et que ces derniers peuvent subir un changement si une variation linguistique est produite par le locuteur. Il importe ainsi que les apprenants de langue seconde soient exposés à cette variation dans le but de développer leur CO dans la langue cible. Plusieurs recherches se sont penchées sur l'enseignement de la variation linguistique en langue seconde, mais celles-ci se concentrent majoritairement sur la production orale et sur les apprenants de niveau avancé.

Ainsi, dans le but d'observer en quoi un enseignement précoce au niveau débutant de la variable (l) favorise la compréhension orale chez des apprenants adultes du français L2 au Québec nous avons mené une étude de type quasi-expérimental auprès de participants en francisation. Plus précisément, nous avons observé l'influence sur la CO d'un enseignement explicite de la variable (l) au sein des pronoms *il, elle, ils* et *elles*. Pour ce faire, un prétest ainsi que trois post-tests ont été créés et passés aux participants du groupe expérimental (n=7) et contrôle (n=7 ou 6). Les participants du groupe expérimental ont reçu un enseignement explicite de quinze heures échelonné sur deux mois sur la variation de la variable (l) au sein des pronoms personnels. Les résultats de notre étude indiquent principalement que l'enseignement explicite de la variable (l) chez les participants du groupe expérimental a favorisé de façon

significative, au test 3, la CO du pronom *elle* sans [l] sans toutefois avoir d'effet significatif sur la CO du pronom *il* sans [l]. Cela suggère notamment que les tests 1 et 2, par le fait qu'ils demandent une charge cognitive plus élevée, seraient davantage adaptés pour les apprenants de niveaux plus avancés. De plus, il a été suggéré que ces résultats pourraient s'expliquer par le changement vocalique possible du pronom *elle* après élision du [l]. Somme toute, ces résultats soulignent l'importance d'inclure l'enseignement de la variation linguistique dès le niveau débutant aux apprenants de français L2 afin de favoriser leur CO globale.

Limites de l'étude

Notre étude comporte sans aucun doute plusieurs limites, principalement au niveau de la méthodologie de la recherche, de même que, plus spécifiquement, pour l'élaboration et la passation des instruments de collecte des données. D'abord, en ce qui concerne la méthodologie de la recherche, les résultats obtenus ne sont pas généralisables puisque notre échantillon limité (n=14) n'est pas représentatif de la population. Parallèlement, le faible échantillon a difficilement permis de relever des différences significatives entre le groupe expérimental (n=7) et le groupe contrôle (n=7). De plus, ces groupes étaient tous deux composés de deux ou trois groupes-classes provenant de différents milieux, rendant ainsi les groupes peu homogènes puisqu'ils n'ont pas reçu un enseignement équivalent au niveau de la matière, des activités d'apprentissage et des enseignantes. En effet, l'enseignante-chercheuse a fourni l'enseignement aux participants du groupe expérimental alors que trois autres enseignantes étaient responsables des participants du groupe contrôle. Deux d'entre elles enseignaient à deux groupes-classes en entreprise et la dernière enseignait à un groupe-classe en centre de francisation. Cela fait en sorte que les participants n'ont pas tous reçu le même enseignement et qu'ils n'ont pas été exposés à la même façon de parler. Par ailleurs, le

devis méthodologique, par le fait que nous ne pouvions pas assister à tous les cours, ne permet pas de préciser si les participants du groupe contrôle ont été exposés aux variantes de façon implicite.

Aussi, en raison de contraintes de temps et d'horaire de cours, peu d'heures d'enseignement se sont écoulées entre le prétest et le post-test chez les deux groupes. Nadasdi *et al.* (2005) mentionnent d'ailleurs qu'un nombre d'heures d'enseignement plus élevé favorisera le développement de la compétence sociolinguistique. Dans un même ordre d'idées, van Compernelle et Williams (2013) ajoutent que la qualité de l'enseignement explicite, en plus de la durée de celui-ci, représentent les facteurs qui seront déterminants pour l'apprentissage. Ainsi, il aurait été souhaitable que les deux groupes reçoivent un plus long enseignement entre le prétest et le post-test afin d'observer une réelle corrélation entre l'enseignement explicite et la CO des apprenants. De plus, face à la difficulté de recruter des participants, les groupes-classes n'ont pas tous reçu le même nombre d'heures d'enseignement entre le prétest et le post-test. De ce fait, les participants du groupe expérimental ont reçu davantage d'heures d'enseignement (incluant l'enseignement explicite de la variable (I)) que les participants des trois groupes-classes représentant le groupe contrôle. Or, dans un même ordre d'idées, certains participants du groupe contrôle suivaient des cours de français langue seconde depuis septembre 2019 avec la même enseignante et habitaient dans un quartier majoritairement francophone à l'extérieur de Montréal alors que les participants du groupe expérimental ne suivaient les cours de français langue seconde que depuis janvier 2020 avec l'enseignante-chercheuse et habitaient tous à Montréal, majoritairement dans un quartier anglophone. Bref, l'inégalité entre la composition des groupes et l'enseignement reçu constitue une limite importante de cette étude.

