

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INTELLIGIBILITÉ, COMPRÉHENSIBILITÉ ET ACCENT PERÇU DE LOCUTEURS HISPANOPHONES DE
FRANÇAIS LANGUE SECONDE SELON DES LOCUTEURS FRANCOPHONES AYANT DIFFÉRENTS
DEGRÉS DE FAMILIARITÉ AVEC L'ESPAGNOL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

SIRLEY DAMELIA DIAZ TORRES

AVRIL 2024

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

J'exprime tout d'abord ma gratitude à mon directeur de recherche, le professeur Kevin Papin. Impossible de ne pas reconnaître son intérêt pour le projet, son écoute attentive, sa lecture minutieuse des différentes versions de ce mémoire, ses suggestions et commentaires pertinents, et, surtout, ses mots d'encouragement lorsque nécessaires à des moments où il me semblait difficile d'aller de l'avant.

J'adresse aussi mes remerciements aux membres du jury, Michael Zuniga et Juliane Bertrand pour le temps qu'ils ont consacré à la lecture des chapitres de ce mémoire, ainsi que pour leurs questions et leurs commentaires qui m'ont permis de peaufiner ma réflexion.

Je remercie de même la professeure Philippa Bell qui a enrichi mon parcours universitaire par ses cours, bien sûr, mais aussi par des gestes, parfois discrets, qui ont démontré son désir de voir les étudiants apprendre.

Mes remerciements vont également aux enseignants du programme qui, chaque trimestre, m'ont transmis des connaissances et m'ont donné les outils nécessaires pour mener à bien ce projet. À Martine Durain qui a gentiment répondu à toutes mes questions relatives au programme. À Jill Vandermeerschen, du Service de consultation en analyse de données qui, avec une patience infinie, a su m'aider tout au long de ce projet.

Je ne peux pas oublier ma collègue et amie Amina. La vie nous a permis de partager ces deux années de programme, de relever ensemble ce grand défi de finir la maîtrise. Je pense à ces longues heures de lecture et de révision où elle m'accompagnait « sur Zoom » et à ces journées entières passées à coller des affiches dans l'espoir de recruter davantage de participants. J'ai beaucoup appris d'elle et son aide m'a été précieuse.

Terminer ce mémoire n'aurait pas été possible sans tous ceux qui ont accepté de participer volontairement à l'étude. À eux, mes remerciements les plus sincères.

Il est temps de remercier mon cher Fer, mon ami, mon époux qui a été à mes côtés tout au long de cette aventure. Il était là quand il fallait parcourir ces 80 kilomètres pour que je puisse me rendre à l'université,

quand il fallait concevoir des affiches pour recruter des participants ou, quand nous avions besoin de solutions technologiques. Il était là à m'accompagner, simplement en silence, en partageant *unos buenos mates*. Je ne pense pas qu'il y ait assez de pages pour énumérer tout ce qu'il a fait, tout comme je ne pense pas qu'il y ait assez de mots pour lui exprimer ma gratitude.

DÉDICACE

À Jemi, Fio et Nico

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Contexte.....	2
1.2 La francisation au Québec.....	3
1.3 Facteurs influençant la compréhension du discours oral en L2.....	4
1.3.1 Capacité à produire un discours intelligible.....	4
1.3.2 Facilité pour l’interlocuteur à comprendre un discours	5
1.3.3 Perception de l’interlocuteur de l’accent étranger	6
1.4 Objectifs de recherche	7
1.5 Pertinence scientifique et sociale	8
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	9
2.1 Définitions	9
2.1.1 Intelligibilité	9
2.1.2 Compréhensibilité.....	10
2.1.3 Accent (étranger) et accent perçu	10
2.1.4 L’évaluation de l’intelligibilité, de la compréhensibilité et de l’accent perçu en L2.....	11
2.2 Revue de la littérature	12
2.2.1 L’effet de la familiarité et le jugement des évaluateurs	13
2.2.2 Le rapport entre l’intelligibilité, la compréhensibilité et l’accent perçu	18
2.2.3 Les dimensions linguistiques et leur impact sur la compréhensibilité	19
2.3 Questions de recherche	22
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	23
3.1 Type de recherche.....	23

3.2	Les participants	23
3.2.1	Les locuteurs hispanophones de FLS	24
3.2.2	Les évaluateurs	24
3.3	Les instruments de collecte de données.....	25
3.3.1	Pour évaluer l'intelligibilité.....	25
3.3.2	Pour évaluer la compréhensibilité et l'accent perçu	26
3.3.3	Pour évaluer les erreurs linguistiques influençant la compréhensibilité	26
3.4	Déroulement de la recherche	26
3.5	Analyse des données.....	27
3.6	Les considérations éthiques.....	28
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		29
4.1	Particularités des groupes d'évaluateurs.....	29
4.2	Degré de familiarité et intelligibilité, compréhensibilité et accent perçu.	30
4.3	Types d'erreurs influant sur l'évaluation de la compréhensibilité.	32
4.3.1	Analyse de corrélation de Pearson	32
4.3.2	Test de régression linéaire multiple.....	34
4.4	Synthèse des résultats obtenus	35
CHAPITRE 5 DISCUSSION		36
5.1	Effet de la familiarité de l'évaluateur avec la L1 du locuteur	36
5.2	Erreurs influençant l'évaluation de la compréhensibilité.....	37
5.3	Implications pédagogiques	39
5.4	Limites de la présente étude.....	42
CONCLUSION		44
ANNEXE A FORMULAIRE GROUPE LOCUTEUR		45
ANNEXE B FORMULAIRE GROUPE ÉVALUATEUR		49
ANNEXE C IMAGE DÉCRITE PAR LES LOCUTEURS HISPANOPHONES		57
RÉFÉRENCES		58

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Effet positif de la familiarité avec d'autres accents sur l'intelligibilité, la compréhension et de l'accent perçu.	17
Tableau 2.2 Corrélation entre l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu.....	19
Tableau 2.3 Exemples de dimensions linguistiques et types d'erreurs possibles.....	21
Tableau 4.1 Groupes d'évaluateurs participants à l'étude	30
Tableau 4.2 Moyennes, écarts-types et analyses de variance à un facteur pour l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu.	31
Tableau 4.3 Moyennes, écarts-types et analyse de comparaison multiple pour la variable accent perçu (test de Tukey)	32
Tableau 4.4 Analyse de corrélations entre les 10 types d'erreurs et la compréhensibilité.....	33
Tableau 4.5 Test de régression linéaire multiple	34
Tableau 5.1 Programme francisation. Progression dans laquelle les systèmes vocalique et consonantique sont travaillés du niveau 1 au niveau 4.	40

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

FLS	Français langue seconde
LE	Langue étrangère
L2	Langue seconde
L1	Langue première
Lx	Langue seconde ou additionnelle
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
PILI	Programme d'intégration linguistique pour les immigrants
Q1	Question 1
Q2	Question 2

RÉSUMÉ

Les hispanophones adultes qui apprennent le FLS à Québec doivent affronter les défis de se faire comprendre par leurs interlocuteurs (Beaulieu *et al.*, 2021). Moyennant quelques efforts, ils peuvent y réussir, mais ils n'ont aucun contrôle sur le profil de leurs interlocuteurs. Les recherches actuelles ont abordé les facteurs influençant l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu, mais la plupart de ces études se sont focalisées sur l'anglais L2. À notre connaissance, seuls Bergeron et Trofimovich (2017) se sont concentrés sur les hispanophones dans le contexte de l'apprentissage du FLS. Afin de combler cette lacune, nous avons posé ces deux questions de recherche : quel est l'effet du degré de familiarité d'interlocuteurs francophones avec l'espagnol sur l'évaluation de l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu dans le discours d'apprenants hispanophones de FLS?; quelles sont les erreurs linguistiques qui influencent le plus la compréhensibilité du discours d'apprenants hispanophones de FLS, selon des interlocuteurs francophones avec différents degrés de familiarité avec l'espagnol? Trois groupes de participants ont évalué les enregistrements des discours produits par des locuteurs hispanophones de FLS : Québécois francophones ayant au moins un niveau oral intermédiaire en espagnol L2 (groupe 1), Québécois francophones n'ayant pas appris formellement l'espagnol, mais étant régulièrement exposés au français avec un accent étranger hispanophone (groupe 2) et Québécois francophones n'ayant reçu aucune formation en enseignement, en linguistique, en pédagogie ou en psychologie, ne parlant pas l'espagnol L2 et n'étant pas exposés régulièrement au français avec un accent hispanophone (groupe 3). Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour les instruments suivants : la transcription d'un enregistrement produit par un des locuteurs hispanophones pour évaluer l'intelligibilité et une échelle de Likert a servi à évaluer la compréhensibilité, l'accent perçu et les erreurs qui pourraient influencer l'évaluation de la compréhensibilité. Les participants résidaient dans différentes régions de la province de Québec. Les données recueillies ont été analysées grâce à une ANOVA à un facteur afin de déterminer s'il existait des différences en termes d'intelligibilité, de compréhensibilité et d'accent perçu entre les trois profils de locuteurs francophones (question de recherche 1). Une analyse corrélative et de régression linéaire a par ailleurs été menée pour déterminer les types d'erreurs influençant le plus le jugement de la compréhensibilité (question de recherche 2). Les résultats révèlent qu'il n'existe pas de différence significative au niveau de l'intelligibilité, de la compréhension et de l'accent perçu pour les Québécois francophones ayant différents degrés de familiarité avec l'espagnol. Les erreurs de voyelles, les erreurs de consonnes, les marques d'hésitation et les erreurs grammaticales peuvent potentiellement prédire la compréhensibilité. Ce constat pourrait faciliter la sélection des types d'erreurs à cibler pour les enseignants et les futurs enseignants de FLS.