Du côté des instruments de collecte des données, rappelons d'abord que ceux-ci ont été créés de toute pièce face à l'absence de tests répondant à nos besoins dans la littérature

scientifique. Conséquemment, il est possible de relever plusieurs limites en lien avec les tests. Premièrement, seul le test 2 traite des pronoms pluriels *ils* et *elles*. En ce sens, le manque de données concernant ces pronoms nous permet difficilement de répondre de façon complète à notre question de recherche. Or, l'inclusion des pronoms pluriels aurait nécessité davantage de ressources (comédiens, images, questions de compréhension) et aurait alourdi la tâche des apprenants. Deuxièmement, l'analyse des résultats permet de constater que certains éléments linguistiques dans les énoncés autres que les pronoms auraient pu amener un bris ou une difficulté de compréhension. En ce sens, Creswell (2012) indique qu'une phase de validation est nécessaire dans l'élaboration d'un instrument de mesure après avoir fait passer le premier test pilote. Plus précisément, un second test révisé aurait dû être mis à l'épreuve avant d'être utilisé comme instrument de mesure définitif. En ce sens, le fait que nous n'ayons pu trouver un second groupe pour expérimenter nos tests représente une limite à notre étude puisque les réponses fournies par les participants peuvent, à certains endroits, avoir été altérées par un élément linguistique autre que le pronom à l'étude.

Finalement, malgré le fait que nous ne pouvons pas affirmer que la formation à distance ait pu représenter une limite à notre étude, il importe de relever ce dernier point. En effet, le confinement du printemps 2020 nous a contraint à modifier notre méthodologie et à mener notre étude en ligne au lieu de la mener en présentiel. Conséquemment, il a été difficile de recruter des enseignantes continuant, d'une part, à enseigner et, d'autre part, qui accepteraient d'inclure la passation de tests de CO à leur plan de cours. Cela explique en partie pourquoi nous avons dû nous tourner vers trois groupes-classes différents afin de constituer le groupe contrôle et tout de même obtenir un faible échantillon. Ensuite, il importe de considérer le fait que les enseignantes n'étaient pas aux côtés des apprenants lorsqu'ils répondaient aux questions des tests 1 et 2. Les enseignantes n'ont donc pas pu vérifier la compréhension de la tâche au fur et à mesure

que les apprenants remplissant les questionnaires. Or, nous avons vu dans les résultats que les apprenants ne comprenaient pas toujours la question demandée ou ne répondaient pas toujours de façon complète. Cela aurait probablement pu être évité si la passation des tests s'était déroulée en présentiel. Mentionnons également qu'il n'était pas possible, à distance, de contrôler la qualité du son à laquelle étaient exposés les apprenants et que cela a pu avoir un impact sur les résultats fournis.

Pistes pour des recherches futures

Cette étude représente une première avancée en ce qui a trait aux effets de l'enseignement explicite de la variation linguistique sur la CO d'apprenants de niveau débutant. Ainsi, puisque cette étude présente des tests de CO nouvellement créés, il semble essentiel que ces tests soient révisés, mis à l'épreuve et passés de nouveau à un échantillon plus grand afin de comparer les résultats obtenus dans le cadre de cette étude. De plus, il serait intéressant que ces tests soient passés à l'intérieur de groupes de même niveau inscrits dans un même établissement auprès d'une même enseignante afin de réduire les facteurs externes qui peuvent jouer un rôle dans la CO des apprenants. Cela nous permettrait par le fait même de mieux comprendre les résultats obtenus dans cette étude.

Ensuite, nous avons vu que l'enseignement explicite de la variation de la variable (l) au sein des pronoms *il, elle, ils et elles* peut avoir un effet sur la CO des apprenants de niveau débutant. Rappelons que cette variable a été choisie, car les pronoms personnels font habituellement partie du contenu des cours de niveau débutant et que cette variable est stable chez les locuteurs natifs. En ce sens, il est fort probable qu'un apprenant de FLS entende la variation à l'intérieur des pronoms à l'étude lors d'une conversation simple. Cette variable a également été choisie par le fait que les phonèmes représentent les premières unités auxquels les apprenants débutants réfèrent lors du processus de

CO (Buck, 2001). Ainsi, il serait intéressant d'observer les effets d'un enseignement explicite d'autres variables phonétiques au niveau débutant. Les cahiers *Par ici* de niveaux 1-2 et 3-4 (Desjardins, 2017) proposent notamment plusieurs exercices de discriminations auditives pour ce qui est de la variation au sein des pronoms *je* et *tu* où le *je* peut subir une élision du schwa et se prononcer [ʒ] devant une consonne (par ex. [ʒmãʒ] pour *je mange*) ou [ʃ] devant les phonèmes /s/ et /ʃ/ (par ex. [ʃi] pour *je suis*) et où le *tu* peut subir une élision du /y/ lorsque suivi d'une voyelle (par ex. [ta] pour *tu as*).

Ensuite, nous croyons qu'il serait intéressant d'observer de façon plus précise les effets d'un enseignement explicite de la variation linguistique parallèlement à une exposition accrue à la variation linguistique à l'extérieur de la classe. À cet égard, les études de Howard *et al.* (2006) et Uritescu *et al.* (2004) ont démontré que les apprenants ayant séjourné à l'étranger ou au sein d'une famille d'accueil parlant la langue cible produisaient davantage certaines variantes linguistiques à l'oral que les apprenants étant restés en classe. Cependant, les résultats de notre étude ont démontré que les participants du groupe contrôle, qui étaient davantage exposés au français que les participants du groupe expérimental, n'ont pas obtenu de meilleurs résultats que ces derniers en ce qui a trait à la CO du pronom *elle*. Ainsi, une telle comparaison permettrait de sensibiliser les enseignants ou les futurs enseignants à l'importance de l'inclusion de la variation linguistique au sein de leur instruction.

Enfin, nous pensons qu'il serait pertinent de mettre en relation l'enseignement explicite de la variation linguistique et les attitudes et motivations des apprenants en lien avec la langue cible. De façon plus précise, les apprenants concevraient-ils la langue parlée de façon plus positive à la suite d'un enseignement explicite de la variation? À l'opposé, les apprenants démontrant une attitude positive face au vernaculaire obtiendraient-ils de meilleurs résultats aux tests de CO contenant de la variation linguistique? Il nous

apparaîtrait judicieux d'explorer de tels questionnements dans le cas de futures recherches.

Implications pédagogiques

Bref, les résultats de cette étude laissent entrevoir certaines implications pédagogiques quant à l'inclusion de la variation linguistique en classe de L2 dès le niveau débutant. Cela pourra, comme nous l'avons vu avec le pronom *elle*, favoriser la compréhension du message, mais également aider l'apprenant à comprendre le système linguistique de la langue cible et ainsi le soutenir dans sa progression. Par conséquent, cette étude constitue un premier pas vers la conscientisation chez le corps enseignant quant à la portée de l'enseignement de la variation linguistique dès le niveau débutant en L2. Devant le manque de ressources pédagogiques en lien avec la CO et la variation linguistique en L2, il pourrait également être intéressant d'inclure une version adaptée des tests créés pour cette étude au programme d'un cours de francisation. Par exemple, le prétest, en plus de constituer une première évaluation de la CO des apprenants, est court et offre des consignes simples (indiquer *vrai*, *faux* ou *incertain*) que les apprenants pourraient appliquer dès le premier cours de la session. Le test 1, identique au prétest, pourrait, par la suite, être utile aux apprenants dans le but de rendre compte de leur progression ou de leurs difficultés en CO si leurs résultats leur étaient présentés. Ensuite, le test 2 pourrait permettre de mieux comprendre la réflexion des apprenants par rapport à leurs réponses. Conséquemment, il serait envisageable pour l'enseignant d'ajuster son enseignement des variantes selon les réponses fournies par ses apprenants. Enfin, la conversation entre enseignante et apprenants que constitue le test 3 représente notamment un test facilement réalisable en classe et exigeant peu de ressources.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

1. Prénom : _____
2. Genre : Homme Femme
3. Âge :
 - 18-29
 - 30-39
 - 40-49
 - 50-59
 - 60-70
4. Pays d'origine : (choisir)
5. Langue (s) maternelle (s) : _____
6. Langues parlées couramment : _____
7. Profession : _____
8. Niveau d'éducation (préciser le diplôme dans les commentaires) :
 - Secondaire
 - Collégial
 - Universitaire
9. En quelle année êtes-vous arrivés au Québec? _____

10. Les gens de votre quartier sont principalement :

- Francophone
- Anglophone
- Allophone (autre que le français et l'anglais)

11. Avec qui parlez-vous en français?

- Amis
- Collègues
- Vendeurs dans les magasins
- Famille
- Personne

12. À quelle fréquence parlez-vous en français?