Mots clés : intelligibilité, compréhensibilité, accent perçu, français langue seconde

ABSTRACT

Adult Spanish speakers learning L2 French in Quebec City face the challenge of making themselves understood by their interlocutors (Beaulieu et al., 2021). With some effort, they can succeed, but they have no control over the profile of their interlocutors. Current research has addressed the factors influencing intelligibility, comprehensibility and perceived accents, but most of these studies have focused on L2 English. To our knowledge, only Bergeron and Trofimovich (2017) have focused on Spanish speakers in the context of learning L2 French. In order to fill this gap, we posed these two research questions: What is the effect of the French-speaking interlocutors' degree of familiarity with Spanish on the evaluation of intelligibility, comprehensibility and perceived accents in the speech of Spanish-speaking learners of L2 French; and what linguistic errors most influence the comprehensibility of the speech of Spanish-speaking learners of L2 French, according to French-speaking interlocutors with different degrees of familiarity with Spanish? Three groups of participants rated recordings of speech produced by Spanish speakers of L2 French: French-speaking Quebecers with at least an intermediate level of oral Spanish L2 (group 1), French-speaking Quebecers who had not formally learned Spanish, but who were regularly exposed to French with a Spanish-speaking foreign accent (group 2) and French-speaking Quebecers with no training in teaching, linguistics, pedagogy or psychology, who did not speak Spanish L2 and who were not regularly exposed to French with a Spanish-speaking accent (group 3). To answer our research questions, we opted for the following instruments: the transcription of a recording produced by one of the Spanish-speaking speakers to assess intelligibility, and a Likert scale was used to assess comprehensibility, perceived accent and errors that could influence the comprehensibility assessment. Participants resided in different regions of the province of Quebec. The data collected were analyzed using a one-way ANOVA to determine whether there were differences in terms of intelligibility, comprehensibility and perceived accent between the three profiles of French speakers (research question 1). A correlative and linear regression analysis was also carried out to determine which types of error most influenced comprehensibility judgements (research question 2). The results reveal that there are no significant differences in intelligibility, comprehension, and perceived accent for French-speaking Quebecers with different degrees of familiarity with Spanish. Vowel errors, consonant errors, hesitation marks and grammatical errors can potentially predict comprehensibility. These findings could facilitate the selection of the error types teachers and future teachers of L2 French could target.

Keywords : intelligibility, comprehensibility, perceived accent, French as a second language

INTRODUCTION

Être capable de se faire comprendre par son interlocuteur dans un contexte d'immigration représente l'un des défis auxquels un apprenant adulte de langue seconde (L2) doit faire face (Beaulieu *et al.*, 2021). C'est le cas pour les hispanophones qui apprennent le français dans la province de Québec, notamment pour les hispanophones. Bien que certaines recherches aient abordé les facteurs influençant l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu, la majorité de ces études se sont concentrées sur l'anglais L2. À notre connaissance, seule l'étude de Bergeron et Trofimovich (2017) s'est penchée sur les hispanophones dans le contexte de l'apprentissage du français langue seconde (FLS). Cette lacune nous a incités à apporter notre contribution à l'élargissement des connaissances sur l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu dans la production orale des apprenants adultes hispanophones du FLS.

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Dans le premier chapitre nous exposons les difficultés de compréhension entre apprenants de FLS et leurs interlocuteurs francophones. Nous précisons aussi l'objectif de recherche et la pertinence sociale comme scientifique de cette étude. Dans le deuxième chapitre, nous définissons les termes « intelligibilité », « compréhensibilité » et « accent perçu » lesquels constituent le cœur de notre cette recherche. De plus nous recensons les écrits qui ont été le fondement de notre étude, puis nous concluons ce chapitre par nos questions de recherche. Dans le troisième chapitre, la méthodologie élaborée dans le but de répondre à nos questions de recherche est détaillée. D'abord, nous évoquons le type de recherche et le devis. Ensuite, les différents groupes qui participeront à cette étude sont décrits, les locuteurs hispanophones en premier et les évaluateurs francophones en second. De plus, nous indiquons les instruments de collecte de données employés. Par ailleurs, le déroulement de la recherche est abordé, ainsi que les méthodes d'analyse utilisées et les considérations éthiques. Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats d'analyse du test ANOVA utilisé pour mesurer les trois variables dépendantes de notre étude, lesquels sont suivis par les résultats des analyses de comparaison multiple et des analyses de corrélation d'erreurs. Enfin, nous clôturons en discutant du test de régression linéaire multiple. Dans le cinquième chapitre, nous discutons et nous comparons les résultats de notre étude avec ceux des études précédentes. Nous terminons ce chapitre par les implications pédagogiques et les limites de la présente étude.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons premièrement le contexte qui explique l'immigration des hispanophones au Québec dans le but de donner au lecteur un aperçu de la réalité qui a motivé cette étude. (1.1). Ensuite, nous décrivons le programme de francisation de cette province (1.2). Par la suite, nous évoquons les facteurs influençant la compréhension du discours oral en langue seconde ou additionnelle (Lx) (1.3), comme la capacité à produire un discours intelligible (1.3.1), la facilité pour l'interlocuteur à comprendre un discours (1.3.2) et la perception de l'interlocuteur de l'accent étranger (1.3.3). Enfin, nous expliquerons l'objectif de cette recherche (1.4) et sa pertinence scientifique et sociale (1.5).

1.1 Contexte

Selon les données du recensement de 2021 fournies par Statistique Canada, les hispanophones constituent le deuxième plus important groupe ethnolinguistique issu de l'immigration récente au Québec, province francophone du Canada : on y dénombre ainsi 196 070 hispanophones (Statistique Canada, 2022). Selon Armony (2017), la première vague d'immigrants hispanophones est arrivée au Québec pour des raisons politiques dans les années 1970, la deuxième pour des raisons économiques dans les années 1990 puis la troisième est en cours depuis 2000 pour des raisons que l'auteur désigne comme socioculturelles (p.ex., des situations d'insécurité, la poursuite des études). D'après Armony (2006), cette dernière vague est issue de certains secteurs de la classe moyenne de l'Amérique latine, notamment constitués d'adultes ayant une formation universitaire et une expérience professionnelle. Ils ont émigré au Québec par choix plutôt que par nécessité, motivés, par exemple par des crises économiques (comme en Argentine en 2001), des situations d'insécurité (comme en Colombie) et l'insatisfaction quant à la situation politique (comme au Venezuela).

Au Québec, le vieillissement de la population et les pénuries de main-d'œuvre amènent à considérer l'immigration du point de vue du développement démographique et économique (Labranche et Lacroix, 2020). Le Québec devient ainsi un espace commun où les hispanophones sont mis au défi d'apprendre le français et de se faire comprendre dans la langue de la société d'accueil (Beaulieu *et al.*, 2021), et où les francophones de naissance sont confrontés à la tâche de comprendre leur discours produit en français, mais dans lequel restent certaines caractéristiques propres à l'espagnol.

1.2 La francisation au Québec

Avec l'*Accord relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains*, signé entre le Gouvernement du Canada et le Gouvernement du Québec (1991), le Québec devient responsable de la sélection de la majorité de ses immigrants, notamment ceux économiques, de même que des services d'accueil visant à favoriser leur intégration linguistique et culturelle à la société. Ainsi, l'enseignement du français aux nouveaux arrivants a pris différentes formes entre le premier Programme général d'intégration linguistique et le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (Couture, 2019). Aujourd'hui, le site Internet du gouvernement du Québec indique :

Le programme d'études Francisation a pour objet le développement de compétences langagières en français et le développement de la compétence interculturelle. Il s'adresse aux adultes allophones possédant au moins une scolarité de base et admissibles au service d'enseignement Francisation à l'éducation des adultes. (MELS, 2015)

À ce propos, le Programme d'études Francisation (MELS, 2015) reconnaît l'importance d'une connaissance approfondie du français, tant à l'oral qu'à l'écrit. Les cours de ce programme favorisent, notamment pour les niveaux débutant et intermédiaire, le développement des compétences de compréhension et de production orales, puisque c'est à travers celles-ci que se développe une certaine autonomie (MELS, 2015). Dans les huit niveaux, répartis en deux stades, soit débutant et intermédiaire, le programme établit des savoirs à maîtriser quant à la grammaire du texte et de la phrase, au lexique ainsi qu'à la phonétique. Ce programme vise, en termes de production orale, à ce que l'apprenant adulte puisse interagir avec son interlocuteur en produisant un discours compréhensible. Or, même si le programme comprend tous les aspects mentionnés précédemment, Beaulieu *et al.* (2021) ont constaté que la plupart des apprenants adultes qui ont terminé le niveau 8 du Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) et qui postulent un emploi ne seraient pas en mesure de passer avec succès un test linguistique pour démontrer leurs compétences orales. Les apprenants peuvent, par exemple passer d'un niveau à l'autre sans pour autant atteindre tous les objectifs fixés pour chaque niveau (Beaulieu *et al.*, 2021), ce qui entraîne des certaines difficultés, lesquelles sont décrites dans la section suivante. Ce constat renforce les observations déjà formulées en 2017 par la vérificatrice générale du Québec sur la performance du programme Francisation des personnes immigrantes dans cette province (VGQ, 2017).

1.3 Facteurs influençant la compréhension du discours oral en L2

En contexte d'immigration, l'apprenant adulte de L2 doit relever le défi d'être compris par son interlocuteur (Beaulieu *et al.*, 2021). Réussir à le faire constitue un des moyens qui peut faciliter l'intégration sociale, scolaire ou professionnelle dans la société (MIFI, 2015). Malheureusement, il arrive que la capacité de l'apprenant de Lx à rendre son discours compréhensible soit mise à mal par différents facteurs. Ceux-ci sont en partie liés aux interférences causées par sa langue première (L1), comme le fait d'avoir un fort accent étranger; ou bien, par des caractéristiques inhérentes à la langue cible, comme les éléments linguistiques qui ne sont pas maîtrisés dans la Lx et qui empêchent l'apprenant de s'exprimer de manière fluide (Wlosowicz, 2010). Ces difficultés sont vécues quotidiennement par les immigrants, notamment les hispanophones, venus s'installer au Québec, où la langue officielle est le français (Armony, 2017). Cependant, le profil de l'interlocuteur L1 qui interagit avec les locuteurs De Lx ne doit pas être ignoré dans ce processus de compréhension d'un discours à l'oral parce que celui-ci y participera activement en fonction de ses caractéristiques et de la manière dont il a été préalablement influencé (Foote, 2022; Moyer, 2013). Foote (2022) compare ainsi la communication réussie à une voie à double sens à laquelle contribuent à la fois le locuteur et l'interlocuteur. Ainsi, la capacité du locuteur de la Lx à produire un message intelligible (1.3.1), la capacité de l'interlocuteur L1 à comprendre un discours produit en Lx (1.3.2) et la perception de l'accent étranger par l'interlocuteur L1 (1.3.3) seront abordées dans cette section puisqu'il s'agit de caractéristiques importantes.