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
--------	----------	---------	---------

13. Aviez-vous déjà suivi des cours de français avant de suivre ce cours? (Si oui, précisez l'établissement et la durée.) Oui _____ Non

14. Si vous aviez déjà suivi des cours de français, vous souvenez-vous d'avoir appris des variantes du français québécois? (Si oui, lesquelles?)

- Oui _____ Non

15. Pourquoi voulez-vous apprendre le français?

ANNEXE B

TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO DU PRÉTEST ET DU TEST 1

Sam : Salut, moi c'est Sam.

Émie : Allo, moi c'est Émie.

Sam : Enchanté.

Émie : Pis Sam, qu'est-ce que tu fais dans la vie?

Sam : Je suis ingénieur informatique. Pis toi?

Émie : Oh, j'aime pas l'informatique! Je suis enseignante. Mais...Tu habites à Montréal depuis quand?

Sam : J'habite ici depuis 5 ans. Pis toi? Tu viens d'où?

Émie : Bin moi, je viens de Sherbrooke, mais ça fait 3 ans que j'suis à Montréal pour le travail. Toi tu travailles où?

Sam : Je travaille au centre-ville. Je vais travailler à vélo. J'aime ça.

Émie : En vélo? Ah moi j'aime pas le vélo, j'ai peur! Mais...je prends le métro. J'aime pas vraiment la ville.

Sam : Ah...moi j'adore Montréal...

ANNEXE C

QUESTIONS ET RÉPONSES AU PRÉTEST ET AU TEST 1³¹

QUESTIONS	RÉPONSES
1. Elle vient de Montréal.	FAUX
2. Elle est ingénieure informatique. [ɛ:t ɛʒɛnjœʁɛfɔʁmatik]	FAUX
3. Il est ingénieur informatique.	VRAI
4. Elle déteste l'informatique. [adetestlɛfɔʁmatik]	VRAI
5. Il aime Montréal.	VRAI
6. Il vient de Sherbrooke. [ivjɛdəʃɛʁbʁɔk]	FAUX
7. Elle habite à Montréal depuis 5 ans.	VRAI
8. Il travaille au centre-ville.	VRAI
9. Il habite à Montréal depuis 5 ans. [jabltamɔʁialdɔʁɥisɛkɑ̃]	FAUX
10. Elle aime Montréal.	FAUX
11. Elle va travailler en métro. [avatʁavajeɑ̃metʁo]	VRAI
12. Il va travailler en métro. [ivatʁavajeɑ̃metʁo]	FAUX

³¹ Les phrases où la consonne [l] n'est pas prononcée au sein des pronoms *il* et *elle* ont été retranscrites en alphabet phonétique international. Les autres phrases se prononcent avec la consonne [l].

ANNEXE D

TRANSCRIPTION DES VIDÉOS 2A ET 2B

ANNEXE B – VIDÉO 2A – AVEC [I]

Émie : Oui allo?

Sam : Salut! Est-ce que Alex vient au restaurant avec nous ce soir?

Émie : Non elle peut pas, elle a un cours de français ce soir, mais j'ai invité mon amie du travail, elle adore les sushis!

Sam : Ok cool, j'ai aussi invité des collègues. Ils adorent ce restaurant. Ils vont souvent manger là. Ils habitent à côté.

Émie : Ah ok, parfait.

Sam : J'appelle tantôt pour réserver.

Émie : Super! À ce soir!

Sam : Oui, à ce soir!

ANNEXE B – VIDÉO 2 – SANS [I]

Sam : Salut!

Émie : Hé salut Sam! Est-ce que ton amie Gabrielle vient avec nous au cinéma ?

Sam : Non, elle ([a]) peut pas, elle ([a]) travaille ce soir pis elle ([a]) a un cours de piano après. Um, est-ce que ton chum vient?

Émie : Non, il ([i]) va au musée avec sa mère. Elle ([a]) adore les artistes, elles ([i]) viennent d'Italie, mais elles ([j])'habitent à New York. Elles ([e]) sont vraiment géniales.

Sam : Ah ok. Le film est à quelle heure?

Émie : À 8 heures. Est-ce que ton amie du travail vient avec nous ce soir?

Sam : Oui, elle ([a]) vient.

Émie : Ah super!

Sam : À ce soir!

Émie : À ce soir!