1.3.1 Capacité à produire un discours intelligible

Tout d'abord, il convient de définir l'intelligibilité qui, selon Derwin et Munro (2015) est le degré de compréhension réelle, par un interlocuteur L1, d'un énoncé produit par un locuteur (ici un apprenant de L2). Le fait que le français et l'espagnol sont des langues romanes apparentées (Aguer-Sanchiz *et al.*, 2016) n'empêche pas un hispanophone adulte apprenant le français d'avoir à surmonter diverses difficultés au cours de son apprentissage. Celles-ci concernent tout d'abord la phonétique, particulièrement l'articulation et la production de certains sons comme le [r], le [v] ou le [z] (Asselin *et al.*, 2016). Elles sont également associées à la phonologie, laquelle comprend la fonction distinctive des sons (Deswarte *et al.*, 2020), car ceux-ci peuvent changer le sens d'un mot, comme pour *nous* [nu] et *nu* [ny]. À cela s'ajoute l'incapacité temporaire d'un apprenant de Lx à percevoir les sons qui n'appartiennent pas à sa L1, phénomène connue sous le nom de surdité phonologique (Magnen *et al.*, 2005). Selon ses auteurs, un locuteur hispanophone de français Lx qui ne perçoit pas un son du français ne sera pas non plus capable de produire le son en question. Des exemples de difficulté fréquente de perception pour les locuteurs

hispanophones de français Lx sont le son [y] dans *tu* ou le son [ə] dans *le*. De plus, les apprenants hispanophones de français Lx rencontrent des difficultés prosodiques, au niveau de la production du mouvement mélodique des phrases interrogatives confirmatives (Vargas, 2011) ou les interrogatives négatives (Clayman et Heritage, 2002; Heritage, 2002), c'est-à-dire de courtes interrogations qui viennent confirmer ou réaffirmer un élément (*question tag*) comme «n'est-ce pas ?» Enfin, l'existence de faux amis, soit des mots dont l'orthographe est similaire dans les deux langues, mais dont le sens n'est pas le même (comme le mot *salir* qui en espagnol signifie *sortir* ou le mot *timbre* qui en espagnol signifie *sonnette*) peut faire en sorte de rendre plus difficile la compréhension des apprenants hispanophones de français chez leurs interlocuteurs francophones (Chaparro, 2012).

1.3.2 Facilité pour l'interlocuteur à comprendre un discours

La compréhensibilité correspond à la perception que l'interlocuteur a de sa difficulté à comprendre un discours produit par un locuteur (Derwing et Munro, 2015). Contrairement à l'intelligibilité, cette dimension est un jugement de difficulté et non une mesure de ce qui est réellement compris. Selon Strachan *et al.* (2019), certaines des études menées jusqu'à présent (Isaacs et Trofimovich, 2012; Jułkowska et Cebrian, 2015) suggèrent que la compréhensibilité, en anglais L2, est associée à la prononciation (production précise de sons individuels et prosodie) et la lexicogrammaire (utilisation variée et appropriée des mots, ainsi que d'une grammaire précise et complexe). Kang et Yaw (2021) évoquent aussi des facteurs associés à l'exposition de l'interlocuteur à d'autres variétés linguistiques ou à d'autres accents comme l'expérience vécue à l'étranger, l'apprentissage d'une autre langue ou une formation universitaire dans un domaine précis (enseignement, linguistique). Ces différentes manières d'être exposé à d'autres accents peuvent ainsi influencer la compréhension du discours par l'interlocuteur (Adank *et al.*, 2009; Bent et Bradlow, 2003; Gass et Varonis, 1984). À cet égard, selon Winke *et al.* (2013), les interlocuteurs ayant appris à parler la langue maternelle du locuteur ont tendance à être moins sévères dans leur évaluation.

Si l'apprenant de Lx produit un discours difficile à comprendre pour son interlocuteur, cela entraînera des conséquences négatives pour l'apprenant. En effet, ce dernier peut être perçu comme étant moins crédible aux yeux des locuteurs natifs, comme l'ont montré Lev-Ari et Keysar (2010), ou être évalué comme moins intelligent ou moins compétent, suscitant au passage des émotions négatives chez l'interlocuteur L1, comme l'agacement et l'irritation (Dragojevic *et al.*, 2017) et le sentiment de subir de la discrimination chez le locuteur de Lx (Armony, 2020). Ne pas pouvoir se faire comprendre adéquatement, malgré une

bonne maîtrise de la grammaire et du vocabulaire d'une Lx, peut donc être frustrant ou gênant, tant pour l'apprenant de L2 que pour ses interlocuteurs (Derwing et Munro, 2009).

1.3.3 Perception de l'interlocuteur de l'accent étranger

Avant de continuer, nous devons faire la distinction entre l'accent, le résultat d'une interférence des caractéristiques phonologiques et prosodiques de la L1 sur la Lx, et l'accent perçu (*accentedness*). Ce dernier est une mesure de la force perçue de l'accent par l'interlocuteur (Hansen Edwards *et al.*, 2018), qui affecte la compréhensibilité du discours.

Pendant des années, l'enseignement de la communication orale d'une L2 était associé à la capacité des apprenants de L2 à produire des discours de manière à se faire passer pour des locuteurs natifs de la langue cible (Jenkins, 2000; Levis, 2005). Muni Toke, en 2013, soulignait déjà que le mythe du natif parfait tendait à s'éloigner en enseignement-apprentissage de l'oral. De nos jours, les chercheurs en communication orale en L2 recommandent de réfléchir davantage au développement de la compréhensibilité et l'intelligibilité, ainsi qu'à la façon dont celles-ci sont influencées par l'accent (Bergeron et Trofimovich, 2017) et l'aisance (Suzuki et Kormos, 2020).

Des recherches ont montré que dans l'évaluation de la compréhensibilité du message et de l'intensité de l'accent étranger, la perception de l'interlocuteur dont le français est la langue maternelle est mise à contribution, ce qui fait de lui un acteur actif dans ce processus de communication (Derwing et Munro, 2015; Hansen Edwards *et al.*, 2018) dans la mesure où c'est lui qui juge, selon sa perception, si un discours en Lx est facile ou difficile à comprendre ou si celui-ci présente un fort ou faible accent étranger (Derwing et Munro, 2015; Hansen Edwards *et al.*, 2018). Cependant, cette perception peut être biaisée par des préjugés sociaux (Lindemann et Subtirelu, 2013) ou par des stéréotypes liés au pays d'origine, au genre ou à la couleur de la peau (p.ex., croire que les personnes originaires d'un certain pays sont peu ou pas scolarisées) (Sherman *et al.*, 2005). Ainsi, selon Kang et Rubin (2009), le fait de connaître l'origine ethnique du locuteur peut générer certaines attentes chez l'interlocuteur.

Par ailleurs, plus l'accent de l'apprenant en Lx est perçu comme marqué, plus cela engendre des stéréotypes négatifs à son égard (Hogg et Reid, 2006), diminuant par exemple ses chances d'être embauché (Schmaus et Kristen, 2022). Par conséquent, il est possible d'affirmer que le locuteur de FLS a

un certain degré de responsabilité dans la formulation d'un message plus ou moins compréhensible et dans l'intensité plus ou moins forte de son accent (Deswarte *et al.*, 2020).

Bien que certaines études aient réussi à clarifier les facteurs influençant l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu, la plupart des études se sont concentrées sur l'anglais Lx. À notre connaissance, seule la recherche de Bergeron et Trofimovich (2017) a été menée auprès des hispanophones dans le contexte de l'apprentissage du français Lx. Cette étude s'est intéressée spécifiquement aux éléments linguistiques qui sont associés à l'évaluation de la compréhensibilité et à l'accent perçu, en tenant compte de deux facteurs. Le premier facteur est le type de tâche dans laquelle le discours en L2 (ici, en français Lx) est produit. Les chercheurs ont constaté que l'accent perçu est étroitement associé à la phonologie (p. ex. vous [vu] au lieu de vu [vy]) et à l'aisance, tandis que la compréhensibilité est plus étroitement influencée par la lexicogrammaire utilisée par l'apprenant de Lx. Le deuxième facteur est la connaissance que l'interlocuteur a de la L1 du locuteur. Dans leur étude, un groupe d'interlocuteurs francophones avait un niveau débutant en espagnol et le second n'avait aucune connaissance de cette langue. Cependant, l'évaluation de la compréhensibilité et l'accent perçu était similaire pour les deux groupes. Cela peut être dû, selon les chercheurs, au fait que la connaissance de l'espagnol du premier groupe n'était pas suffisante pour faire une différence ou que le groupe sans connaissance de l'espagnol avait été exposé au français avec un accent hispanophone. Quant à l'intelligibilité, elle n'a pas été examinée dans cette étude.

1.4 Objectifs de recherche

Comme nous l'avons vu, former des apprenants de Lx capables de se faire comprendre par leurs interlocuteurs est primordial pour favoriser leur intégration à la société d'accueil. Cependant, on ne dispose que de peu de connaissance sur la manière dont la production orale en français d'apprenants adultes hispanophones, dans un contexte québécois, est perçue par des locuteurs natifs du français ayant différents degrés de familiarité avec le français tel que produit par ces apprenants. Notre étude a donc pour objectif de combler cette lacune. D'une part, notre étude vise à examiner l'effet que la familiarité de l'interlocuteur francophone avec la L1 du locuteur hispanophone peut avoir en ce qui concerne l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu. Ce facteur a été choisi en raison des caractéristiques propres à la population du Québec, la province canadienne où cette étude est menée, à forte immigration hispanophone (Armony, 2017). D'autre part, cette étude veut identifier quelles sont les erreurs linguistiques qui, selon le jugement de l'interlocuteur, peuvent affecter la compréhensibilité.

1.5 Pertinence scientifique et sociale

En poursuivant notre objectif de recherche, nous aurons une meilleure compréhension de la perception de la production orale des hispanophones en français Lx par des locuteurs francophones ayant différents degrés de familiarité avec l'espagnol (p. ex., connaissance de l'espagnol, exposition préalable au FLS avec un accent hispanophone). En fonction des résultats obtenus, nous espérons que cette étude permettra de formuler des recommandations pour les enseignants et futurs enseignants de FLS, notamment afin de les aider à outiller leurs apprenants hispanophones qui désirent se faire comprendre à l'oral par des interlocuteurs francophones ayant eu peu ou aucun contact avec l'espagnol. Ces recommandations visent à faciliter l'intégration sociale et professionnelle des apprenants adultes hispanophones dans les milieux francophones québécois. Les résultats de cette étude pourraient également nous amener à réfléchir à la pertinence de promouvoir l'interaction entre les locuteurs de français L1 et les locuteurs de français Lx dans l'espoir que l'exposition au français produit avec un accent étranger puisse favoriser la compréhension globale du discours par les locuteurs francophones. Par ailleurs, notre étude permet de bonifier les connaissances scientifiques concernant l'effet du degré de familiarité des interlocuteurs francophones avec l'espagnol sur l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu dans le discours d'apprenants hispanophones de FLS. De même, elle nous permettra de mieux comprendre quels éléments influencent la compréhensibilité du discours d'apprenants hispanophones de FLS, selon des interlocuteurs francophones avec différents degrés de familiarité avec l'espagnol. Enfin, notre étude mobilise une population peu étudiée dans ce domaine de recherche (les hispanophones apprenants du FLS) afin de mieux comprendre leur réalité.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous définirons d'abord les termes intelligibilité (2.1.1), compréhensibilité (2.1.2) et accent perçu (2.1.3) qui constituent le cœur de notre étude. Puis, les modalités d'évaluation de ces trois variables seront abordées (2.1.4). Suivra ensuite une revue de la littérature (2.2) dans laquelle nous nous pencherons sur les études réalisées précédemment dans ce domaine (2.2.1), section qui sera suivie par une brève présentation du rapport entre l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu (2.2.2). Par la suite, nous répertorierons les dimensions linguistiques qui interviennent dans l'évaluation de la compréhensibilité (2.2.3) avant de nous consacrer plus précisément sur nos questions de recherche (2.3).

2.1 Définitions

En didactique des langues, les apprenants de L2 sont encouragés à interagir avec d'autres locuteurs de la langue cible afin de développer leur compétence communicative et ainsi devenir des acteurs sociaux (Cuko et Amireault, 2020). Pour ce faire, il est essentiel qu'ils arrivent à produire à l'oral un discours facilement compréhensible par leur interlocuteur. Cette capacité à se faire comprendre est habituellement mesurée à travers trois éléments : l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu (Hansen Edwards *et al.*, 2018; Kennedy et Trofimovich, 2008; Saito *et al.*, 2016a).

2.1.1 Intelligibilité

Selon Derwin et Munro (2015), le terme intelligibilité était initialement employé pour exprimer deux sens à la fois. D'une part, son sens plus large (ou objectif) renvoie au degré de compréhension réelle, par un interlocuteur, d'un énoncé produit par un locuteur (ici un apprenant de Lx). D'autre part, son sens plus étroit (ou subjectif) correspond, quant à lui, à la perception d'un interlocuteur de sa propre difficulté à comprendre un discours produit par un locuteur. Cependant, les milieux de recherche font désormais une distinction entre les deux sens (Kennedy et Trofimovich, 2019). Ainsi, suivant l'exemple d'études plus récentes (Bergeron et Trofimovich, 2017; Hansen Edwards *et al.*, 2019; Nagle et Huensch, 2020), nous emploierons l'intelligibilité dans son sens le plus large (objectif). Il s'agit de distinguer ce concept de celui de la compréhensibilité, lequel sera défini dans la section suivante.

Comme le soulignent Derwin et Munro (2009), il n'est pas facile de mesurer la compréhension réelle d'un discours par un interlocuteur. Un des moyens souvent utilisés pour y parvenir est la transcription

orthographique du discours entendu. Hansen Edwards *et al.* (2018) ont par exemple mesuré l'intelligibilité par le pourcentage de mots correctement transcrits par des évaluateurs après avoir écouté un enregistrement de la production orale. À ce sujet, Derwin et Munro (2009) manifestent avoir testé différentes manières de le faire. Dans certains cas, ils ont donné une dictée aux participants et ont ensuite compté les mots qui avaient été correctement transcrits. Dans d'autres cas, les chercheurs ont demandé aux participants de répondre à des questions sur le contenu du discours produit ou de le résumer. Cela a été fait afin de déterminer dans quelles mesures le discours avaient été réellement compris par les participants. Les mêmes chercheurs ont déclaré qu'aucune de ces méthodes ne semble meilleure que l'autre dans le sens où aucune ne révèle complètement la réalité de ce qui a été compris par l'interlocuteur.

Alors que l'on pensait auparavant que l'intelligibilité dépendait principalement du fait d'avoir une prononciation proche de celle d'une personne native, conférant ainsi toute la responsabilité à l'apprenant de Lx, peu d'études soutiennent cette idée (Levis, 2005). De nos jours, pour des chercheurs comme Derwin et Munro (2015), l'intelligibilité est plutôt une co-construction où interviennent le locuteur et son interlocuteur (Didelot *et al.*, 2019)

2.1.2 Compréhensibilité

Comme on peut le constater dans les études les plus récentes (Bergeron et Trofimovich, 2017; Hansen Edwards *et al.*, 2019; Nagle et Huensch, 2020), le terme de compréhensibilité a été choisi par les chercheurs pour désigner le degré de facilité ou de difficulté à comprendre le discours produit par un locuteur L2 (Crowther *et al.*, 2018). Il s'agit du sens plus étroit (ou subjectif) de l'intelligibilité, mentionné dans la section précédente. Ce sens étroit réfère à la perception de la difficulté ou de la facilité avec laquelle un interlocuteur peut comprendre un discours. Dans le cadre de notre étude, nous avons décidé de conserver cette différence, car la littérature indique que la compréhensibilité est davantage associée à la perception de l'interlocuteur. D'après les résultats obtenus par Saito *et al.* (2016), la compréhensibilité en L2 tend à augmenter au fur et à mesure que l'apprenant se perfectionne.

2.1.3 Accent (étranger) et accent perçu

Kennedy et Trofimovich (2008, p. 461) définissent l'accent (étranger) comme la perception qu'a l'auditeur de « la mesure dans laquelle la prononciation d'un énoncé se rapproche [ou non] de celle d'un locuteur natif [nous traduisons] ». Hansen Edwards *et al.* (2018), quant à eux, font la distinction entre l'accent (qui est le résultat d'une interférence des caractéristiques phonologiques et prosodiques de la L1 sur la L2) et

l'accent perçu ou *accentedness*, qui est une mesure de la force de l'accent d'un locuteur, tel que perçue par l'interlocuteur (et pouvant affecter la compréhensibilité du discours). Pour illustrer, dans le cas de locuteurs hispanophones de FLS, le fait de prononcer *nous* [nu] au lieu de *nu* [ny] peut générer la perception d'un accent par les interlocuteurs francophone (Bergeron et Trofimovich, 2017).

En résumé, voici les trois définitions que nous retiendrons dans cette étude. D'abord, l'intelligibilité comme la compréhension réelle d'un discours en Lx par un interlocuteur L1 (Derwin et Munro, 2015). Ensuite, la compréhensibilité comme la difficulté d'un interlocuteur L1 à comprendre le message produit en Lx (Crowther et al., 2018). Enfin, l'accent perçu, comme la force de l'accent d'un locuteur telle qu'elle est perçue par son interlocuteur (Bergeron et Trofimovich, 2017). Ces clarifications terminologiques et conceptuelles étant faites, le moment est venu de voir comment les chercheurs ont évalués précédemment ces trois variables.

2.1.4 L'évaluation de l'intelligibilité, de la compréhensibilité et de l'accent perçu en L2

Divers éléments ont joué un rôle dans la méthodologie adoptée dans les recherches ayant pour objectif de mesurer l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu. Comme les mêmes éléments se trouvent dans de nombreuses études, notamment la production des échantillons, la procédure d'évaluation, ainsi que les caractéristiques de ceux qui sont chargés d'évaluer les échantillons, ils seront abordés dans les lignes qui suivent.

La plupart des études qui ont cherché à mesurer l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu ont utilisé des échantillons audios en lien avec différentes tâches de production orale effectuées par des locuteurs de L2. Bergeron et Trofimovitch, (2017) ont utilisé la description d'une image (O'Brien, 2014) et un entretien. D'autres chercheurs l'ont fait au moyen d'un discours oral argumentatif, (p. ex., les participants devaient justifier une réponse donnée) (Suzuki et Kormos, 2020), une lecture à voix haute (Hansen Edwards *et al.*, 2018; Beaulieu, 2021, Kraut et Wulff, 2013) ou un monologue (Tergujeff, 2021). Burda *et al.* (2005) ont, quant à eux, enregistré la lecture de phrases, comme Gass et Varonis, (1984). Cette diversité dans le contexte de la production d'échantillons est due au fait que la parole peut avoir des caractéristiques différentes selon qu'elle soit spontanée ou pas (Bergeron et Trofimovitch, 2017). La production orale est généralement réduite à une version finale d'une durée de 20 à 60 secondes. Selon Carney *et al.* (2007), la durée plus longue d'un échantillon n'affecte pas le résultat d'une évaluation de manière significative.

Au sujet des évaluations, la transcription du contenu des échantillons par des interlocuteurs a servi à mesurer l'intelligibilité, comme dans Kennedy et Trofimovitch (2008), Hansen Edwards *et al.* (2018) ou Hansen Edwards *et al.* (2019). Habituellement, le nombre de mots émis par le locuteur est comparé au nombre de mots transcrits par l'évaluateur. D'autres chercheurs ont en revanche utilisé les réponses à des questions spécifiques sur le contenu du discours (Derwing et Munro, 2009). La compréhensibilité et l'accent perçu ont toutefois été évalués à l'aide d'une échelle de Likert, de 1 à 9 (Beaulieu, 2021; Hansen Edwards *et al.* 2019), où 1 = difficile à comprendre; où 9 = facile à comprendre, où 1 = discours avec un accent perçu comme fort, et 9 = discours avec un accent perçu comme faible. Cette échelle présente, selon Isaacs et Thomson (2013), plusieurs avantages, notamment le fait que les évaluateurs ont besoin de peu d'explications pour l'utiliser (p. ex. Derwing *et al.*, 1998), sa polyvalence, sa fiabilité est d'ailleurs stable (Bendig, 1953) même lorsqu'on évalue des échantillons de 20 ou 30 (α de Cronbach entre 0,91 et 0,96) secondes (p.ex. Derwing *et al.*, 2006).

En ce qui concerne les personnes chargées d'évaluer le contenu des enregistrements, ou de les transcrire comme dans Saito *et al.* (2016), identifiées comme auditeurs ou évaluateurs selon les études (p. ex. celle de Roger, 2022), deux types peuvent être identifiés si l'on tient compte de leur domaine de formation. Lorsque les personnes qui composent le groupe ont étudié ou travaillé dans le domaine de la linguistique ou de l'enseignement des langues, elles sont souvent qualifiées d'expérimentées ou d'expertes (Beaulieu *et al.*, 2021; Bergeron et Trofimovich, 2017; Kennedy et Tromovich, 2019; Trofimovich *et al.*, 2017). Au contraire, les personnes dont la formation ne correspond pas aux domaines susmentionnés sont qualifiées d'inexpérimentées, de naïves, de non formées ou de novices (Isaacs et Thomson, 2013; Kennedy et Tromovich, 2019; Suzuki et Kormos, 2020). Bien que certaines études aient montré une différence dans le jugement porté par des évaluateurs expérimentés et inexpérimentés (Thompson, 1991), dans d'autres cas, les résultats n'ont pas été dissonnants (Bongaerts *et al.*, 1997; Derwing *et al.*, 2004)

Ainsi, nous avons décrit les différents éléments utilisés par les chercheurs dans le but de répondre à leurs objectifs de recherche. Abordons maintenant la revue de la littérature.