ANNEXE E

VIDÉO 2A – AVEC [L] : QUESTIONS

1. Combien de personnes vont au restaurant? Expliquez votre réponse.
2. Expliquez votre réponse. Alex est :
 - a) *Un homme*
 - b) *Une femme*
3. Expliquez votre réponse. L'ami(e) de la femme est :
 - a) *Un homme*
 - b) *Une femme*
4. L'homme invite :
 - a) *Un collègue (un homme)*
 - b) *Une collègue (une femme)*
 - c) *Des collègues (des hommes)*
 - d) *Des collègues (des femmes)*
 - e) *Des collègues (des hommes et des femmes)*

ANNEXE F

VIDÉO 2B – SANS [L] : QUESTIONS

1. Qui travaille et a un cours ce soir? Expliquez votre choix.
 - a) Gabrielle (une femme)
 - b) Gabriel (un homme)
2. Combien d'hommes vont au cinéma ce soir?
3. Combien de femmes vont au cinéma ce soir?
4. Expliquez votre choix. Les artistes sont :
 - a) *Des femmes*
 - b) *Des hommes*
 - c) *Des femmes et des hommes*
 - d) *On ne sait pas*
5. Expliquez votre choix. L'ami.e du bureau est :
 - a) *Un homme*
 - b) *Une femme*

ANNEXE G

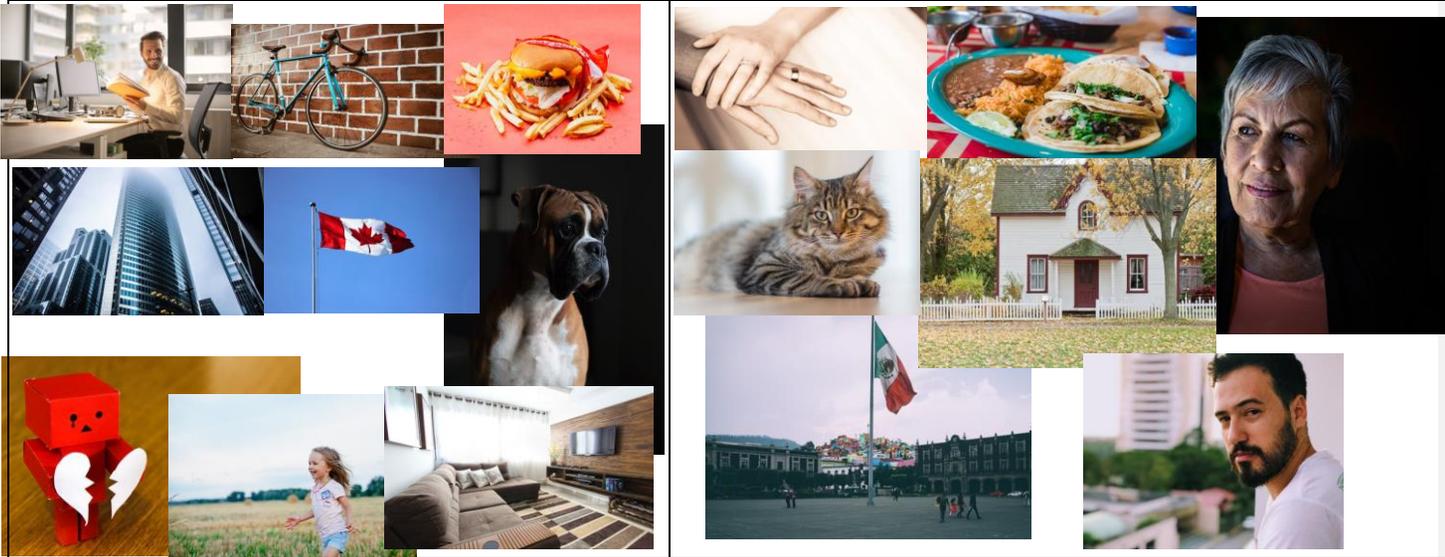
RENCONTRE INDIVIDUELLE : QUESTIONS DE COMPRÉHENSION³²

1. Il travaille dans un bureau?
1. Il vient du Canada? [ivjẽd,ykanada]
2. Elle habite en ville?
3. Il a des enfants?
4. Elle vient du Mexique? [avjẽd,ymekslk]
5. Elle a un fils?
6. Elle a un chien?
7. Il est marié? [jemagje]
8. Elle s'appelle comment? [asapɛlkɔmã]
9. Il habite dans une maison? [jabltdãYnmɛzõ]
10. Elle mange des tacos?
11. Il habite à la campagne?
12. Elle est divorcée? [ɛ:d,ivɔʁse]
13. Il a quel âge environ?
14. Il s'appelle comment? [isapɛlkɔmã]
15. Elle fait du vélo? [afɛd,yvelo]

³² Les phrases où la consonne [l] n'est pas prononcée au sein des pronoms *il* et *elle* ont été retranscrites en alphabet phonétique international. Les autres phrases se prononcent avec la consonne [l].