2.2 Revue de la littérature

Dans la première partie de cette section, il est pertinent de présenter dans la première partie de cette section les éléments qui ont permis jusqu'à ce jour d'évaluer l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent

perçu en L2 (2.4.1), pour faciliter la compréhension des résultats des études menées précédemment sur l'effet de la familiarité avec la L1 du locuteur dans cette évaluation (2.4.2).

2.2.1 L'effet de la familiarité et le jugement des évaluateurs

D'après la littérature scientifique, la familiarité de l'évaluateur avec la L1 du locuteur peut se produire pour différentes raisons : soit parce que l'évaluateur a été exposé à cet accent (Gass et Varonis, 1984), soit parce que sa formation universitaire ou professionnelle l'a exposé à une variété d'accents étrangers (Kennedy et Trofimovich, 2008), soit parce qu'il a appris à la L1 du locuteur (Bergeron et Trofimovich, 2017). Dans les paragraphes suivants, nous nous pencherons sur ce que la recherche a révélé quant à l'effet de la familiarité de l'évaluateur avec la L1 du locuteur sur l'évaluation de l'intelligibilité, de la compréhensibilité et de l'accent perçu.

Vivre dans un pays autre que son pays d'origine est l'une des façons d'être exposé à un accent étranger. Cela a conduit O'Brien (2014) à comparer l'évaluation par des apprenants allemands L2 de l'accent perçu, de la fluidité et de la compréhensibilité de locuteurs natifs et non natifs de l'allemand. Les échantillons ont été produits par des locuteurs ($N = 24$) anglophones adultes apprenant l'allemand L2 en décrivant une série d'images. Les résultats indiquent que les apprenants L2 sont capables de distinguer le discours des locuteurs natifs de celui des locuteurs non natifs qui avaient un accent plus prononcé. Les apprenants-évaluateurs qui ont déclaré avoir davantage de contacts avec les germanophones ont également trouvé que les discours produits par les germanophones L1 étaient plus compréhensibles.

Pour leur part, Hansen Edwards *et al.* (2019) se sont également intéressés à l'effet de l'expérience d'avoir vécu un certain temps dans un autre pays et à l'effet que cette forme de familiarité peut avoir sur l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu. À cette fin, quatre groupes de locuteurs de différentes variétés d'anglais (de Chine, de Hong Kong, des États-Unis et de Singapour), ainsi que quatre groupes d'évaluateurs, dont deux avaient vécu six mois dans le pays d'origine de certains des locuteurs, ont participé à cette étude. L'intelligibilité et l'accent perçu ont été évalués respectivement à l'aide d'une transcription et d'une échelle de Likert, comme dans Kraut et Wulff (2013). Les résultats montrent que l'exposition à l'anglais avec un accent étranger a un impact significatif sur les évaluations de l'intelligibilité. Il en va de même pour les évaluations de l'accent perçu et de la compréhensibilité, mesures relativement subjectives et susceptibles d'être influencées par les préjugés de l'auditeur, mais qui, en même temps, peuvent être associées à la compétence de l'auditeur dans la variété cible. Par ailleurs, selon les chercheurs,

les résultats de mesures relativement plus objectives, telles que l'intelligibilité, peuvent être influencés par l'expérience d'avoir vécu pendant au moins six mois dans le pays d'origine du locuteur et par la variété linguistique en question, ainsi que par la compétence des auditeurs. Cependant, l'expérience de la variété peut atténuer l'effet de la compétence.

Si le fait de vivre à l'étranger augmente l'exposition à un autre accent et génère ainsi une certaine familiarité avec ses caractéristiques, l'évaluation de la production orale des apprenants fait de même. C'est pourquoi Kennedy et Trofimovitch (2008) ont voulu savoir comment cette expérience affecte l'évaluation de l'intelligibilité, de la compréhensibilité et de l'accent perçu. Pour ce faire, les locuteurs ($N = 6$) dont la L1 était le mandarin ont enregistré des phrases lues à voix haute en anglais. Les évaluateurs étaient anglophones ($N = 24$) : 12 d'entre eux peuvent être considérés comme expérimentés puisqu'ils étaient enseignants d'anglais L2 au Canada pendant au moins trois ans, les 12 autres n'avaient pas d'exposition à l'anglais produit avec un accent mandarin puisqu'ils habitaient dans une ville ontarienne éloignée où seul l'anglais est parlé. L'intelligibilité a été évaluée au moyen de la transcription et les évaluateurs expérimentés ont été nettement plus précis dans la transcription des phrases que les évaluateurs inexpérimentés. Selon les chercheurs, cela pourrait s'expliquer par le fait que les évaluateurs expérimentés étaient familiers ou plus habitués à la prononciation des locuteurs d'anglais L2, ce qui leur permettait de décoder plus facilement leurs productions orales. Cependant, lors de l'évaluation de l'accent perçu et de la compréhensibilité, leur expérience n'a pas fait une différence dans les résultats. Cela peut être justifié par le fait que les évaluateurs inexpérimentés ont minimisé les difficultés qu'ils ont rencontrées pour comprendre le discours produit par les apprenants.

De même, Burda *et al.* (2005) ont mené une étude pour déterminer si la familiarité avec les accents étrangers influence la transcription du discours anglais produit par des locuteurs dont la L1 est l'espagnol, l'anglais et le taïwanais. Pour ce faire, les participants ($N = 24$) de 60 ans et plus qui ont participé à l'étude ont transcrit des mots et des phrases entendus. Comme dans l'étude de Bergeron et Trofimovitch, (2017), les évaluateurs étaient considérés comme expérimentés, car ils avaient travaillé pendant de nombreuses années avec des personnes dont l'anglais n'était pas leur langue maternelle. Les résultats indiquent que la familiarité avec les accents étrangers facilite la transcription de phrases entières, mais pas celle de mots isolés. Les constats de cette étude rejoignent en partie ceux obtenus précédemment par Gass et Varonis (1984).

Si jusque-là nous avons vu que la familiarité avec des accents étrangers, dus à des voyages ou des expériences professionnelles influence l'évaluation de la production orale d'un apprenant de L2. L'étude de Kraut et Wulff (2013) a décelé des détails supplémentaires à ce sujet en cherchant à savoir comment le degré de familiarité avec l'anglais produit avec un accent étranger affecte l'accent perçu et la compréhensibilité. Les locuteurs qui ont enregistré les échantillons étaient 18 apprenants d'anglais L2, originaires d'une grande variété de pays (Amérique : Mexique, Venezuela, Colombie; Asie : Chine, Corée du Sud, Japon, Taïwan; Afrique et Moyen-Orient: Arabie Saoudite, Koweït, Libye) ainsi que 6 locuteurs d'anglais L1. Les évaluateurs ($N = 78$) étaient des locuteurs d'anglais L1 qui avaient été exposés à l'anglais avec un accent étranger à des degrés divers (42 étaient notamment des enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère). Comme nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, leur formation universitaire pourrait les exposer à différents accents et, en conséquence influencer les résultats. Comme dans l'étude de Hansen Edwards *et al.* (2019), les échantillons ont été évalués à l'aide d'une échelle de Likert. Les résultats indiquent que de nombreux facteurs, tels que le sexe et le niveau de compétence, influencent l'accent perçu par l'évaluateur auprès de locuteurs d'anglais L2. De plus, la famille de la langue maternelle du locuteur (p. ex. le français et l'espagnol sont tous les deux des langues romanes et peuvent avoir une certaine ressemblance) affecte non seulement l'accent perçu, mais aussi la compréhensibilité, et dans tous les cas, le score de la compréhensibilité était plus élevé que le score de l'accent perçu (Kraut et Wulff, 2013). Les résultats suggèrent également qu'une exposition fréquente à l'anglais accentué peut être bénéfique pour l'interaction entre les locuteurs natifs et non natifs de l'anglais.

Par ailleurs, l'étude de Gass et Varonis (1984) a testé l'effet de la familiarité du locuteur natif sur la compréhensibilité du discours produit par des locuteurs non natifs. Les participants-évaluateurs étaient 142 anglophones natifs des États-Unis. Les chercheurs ont étudié plus précisément l'effet de la familiarité de ces locuteurs avec le sujet (ou le contenu) du discours entendu, de la familiarité avec le discours non natif en général, et de la familiarité avec l'accent non natif en particulier. À cette fin, quatre apprenants adultes d'anglais avancé ($N = 2$, L1 arabe, et $N = 2$, L1 japonais) ont enregistré des phrases lues à voix haute. Les échantillons ont été présentés de 24 manières différentes (par exemple en changeant le locuteur ou le type de lecture : une histoire, des phrases isolées, des phrases reliées entre elles) à des étudiants universitaires ($N = 142$), dont la L1 était l'anglais et qui ont transcrit les phrases. Les résultats ont révélé que «la familiarité avec le contenu du discours facilite grandement la compréhension des évaluateurs. La familiarité avec un accent non natif particulier facilite la compréhension du discours produit par un

locuteur non natif de cette langue. La familiarité avec un locuteur non natif particulier facilite la compréhension du discours de cette personne » (p. 85, notre traduction).

En ce qui concerne la familiarité générée par l'apprentissage de la L1 du locuteur, l'étude de Bergeron et Trofimovitch (2017) visait à savoir dans quelle mesure l'accent perçu et la compréhensibilité en FLS diffèrent en fonction de la familiarité des évaluateurs avec la L1 des locuteurs, en l'occurrence l'espagnol. Les 40 participants hispanophones, vivant à Montréal et y étudiant le français, venaient de huit pays d'Amérique latine présentant des caractéristiques phonologiques communes. Ils ont produit des échantillons d'une durée de 20 à 30 secondes à la suite d'une tâche de description d'image et d'une entrevue informelle (« Maintenant que vous vivez à Montréal, quels conseils donneriez-vous à un de vos amis vivant dans votre pays d'origine et qui aimerait déménager à Montréal? ») Des évaluateurs francophones expérimentés ($N = 20$) ont écouté les échantillons et ont utilisé un programme informatique avec une échelle nominale de 0-1000 pour évaluer l'accent perçu et la compréhensibilité des échantillons. Dans ce cas particulier, les évaluateurs qui ont déclaré avoir étudié l'espagnol avaient suivi un cours d'espagnol de niveau débutant. Cependant, l'impact de la familiarité des évaluateurs avec la L1 des locuteurs sur l'accent perçu et de la compréhensibilité par les auditeurs dans les deux tâches était faible. Les chercheurs suggèrent que cela peut être dû au faible niveau de familiarité des évaluateurs avec l'espagnol (niveau débutant). L'intelligibilité, quant à elle, n'a pas été évaluée dans cette étude. Si les résultats obtenus par Bergeron et Trofimovitch (2017) ont globalement démontré une faible influence de la connaissance de la L1 (espagnol) des locuteurs de FLS par les interlocuteurs francophones, ceux de Gass et Varonis (1984), quant à l'anglais en L2, étaient différents.

Pour récapituler les points importants de cette section, le tableau suivant montre dans quels cas la familiarité avec d'autres accents a eu un effet positif sur l'intelligibilité, la compréhension et l'accent perçu.

Tableau 2.1 Effet positif de la familiarité avec d'autres accents sur l'intelligibilité, la compréhension et de l'accent perçu.

Chercheur	Origine des locuteurs	L2 des locuteurs	Intelligibilité	Compréhensibilité	Accent perçu
O'Brien (2014)	De L1 anglaise	Allemand		+	+
Hansen <i>Edwards et al.</i> (2019)	Chinoise, hongkongaise et singapourienne	Anglais	+	+	+
Kennedy et Trofimovitch (2008)	Chinoise	Anglais	+		
Burda <i>et al.</i> (2005)	Hispanique et taïwanaise	Anglais	+		
Kraut et Wulff (2013)	Mexicaine, vénézuélienne, colombo-chinoise, coréenne, japonaise, taïwanaise; saoudienne, koweïtienne et libyenne.	Anglais	+		+
Varonis (1984).	Japonaise et arabe	Anglais		+	
Bergeron et Trofimovitch (2017)	Sud-américaine	Français		Faible	Faible

De cette façon, nous avons abordé l'impact de la familiarité sur l'évaluation de l'intelligibilité, de la compréhensibilité et de l'accent perçu. Dans la section suivante, nous examinerons le rapport entre ces trois variables.

2.2.2 Le rapport entre l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu

Bien que nous n'ayons pas trouvé beaucoup d'information dans littérature scientifique sur ce sujet, certains chercheurs ont voulu déterminer si l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu ont un impact l'un sur l'autre (Hansen Edwards *et al.*, 2018; Nagle et Huensch, 2020).

Les constats obtenus ne sont toutefois pas homogènes. En effet, dans l'étude menée par Nagle et Huensch (2020) où il a été demandé à 30 hispanophones L1 de transcrire et d'évaluer la production orale de 19 apprenants anglophones de l'espagnol Lx, l'évaluation de la compréhensibilité était significativement corrélée à celle de l'intelligibilité. En revanche, en ce qui concerne l'accent perçu, les chercheurs n'ont pas pu trouver un rapport significatif avec l'intelligibilité.

Par ailleurs, dans le cas de l'étude de Derwin *et al.* (1998), à laquelle ont participé trois groupes de 16 locuteurs (d'origine européenne, asiatique et hispanique), les résultats n'étaient pas uniformes. Les participants ont été divisés en trois groupes ayant chacun reçu un enseignement différent (sans enseignement de la prononciation, avec enseignement de la prononciation, avec enseignement global). Une corrélation entre l'accent perçu et la compréhensibilité n'a été observée que dans les résultats des deux groupes ayant reçu un enseignement de la prononciation.

Edward *et al.* (2018) et Matsura *et al.* (1999) ont quant à eux étudié la relation entre l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu, mais avec des évaluateurs devant juger la production orale dans différentes variétés d'anglais. Edward *et al.* (2018) ont trouvé une corrélation non significative entre l'accent perçu et la compréhensibilité, mais pas entre l'accent perçu et l'intelligibilité. Pour leur part, Matsura *et al.* (1999) n'ont pas pu constater de corrélation entre la compréhensibilité et l'intelligibilité, sauf dans le cas de certains participants.

Le tableau suivant résume ce que la recherche a dévoilé jusqu'à maintenant en ce qui concerne la relation entre l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu.

Tableau 2.2 Corrélation entre l'intelligibilité, la compréhension et l'accent perçu

	Corrélés	Non corrélés
Derwing et Munro (1998)	-L'accent perçu et la compréhension	
Matsuura <i>et al.</i> , (1999)	-L'intelligibilité et la compréhension (seulement chez quelques participants)	
Edwards <i>et al.</i> (2018)	-L'accent perçu et la compréhension (corrélés mais pas significativement)	-L'accent perçu et l'intelligibilité -La compréhension et l'intelligibilité
Nagle et Huensch (2020)	-L'intelligibilité et la compréhension	-L'accent perçu et l'intelligibilité

Ainsi, nous venons de voir que les résultats sur la relation entre l'intelligibilité, la compréhension et l'accent perçu ne sont pas concluants. Tournons-nous maintenant vers les dimensions linguistiques qui influencent l'évaluation de la compréhension.

2.2.3 Les dimensions linguistiques et leur impact sur la compréhension

Des études portant principalement sur l'anglais Lx ont montré que l'évaluation de la compréhension et de l'accent perçu est associée à diverses dimensions linguistiques telles que l'aisance (Kang, 2010), la phonologie, la lexicogrammaire (Trofimovich et Isaacs 2012). Cependant, nous en savons encore peu sur celles qui influencent l'évaluation dans le cas du français Lx. Selon l'étude menée par Bergeron et Trofimovich (2017), il semble que ces dimensions sont les mêmes pour le français Lx. Pour ce qui est de la prononciation, elle peut se manifester par des erreurs de voyelles générées par la substitution d'un

phonème vocalique (*vous* au lieu de *vu*), son insertion (*espécial* à la place de *spécial*) ou omission (*aroport* à la place de *aéroport*). Elle peut être aussi marquée par les erreurs de consonnes correspondant à la substitution d'un phonème consonantique (*bois* à la place de *vois*), son insertion (*étude* à la place de *étude*) ou omission (*accepter* à la place de *accepter*) pouvant ainsi affecter l'évaluation de la compréhensibilité (Bergeron et Trofimovich, 2017).

L'aisance, quant à elle, se manifeste d'une part par le débit de la parole, qui correspond à la vitesse à laquelle un discours peut être produit (Bergeron et Trofimovich, 2017). Cette vitesse peut être très lente, très rapide ou naturelle. Couramment, l'être humain produit spontanément, selon la langue, un discours de 150-200 mots par minute, débit qui peut être doublé en cas de besoin (Borzzone de Manrique et Signorini, 2000; Rist, 1999; Zock, 2005). D'autre part, elle est reflétée par l'intonation, qui représente la mélodie naturelle d'un énoncé et permet par exemple de faire la différence entre une phrase affirmative et une phrase interrogative. Une perturbation au niveau de l'aisance peut également altérer la compréhensibilité. Il en va de même pour la lexicogrammaire, puisque la complexité grammaticale (p. ex., utilisation de propositions subordonnées, coordonnées, etc.), la précision grammaticale (p. ex., ne pas respecter la règle d'accord du participe passé), la richesse lexicale et la précision lexicale (pertinence des mots) sont également concernées (Côté, 2021).

De même, bien que les dimensions linguistiques influencent l'évaluation de la compréhensibilité, les résultats obtenus jusqu'à présent ne sont pas assez homogènes pour établir quelles sont les catégories déterminantes. Alors que Bergeron et Trofimovich (2017) ont constaté que la compréhensibilité est plus étroitement associée à la lexicogrammaire. Suzuki et Kormos (2020) croient plutôt que l'indicateur le plus influent est le débit de l'articulation. Toutefois, ils affirment que la précision grammaticale et la prononciation jouent également un rôle déterminant dans l'évaluation de la compréhensibilité.

Pour mieux illustrer les résultats des recherches menés jusqu'à maintenant sur ce sujet, nous avons résumés les paragraphes de cette section dans le tableau suivant, inspiré de Bergeron et Trofimovich (2017). Certaines dimensions linguistiques associées à la compréhensibilité sont détaillées, ainsi que des catégories d'erreurs qui peuvent être attribuées à chacune d'elles. Précisons que ce tableau ne représente pas la totalité des catégories et des erreurs linguistiques possibles.

Tableau 2.3 Exemples de dimensions linguistiques et types d'erreurs possibles

Dimensions linguistiques	Catégories d'erreurs possibles	Description
Phonologie (Prononciation)	Erreurs de voyelles	Celles qui sont dues à la substitution d'un phonème vocalique (<i>vu</i> à la place de <i>vous</i>), à l'insertion d'un autre (<i>espécial</i> à la place de <i>spécial</i>) ou l'omission d'un d'entre eux (<i>aroport</i> à la place de <i>aéroport</i>)
	Erreurs de consonnes	Celles commises par la substitution d'un phonème consonantique (<i>bois</i> à la place de <i>vois</i>), à l'insertion d'un autre (<i>étude</i> à la place de <i>étude</i>) ou l'omission d'un d'entre eux (<i>accepter</i> à la place de <i>accepter</i>)
L'aisance	Mauvaise intonation	C'est la mauvaise réalisation de la mélodie naturelle qui permet de différencier un type d'énoncé d'un autre. Celle-ci permet, par exemple de faire la différence entre une phrase affirmative et une phrase interrogative
	Débit de la parole	Il s'agit de la vitesse à laquelle un discours peut être produit. Cette vitesse peut être très lente, très rapide ou naturelle. Le débit peut également être altéré par des hésitations ou des répétitions.
Le lexique	L'inexactitude lexicale	C'est le mauvais choix de mots fait par le locuteur. Cela peut être dû à la non-pertinence, l'imprécision ou l'inexactitude du sens exprimé par un mot (<i>le père de son père</i> au lieu de <i>grand père</i>)
La grammaire	L'imprécision grammaticale	C'est l'emploi d'un mot sans tenir compte de sa fonction dans la phrase, de sa place dans la phrase ou de la conjugaison d'un verbe (mode : subjonctif, indicatif; temps : futur, présent)

En somme, notre revue de la littérature indique que la familiarité peut influencer l'intelligibilité et la compréhensibilité. Ce facteur favorise notamment l'intelligibilité du discours en anglais L2 (Kennedy et Trofimovich, 2008). Toutefois, des questions restent en suspens, en particulier en ce qui concerne l'accent

perçu, vu que les résultats obtenus jusqu'à présent ne sont pas homogènes (Kennedy et Trofimovich, 2008; Kraut R. et Wulff S., 2013). Il reste à déterminer, dans le cas des locuteurs hispanophones de FLS au Québec, si les résultats seraient les mêmes avec des locuteurs ayant des niveaux différents de maîtrise de la L2 ou avec des évaluateurs ayant des degrés différents de familiarité avec la L1 du locuteur. Ceci serait particulièrement pertinent à explorer dans le contexte montréalais où les francophones peuvent être amenés à interagir avec des immigrants hispanophones apprenant le FLS

2.3 Questions de recherche

Les recherches menées jusqu'à présent révèlent que la familiarité avec la L1 du locuteur peut exercer une influence positive sur l'évaluation de l'intelligibilité et la compréhensibilité (Gass et Varonis, 1984; O'Brien, 2014), mais les études sur l'effet de cette familiarité sur l'accent perçu ont donné des résultats parfois contradictoires. Toutefois, il existe encore des lacunes dans la recherche concernant les langues autres que l'anglais L2. À notre connaissance, peu d'études se sont intéressées aux apprenants hispanophones de FLS et à comment leur discours peut être évalué en termes d'intelligibilité, de compréhensibilité et de l'accent perçu par des francophones L1 ayant différents degrés de familiarité avec l'espagnol. Rappelons que le niveau des participants ayant appris l'espagnol, dans l'étude de Bergeron et Trofimovich (2017), n'était que débutant. De même, peu d'études indiquent les principales erreurs linguistiques qui influencent l'évaluation de la compréhensibilité menée par des francophones, dans le cas de locuteurs hispanophones de FLS. Par conséquent, notre étude propose les questions de recherche suivantes :

Question 1 : Quel est l'effet du degré de familiarité d'interlocuteurs francophones avec l'espagnol sur l'évaluation de l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu dans le discours d'apprenants hispanophones de FLS ?