ANNEXE H

RENCONTRE INDIVIDUELLE : IMAGES



ANNEXE I

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Bonjour,

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Merci de prendre le temps de bien lire et de comprendre les informations ci-dessous avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire. N'hésitez pas à nous poser des questions si ce n'est pas clair.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet portera sur l'enseignement aux adultes de niveau débutant en francisation en entreprise de la variable phonétique (l) des pronoms personnels *il* et *elle* qui peuvent se prononcer /i/ ou /a/ à l'oral en français québécois. L'objectif du projet sera d'observer en quoi un enseignement précoce de cette variable peut favoriser la compréhension orale des apprenants débutants lorsqu'ils écoutent des locuteurs natifs parler.

Nature et durée de votre participation

Vous êtes invité à participer à ce projet de la façon suivante :

- Prendre part aux activités réalisées en classe, tout au long de la session. Les activités réalisées dans le cadre de cette recherche font partie du contenu d'enseignement de chacun des groupes et ne demandent pas de temps d'étude supplémentaires. L'étudiante-chercheuse sera votre enseignante.
- Réaliser trois tests de compréhension orale à la fin de la session. Les tests se feront en classe, à l'intérieur des heures prescrites de cours. Vous devrez écouter des vidéos et répondre à de courtes questions de compréhension et vous entretenir en entrevue avec l'enseignante-chercheuse pour discuter de thèmes vus en classe.

Avantages liés à la participation

Selon le type d'enseignement que vous recevrez (participation au sein du groupe expérimental ou du groupe contrôle), vous pourrez, dès le début de votre apprentissage, mettre en pratique votre compréhension orale de variantes phonétiques utilisées dans la vie de tous les jours par les locuteurs natifs à travers les activités réalisées en classe. Les deux tests de compréhension orale vous permettront de mesurer vos compétences à savoir s'il est facile ou difficile de comprendre la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs natifs.

Risques liés à la participation

Il n'y a pas de risque important associé à votre participation à cette recherche. De plus, l'étudiante-chercheuse sera attentive à toute manifestation d'inconfort pendant les activités et les tests de compréhension orale. Vous pourrez, à tous moments, vous retirer de la participation de ce projet.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis pendant la recherche sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Les données de recherche et les formulaires de consentement seront gardés séparément au domicile de l'étudiante-chercheuse pour la durée totale du projet. Pour assurer l'anonymat et la confidentialité des données, vous serez toujours identifiés par un pseudonyme. Ce pseudonyme ne sera connu que des membres de l'équipe de recherche. Les enregistrements audio seront effacés à la fin du projet. Aucune publication ou communication scientifique sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier. Les données seront détruites 1 an après le dépôt du mémoire.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Angela Legault Maillé verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Étant donné que les tâches demandées pour cette recherche font partie du contenu du cours de français langue seconde auquel vous êtes inscrit, aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Personnes ressources

Étudiante-chercheuse :

- Angela Legault Maillé : 514-625-3440. legault-maille.angela@courrier.uqam.ca.

Direction de recherche :

- Valérie Amireault : 514 987-3000, poste 2077. amireault.valerie@uqam.ca
- Philip Comeau : 514 987-3000, poste 3589. comeau.philip@uqam.ca

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains vous pouvez contacter la coordination du CERPE : au numéro 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Merci !

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'étudiante-chercheuse tient à vous en remercier. Si vous voulez recevoir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, merci d'ajouter votre adresse courriel ci-dessous.

(Questions à compléter en ligne)

1. Nom:

2. Je consens volontairement à participer à cette recherche
Cochez la ou les réponses

- Oui
- Non

3. *J'accepte que l'entrevue au post-test soit enregistrée sur bande audio*
Cochez la ou les réponses