Question 2 : Quelles sont les erreurs linguistiques qui influence le plus la compréhensibilité du discours d'apprenants hispanophones de FLS, selon des interlocuteurs francophones avec différents degrés de familiarité avec l'espagnol ?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie adoptée pour cette étude sera décrite dans ce chapitre. D’abord, le type de recherche et le devis par lesquels nous comptons répondre aux questions de recherche seront identifiés (3.1). Ensuite, les différents groupes qui participeront à cette étude seront décrits (3.2), les locuteurs hispanophones en premier (3.2.1) et les évaluateurs francophones en deuxième (3.2.2). De plus, nous allons indiquer les instruments de collecte de données qui seront employés (3.3). Par ailleurs, nous aborderons le déroulement de la recherche (3.4), ainsi que les méthodes d’analyse qui seront mobilisées (3.5) et les considérations éthiques qui seront prises en compte tout au long de l’étude (3.6).

Afin de faciliter la lecture des chapitres suivants, nous devons préciser que dorénavant, chaque fois que nous utiliserons le mot « évaluateur », nous ferons référence aux 36 participants de cette étude. En revanche, lorsque nous utilisons le mot « interlocuteur », nous nous référons à toute personne dont le français est la L1 et qui interagit oralement avec un locuteur hispanophone.

3.1 Type de recherche

Tout d’abord, rappelons nos deux questions de recherche. Nous désirons savoir quel est l’effet du degré de familiarité d’interlocuteurs francophones avec l’espagnol sur l’intelligibilité, la compréhensibilité et l’accent perçu dans le discours d’apprenants hispanophones de FLS ? (Q1), et quelles erreurs linguistiques influencent le plus la compréhensibilité du discours d’apprenants hispanophones de FLS, selon des interlocuteurs francophones avec différents degrés de familiarité avec l’espagnol ? (Q2)

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi une approche quantitative dans le cadre d’une étude descriptive comparative. Dans cette étude, les variables indépendantes sont le degré de familiarité de l’interlocuteur (ici, l’évaluateur) avec la L1 du locuteur (l’espagnol). Tandis que les variables dépendantes sont l’intelligibilité, la compréhensibilité et l’accent perçu, ainsi que les erreurs associées aux différentes dimensions linguistiques qui pourraient influencer négativement l’évaluation de la compréhensibilité.

3.2 Les participants

Pour cette étude, nous avons recruté deux types de participants, le premier est nommé locuteur, le deuxième évaluateur. Leurs caractéristiques sont présentées dans ce qui suit.

3.2.1 Les locuteurs hispanophones de FLS

En nous inspirant de la méthodologie de Bergeron et Trofimovich (2017), nous avons recruté trois locuteurs hispanophones adultes, une femme âgée de 30 ans et deux hommes âgés de 47 ans et de 41 ans. Ils étaient originaires du Mexique, d'El Salvador et du Guatemala. Le niveau de compétence en FLS des locuteurs hispanophones dans Bergeron et Trofimovich (2017) variait entre intermédiaire et avancé. Pour que la différence du niveau de compétence des locuteurs n'influence pas les résultats de notre étude, nous avons pris la décision de recruter des locuteurs ayant un niveau comparable de FLS. Pour cette raison, les trois locuteurs ont terminé le stade intermédiaire de francisation au Québec (niveau 8), leurs conjoints respectifs étaient également hispanophones, ils vivaient à Montréal depuis cinq ans au maximum et aucun d'entre eux n'avait travaillé avec des francophones pendant plus de 5 mois. Tous les candidats ont premièrement rempli un formulaire sociodémographique qui comportait, par exemple, des questions sur l'utilisation quotidienne du français et l'utilisation des médias en français (annexe A) (Bergeron et Trofimovich, 2017).

3.2.2 Les évaluateurs

Afin d'évaluer l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu des locuteurs hispanophones de FLS, 36 francophones, âgés de 19 à 73 ans, *qui* sont nés et ont grandi au Québec ont été recrutés : $n = 21$ (Femme), $n = 13$ (Homme), $n = 2$ (Non binaire). Parmi eux, $n = 28$ venaient de la région de Montréal, $n = 2$ de l'Outaouais, $n = 2$ de Québec, $n = 1$ de l'Estrie, et $n = 5$ des Laurentides. Tous ont déclaré être régulièrement exposés à des accents étrangers autres que l'espagnol. À l'exception de trois d'entre eux, les évaluateurs parlaient également l'anglais, et seulement 2 avaient au moins un parent dont la langue maternelle était l'espagnol. Certains participants ($n = 6$) parlaient une langue autre que l'espagnol, le français ou l'anglais, à savoir le mandarin ($n=1$), le portugais ($n = 3$), l'italien ($n = 1$) et l'allemand ($n = 1$). Trois de ces participants ont fait partie du groupe 1. Tous ($N = 36$) étaient classés en 3 groupes de 12 participants chacun, selon les critères suivants :

Groupe 1 : 12 francophones ayant au moins un niveau oral intermédiaire en espagnol L2 (autodéclaré), par exemple, une personne qui a déjà vécu dans un pays hispanophone. Le niveau intermédiaire d'espagnol de ce groupe d'évaluateurs a été choisi pour éviter une des limites de l'étude réalisée par Bergeron et Trofimovich (2017) où le niveau des évaluateurs en espagnol était débutant. Nous tenons à préciser que la personne responsable de cette étape de la recherche a pour langue maternelle l'espagnol

et qu'elle possède également un diplôme supérieur en enseignement de l'espagnol, ce qui lui a permis de confirmer le niveau des participants du premier groupe par une brève conversation.

Groupe 2 : 12 francophones qui n'ont pas formellement appris l'espagnol, mais qui sont régulièrement exposés au français avec un accent étranger hispanophone, que ce soit dans un environnement familial, social ou professionnel. Cela pourrait être le cas de ceux qui ont enseigné le français à des élèves hispanophones (ou le font présentement).

Groupe 3 : 12 francophones n'ayant reçu aucune formation en enseignement, en linguistique, en pédagogie ou en psychologie, ne parlant pas l'espagnol L2 et n'étant pas exposés régulièrement au français avec un accent hispanophone. À titre indicatif, une personne qui n'a pas de membre de sa famille, d'amis ou de collègues de travail hispanophones.

Les candidats ont été recrutés dans différents établissements d'enseignement, en personne ou par le biais des réseaux sociaux. Un questionnaire sociodémographique a été rempli par les candidats afin de déterminer s'ils répondaient aux critères de participation et de les assigner au bon groupe dans le but de nous assurer de l'homogénéité de chaque groupe d'évaluateurs. Le formulaire incluait des questions sur la connaissance du français produit avec un accent étranger (1 = pas du tout familier, 9 = très familier), la connaissance du français produit avec un accent hispanophone spécifiquement (1 = pas du tout familier, 9 = très familier) (Bergeron et Trofimovich, 2017).

3.3 Les instruments de collecte de données

Tous les instruments utilisés pour la collecte de données sont décrits dans les paragraphes qui suivent. Comme ils étaient disponibles en ligne, les évaluateurs ont accompli toutes les tâches à l'aide d'un ordinateur, sous la supervision de l'étudiante-chercheuse, sur Zoom.

3.3.1 Pour évaluer l'intelligibilité

Pour l'intelligibilité, nous avons utilisé la transcription, effectuée par les évaluateurs, d'un enregistrement de 20 secondes produit par l'un des locuteurs hispanophones lors de la description d'une image. Celle-ci montre un homme et une femme qui échangent involontairement leurs valises à l'aéroport et qui s'en rendent compte une fois arrivés dans leurs hôtels respectifs. Cet instrument a été précédemment employé par d'autres chercheurs tels que Munro *et al.* (2006), Kennedy et Trofimovitch (2008) et Burda *et al.* (2005).

3.3.2 Pour évaluer la compréhensibilité et l'accent perçu

Une échelle de Likert a servi à évaluer la compréhensibilité et l'accent perçu. Dans ces deux cas, les notations ont été échelonnées de 1 à 9, où 1 = difficile à comprendre et 9 = facile à comprendre, où 1 = fort accent étranger et 9 = pas d'accent étranger du tout. Nous avons décidé d'employer cette échelle d'évaluation en raison des avantages qu'elle présente et qui ont déjà été détaillés dans la section 2.4.1. De plus, en employant cette échelle, les coefficients alpha de Cronbach sont élevés ($> 0,9$), quelle que soit la L1 de l'évaluateur et du locuteur (Isaacs et Thomson, 2013) ce qui pourrait expliquer son utilisation dans de nombreuses études.

3.3.3 Pour évaluer les erreurs linguistiques influençant la compréhensibilité

Afin de répondre à la deuxième question de recherche, nous avons fourni à chaque évaluateur les erreurs linguistiques (ainsi que les définitions et les exemples) dans le formulaire qu'ils ont eu à compléter (Annexe B, dernière section). À l'aide d'une échelle de Likert, ils ont donné une note à chaque type d'erreur selon le degré d'influence négative sur leurs évaluations de la compréhensibilité, 1 = qui a eu moins d'influence négative et 9 = qui a eu plus d'influence négative. Quatre catégories d'erreurs linguistiques ont été retenues dont 10 types d'erreurs : la phonologie (erreurs de voyelles, les erreurs de consonnes); l'aisance (mauvaise intonation, débit de la parole (trop de pauses, pauses trop longues, discours trop lent, discours trop rapide, trop de répétitions); le lexique (l'inexactitude lexicale) et la grammaire (l'imprécision grammaticale), toutes inspirées de Bergeron et Trofimovich (2017). Certaines d'entre elles peuvent ne pas être incluses dans le tableau 2.1, présenté à titre d'exemple.