- Oui
- Non

4. Je désire recevoir les résultats de l'étude par courriel

- Oui
- Non

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, A., et Lynch, T. (2004). *Listening*. Oxford: University Press.
- Beaudoin-Bégin, A.-M. (2015). *La langue rapaillée : combattre l'insécurité linguistique des québécois*. Montréal : Éditions Somme toute.
- Beaulieu, S., French, L., et Gagnon, S. (2017). I'veulent-tu parler comme nous-autres? Opinions d'apprenants sur la forme interrogative totale en français laurentien. *Arborescences: Revue d'études françaises*, 7, 90-105. <https://doi.org/10.7202/1050970ar>
- Beaulieu, S., Woll, N., French, L. M., et Duchemin, M. (2018). Language learners' metasociolinguistic reflections: A window into developing sociolinguistic repertoires. *System*, 76, 210-218. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.001>
- Bigot, D. (2018). Regard rétrospectif sur la norme du français québécois oral. *Arborescences: Revue d'études françaises*, 7, 17-32. <https://doi.org/10.7202/1050966ar>
- Bouchard, C. (2011). *Méchante langue : la légitimité linguistique du français parlé au Québec*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Boudreault, P., et Cadieux, A. (2011). *La recherche quantitative : étapes et approches*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation* (3 éd., pp. 149-181): Montréal: ERPI.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cazden, C. B. (2011). Dell Hymes's construct of "communicative competence": Hymes's construct of "communicative competence". *Anthropology & Education Quarterly*, 42 (4), 364-369. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01144.x>
- Chalier, M. (2018). Quelle norme de prononciation au Québec? Attitudes, représentations et perceptions. *Langage et société*, 163 (1), 121-144. <https://doi.org/10.3917/l.s.163.0121>

- Clapin, S. (1894). *Dictionnaire canadien-français ou Le lexique-glossaire des mots : Expressions et locutions ne se trouvant pas dans les dictionnaires courants et dont l'usage appartient surtout aux Canadiens-français avec de nombreuses citations ayant pour but d'établir les rapports existant avec le vieux français, l'ancien et le nouveau patois normand*. Montreal: C. O. Beauchemin.
- Côté M-H, Villeneuve A-J, et Thériault P. (2017). La norme orale en français laurentien: introduction. *Arborescences: Revue d'études françaises*, 7 (7), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1050965ar>
- Coveney, A. (2004). La variation entre elles et ils en français parlé. Dans Coveney, A. B., Hintze, M.-A., Sanders, C., et Aub-Buscher, G. (dir). *Variation et francophonie* (p. 301-329). Paris: L'Harmattan.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4^e éd.). Boston: MA: Pearson.
- Dalola, A., et Bullock, B. E. (2017). On sociophonetic competence. *Studies in Second Language Acquisition*, 39 (04), 769-799. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000309>
- Damay, S. (2018). *Attitudes envers le français québécois familier et son enseignement en classe selon le profil d'acculturation d'apprenants de français langue seconde* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/12121/>
- de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24. doi: 10.1093/applin/13.1.1
- Desjardins, N. (2017). *Par ici : Méthode de français : A1, 1-2*. Montréal: Éditions MD.
- Desjardins, N., Sauvé, R., Usereau, M., et Iris. (2015). *Par ici : Méthode de français : A2, 3-4*. Montréal: Éditions MD.
- Dewaele, J.-M. (2004). The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language : An overview. *Journal of French Language Studies*, 14 (3), 301-319. <https://doi.org/10.1017/S0959269504001814>
- Donaldson, B. (2017). Negation in near-native French: Variation and sociolinguistic competence: Negation in near-native French. *Language Learning*, 67 (1), 141-170. <https://doi.org/10.1111/lang.12201>

- Dömyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Edwards, J. G. H. (2011). Deletion of /t, d/ and the acquisition of linguistic variation by second language learners of English: Deletion of /t, d/ and the acquisition of linguistic variation. *Language Learning*, 61 (4), 1256-1301. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00672.x>
- Etienne, C., et Sax, K. (2006). Teaching stylistic variation through Film. *The French Review*, 79 (5), 934-950.
- Etienne, C., et Sax, K. (2009). Stylistic variation in French: Bridging the gap between research and textbooks. *The Modern Language Journal*, 93(4), 584-606. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00931.x>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- French, L. M., et Beaulieu, S. (2016). Effects of sociolinguistic awareness on French L2 learners' planned and unplanned oral production of stylistic variation. *Language Awareness*, 25 (1-2), 55-71. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122024>
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris: A. Colin.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* (2. éd). Montréal: Centre Éducatif et Culturel.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28 (1), 55-75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Goh, C. C. M., et Kaur, K. (2013). Insights into young learners' metacognitive awareness about listening. *The European journal of applied linguistics and TEFL*, 2 (1), 5-26.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34 (2), 165-182. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>
- Guertin, M. (2018). Variation sociophonétique dialectale et stylistique: Quelle est la langue cible en français langue seconde à Montréal? *Arborescences: Revue d'études françaises*, 7, 67-89. <https://doi.org/10.7202/1050969ar>

- Howard, M. (2012). The Advanced Learner's Sociolinguistic Profile: On Issues of Individual Differences, Second Language Exposure Conditions, and Type of Sociolinguistic Variable. *The Modern Language Journal*, 96 (1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01293.x>
- Howard, M., Lemée, I., et Regan, V. (2006). The L2 acquisition of a phonological variable: The case of /N/ deletion in French. *Journal of French Language Studies*, 16 (1), 1-24. <https://doi.org/10.1017/S0959269506002298>
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. *Sociolinguistics: Selected readings*. J.B. Pride et H. Holmes (réd.). Harmondsworth: Penguin Books.
- Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. *Word*, 19 (3), 273-309. <https://doi.org/10.1080/00437956.1963.11659799>
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lynch, T. (2009). *Teaching second language listening*. Oxford: Oxford University. Press.
- Mackey, A., et Gass, S. M. (Éds.). (2011). *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Chichester: John Wiley and Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444347340>
- Martin, P. (1996). *Éléments de phonétique avec application au français*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mat Roni, S., Merga, M. K., et Morris, J. E. (2020). *Conducting Quantitative Research in Education*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9132-3>
- Maurais, J. (2008). *La langue des bulletins d'information à la radio québécoise: premier essai d'évaluation*. Montréal: Office québécois de la langue française.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles, Direction des affaires publiques et des communications, Québec (Province), et Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Ministère de l'immigration et des communautés culturelles, Direction des affaires publiques et des communications.

- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Moraz, M., et Prikhodkine, A. (2011). Phonétique et approche actionnelle: Une mise en pratique Réflexions pratiques à partir de l'enseignement du français langue étrangère. *A Contrario*, 15, 99-116.
- Mougeon, R., Rehner, K., et Nadasdi, T. (2004). The learning of spoken French variation by immersion students from Toronto, Canada: Learning of variation by immersion students. *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), 408-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2004.00267.x>
- Nadasdi, T., Mougeon, R., et Rehner, K. (2005). Learning to speak everyday (Canadian) French. *Canadian Modern Language Review*, 61 (4), 543-563. <https://doi.org/10.3138/cmlr.61.4.543>
- Nadasdi, T., et Vickerman, A. (2017). Opening up to native speaker norms : The use of /l/ in the speech of canadian French immersion students. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20 (2), 18-31. <https://doi.org/10.7202/1042674ar>.
- Poplack, S., et Walker, D. (1986). Going through (l) in Canadian French. Dans D. Sankoff (dir.), *Diversity and Diachrony* (p. 173-198). Amsterdam: Benjamins.
- Poplack, S. 1989. The care and handling of a mega-corpus. Dans R. Fasold, et D. Schiffrin (dir.), *Language Change and Variation*, (p. 411-451). Amsterdam: Benjamins.
- Ranta, L., et Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence. Dans R. De Keyser (Ed.), *Practice in second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (p. 141-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosen, E., Reinhardt, C., et Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE international
- Sankoff, G., et Cedergren, H. (1971). Some results of a sociolinguistic study of Montreal French. *Linguistic diversity in Canadian society*, 1 (1), 61-87.
- Thomas, A. (2004). Phonetic norm versus usage in advanced French as a second language. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42 (4). <https://doi.org/10.1515/iral.2004.42.4.365>
- Timmis, I. (2005). Towards a framework for teaching spoken grammar. *ELT Journal*, 59 (2), 117-125. <https://doi.org/10.1093/eltj/cci025>

Code de champ modifié

- Tyler, M. D. (2001). Resource consumption as a function of topic knowledge in nonnative and native comprehension. *Language Learning*, 51 (2), 257-280. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00155>
- Uritescu, D., Mougeon, R., Rehner, K., et Nadasdi, T. (2004). Acquisition of the internal and external constraints of variable schwa deletion by French immersion students. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42 (4). <https://doi.org/10.1515/iral.2004.42.4.349>
- van Compemolle, R. A. (2017). Preferences for (in)formal language: Correlations with attitudes toward linguistic variation, multilingualism, tolerance of ambiguity, and residence abroad. *International Journal of Multilingualism*, 14 (4), 317-331. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1165229>
- van Compemolle, R. A., et Williams, L. (2013). The effect of instruction on language learners' sociolinguistic awareness: An empirical study with pedagogical implications. *System*, 41 (2), 298-306. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.001>
- Vandergrieff, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
- Vandergrieff, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40 (3), 191-210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Vandergrieff, L., et Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis: L2 listening comprehension. *Language Learning*, 65 (2), 390-416. <https://doi.org/10.1111/lang.12105>
- Vandergrieff, L., et Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study: Teaching how to listen makes a difference. *Language Learning*, 60 (2), 470-497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Vanderplank, R. (1993). «Pacing» and «spacing» as predictors of difficulty in speaking and understanding English. *ELT Journal*, 47 (2), 117-125. <https://doi.org/10.1093/elt/47.2.117>
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité: Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Didier.