3.4 Déroulement de la recherche

L'étude a été réalisée à l'été 2023. Le recrutement des participants, plus précisément les locuteurs hispanophones de français Lx, a commencé après l'obtention du certificat éthique au cours de la troisième semaine du mois de juin. L'enregistrement des échantillons était effectué dans un endroit où aucun son extérieur ne pouvait interférer. Pour réaliser cet enregistrement, un microphone CAD U37 (modèle Super Cardioïde, d'une sensibilité de -10 dBV à 1 Pa), branché sur un ordinateur portable équipé du logiciel Audacity (conçu pour l'enregistrement et l'édition de sons numériques dans différents formats) a été utilisé. Pour recueillir les extraits de production auprès des locuteurs hispanophones, la littérature scientifique a montré que les études précédentes ont utilisé deux tâches pour mesurer les trois variables intelligibilité, compréhensibilité et l'accent perçu (p. ex., Bergeron et Trofimovich, 2017; Hansen Edwards *et al.*, 2018). Comme dans l'étude de Hansen Edwards *et al.* (2018), les locuteurs ont réalisé deux tâches

de production orale individuelle qui ont été enregistrées. La première consistait à décrire une image présentant deux personnes échangeant accidentellement leurs valises dans un train (*Suitcase Story*). Cette tâche a débuté après que chaque locuteur a observé l'image précédemment mentionnée pendant 30 secondes, conformément à la méthodologie de Bergeron et Trofimovich (2017). La deuxième tâche consistait en une de production orale spontanée en répondant à une question ouverte :

Maintenant que vous vivez à Montréal, quels conseils donneriez-vous à un de vos amis vivant dans votre pays d'origine qui aimerait déménager à Montréal ? Que lui recommanderiez-vous de faire ? (p.553)

Dans Bergeron et Trofimovich (2017), les extraits dépassant 1 minute ont été coupés. Les nôtres, en revanche ne dépassaient pas 20 secondes.

Les évaluations par les participants francophones ont débuté au cours du mois d'août. Les séances d'évaluation se sont déroulées individuellement pour chacun des participants, en commençant par l'évaluation de l'intelligibilité, pour laquelle chaque évaluateur a écouté un premier enregistrement qu'il devait transcrire par la suite. Puis, l'évaluateur a écouté un deuxième enregistrement, celui qui a été produit lors de la tâche deux des locuteurs, à savoir la réponse à une question ouverte. Enfin, il a procédé à l'évaluation de la compréhensibilité et de l'accent perçu. Dans la même séance et en tenant compte du dernier échantillon écouté, l'évaluateur a attribué une note aux erreurs linguistiques qui ont influencé négativement son évaluation de la compréhensibilité. Au mois de décembre, nous avons analysé les données collectées.

3.5 Analyse des données

Afin de répondre à la question de recherche concernant l'effet du degré de familiarité d'interlocuteurs francophones avec l'espagnol sur l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu dans le discours d'apprenants hispanophones de FLS (Q1), nous avons suivi la procédure décrite ci-dessous.

Pour mesurer l'intelligibilité, les transcriptions des descriptions des images ont été utilisées afin d'établir le pourcentage de mots transcrits correctement par les évaluateurs. Un point a été attribué pour chaque mot correctement transcrit. Tous les mots qui manquaient (articles et prépositions inclus) ont été soustraits du pourcentage total. Deux personnes ont été chargées d'effectuer ce calcul et de donner la note finale. Le nombre de mots transcrits a été saisi dans une feuille de calcul, et puis nous avons effectué

ensuite une analyse statistique, ANOVA à un facteur et test de Levene, pour comparer les données obtenues.

Pour mesurer la compréhensibilité et l'accent perçu, les notes données par les évaluateurs par le biais des échelles de Likert dont l'alpha de Cronbach est ($> 0,9$) ont été entrées dans une feuille de calcul et les résultats des trois groupes d'évaluateurs ont été comparés dans la même analyse statistique mentionnée précédemment (ANOVA à un facteur et test de Levene).

En mesurant l'intelligibilité à partir de l'enregistrement audio de la tâche un et le jugement de la compréhensibilité et de l'accent à partir de la tâche deux, nous cherchions à obtenir des discours dont le contenu n'était pas prévisible pour l'évaluateur, étant donné qu'il n'a écouté le même type de discours qu'une fois (Hansen Edwards *et al.*, 2018). Par ailleurs, aucun échantillon produit par le même locuteur n'a pas été évalué deux fois par le même évaluateur, dans le but d'éviter que l'évaluateur se familiarise avec l'accent étranger du locuteur (Bergeron et Trofimovich, 2017). Les échantillons ont été assignés aux évaluateurs aléatoirement.

Pour répondre à la question relative aux erreurs linguistiques influençant le plus la compréhensibilité du discours d'apprenants hispanophones de FLS, selon des interlocuteurs francophones avec différents degrés de familiarité avec l'espagnol (Q2), les classements effectués par les évaluateurs ont été également saisis dans une feuille de calcul et soumis à une analyse de corrélation et un test de régression linéaire.

3.6 Les considérations éthiques

Les candidats ont participé volontairement à l'étude. En remplissant le formulaire en ligne, ils ont manifesté leurs consentements, acceptant ainsi de participer à l'étude dans les conditions qui y ont été décrites. Ce consentement pouvait être retiré à tout moment, à la discrétion du participant. Les données personnelles des participants, telles que le nom et le prénom, n'ont aucunement été diffusées. Un code alpha numérique leur était individuellement attribué et était utilisé par l'équipe de recherche. Pendant toute la durée de l'étude, les données qui ont été recueillies ont été conservées sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Une fois la publication prévue achevée, les données utilisées pour cette étude resteront dans les mêmes conditions durant 5 ans. Suivant cette période, elles seront détruites.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans la présente section, les résultats des analyses des données collectées seront exposés pour répondre à nos questions de recherche :

Question 1 : Quel est l'effet du degré de familiarité d'interlocuteurs francophones avec l'espagnol sur l'évaluation de l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu dans le discours d'apprenants hispanophones de FLS ?

Question 2 : Quelles sont les erreurs linguistiques qui influencent le plus la compréhensibilité du discours d'apprenants hispanophones de FLS, selon des interlocuteurs francophones avec différents degrés de familiarité avec l'espagnol ?

D'abord, pour faciliter la compréhension des tableaux présentant les résultats des différents tests effectués, nous rappellerons les caractéristiques des trois groupes d'évaluateurs qui ont participé à l'étude (4.1). Ensuite, nous décrirons les résultats pour l'effet du degré de familiarité sur l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu (4.2), puis, les résultats des analyses pour les erreurs affectant la compréhensibilité parmi les évaluateurs seront exposés (4.3). Ensuite, nous présenterons les résultats des analyses de corrélation d'erreurs qui influencent l'évaluation de la compréhensibilité (4.3.1) et du test de régression linéaire multiple afin de connaître quel est le meilleur prédicteur de la compréhensibilité (4.3.2) pour finir avec un résumé de résultats obtenus (4.4).

4.1 Particularités des groupes d'évaluateurs

Afin de rendre plus compréhensibles les tableaux affichant les résultats des divers tests réalisés, nous rappellerons les caractéristiques des trois groupes qui comportaient 12 évaluateurs chacun

Tableau 4.1 Groupes d'évaluateurs participants à l'étude

Groupe	Caractéristiques	Quantité de participants (N)
Groupe 1	Francophones ayant au moins un niveau oral intermédiaire en espagnol L2 (autodéclarés)	12
Groupe 2	Francophones n'ayant pas appris formellement l'espagnol, mais étant régulièrement exposés au français avec un accent étranger hispanophone	12
Groupe 3	Francophones n'ayant reçu aucune formation en enseignement, en linguistique, en pédagogie ou en psychologie, ne parlant pas l'espagnol L2 et n'étant pas exposés régulièrement au français avec un accent hispanophone	12

4.2 Degré de familiarité et intelligibilité, compréhensibilité et accent perçu.

Afin de répondre à notre première question de recherche et après avoir confirmé la normalité de la distribution des moyennes des groupes, nous avons soumis les scores globaux d'intelligibilité (transcription de la parole), de la compréhensibilité et de l'accent perçu des trois groupes d'évaluateurs à une ANOVA à un facteur. Afin de vérifier si les différences de scores entre les trois groupes sont significativement significatives, un test de Levene a aussi été effectué. Précisons que notre échelle de Likert comportait 9 points pour la compréhensibilité (de 1 = difficile à comprendre, à 9 = facile à comprendre) et pour l'accent perçu (de 1 = fort accent étranger, à 9 = pas d'accent étranger du tout), tandis que l'intelligibilité était notée (/100) selon le pourcentage de mots mal transcrits ou manquants.

Tableau 4.2 Moyennes, écarts-types et analyses de variance à un facteur pour l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu.

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		F(2, 35)	p	η ²
	Moyenne	É-T	Moyenne	É-T	Moyenne	É-T			
Intelligibilité (/100)	94,16	8,03	91,24	13,59	88,31	19,59	0,49	0,619	0,03
Compréhensibilité (/9)	7,83	1,27	7,42	1,24	6,75	1,29	2,23	0,123	0,12
Accent perçu (/9)	3,25	1,77	5,00	1,90	3,17	1,80	3,86	0,031*	0,19

Note. * = différence statistiquement significative ($p \leq .05$)

É-T = écart-type ; F = ratio F; p = valeur p; η² = taille de l'effet

Le tableau 4.2 indique que l'effet de familiarité n'est pas significatif pour l'intelligibilité $F(2,35) = 0,49$, $p = 0,619$. Il en est de même pour la compréhensibilité $F(2, 35) = 2,23$, $p = 0,123$. En revanche, on note une différence statistiquement significative entre les trois groupes pour l'accent perçu $F(2, 35) = 3,86$, $p = 0,031$. Autrement dit, il existe une différence statistiquement significative dans l'évaluation de l'accent perçu des locuteurs hispanophones de FLS selon le degré de familiarité des évaluateurs francophones avec l'espagnol. En revanche, ce degré de familiarité n'influence pas l'intelligibilité et l'évaluation de la compréhensibilité.

Étant donné la différence significative observée dans l'ANOVA pour l'accent perçu, nous avons effectué un test *post hoc* dans le but de faire une comparaison intergroupe pour l'évaluation de l'accent perçu. Ses résultats seront exposés dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3 Moyennes, écarts-types et analyse de comparaison multiple pour la variable accent perçu (test de Tukey)

(A) Caractéristiques de l'évaluateur	(B) Caractéristiques de l'évaluateur	Moyenne Différence (A-B)	É-T	<i>p</i>
Groupe 1	Groupe 2	-1,75	0,74	0,063
Groupe 1	Groupe 3	0,08	0,74	0,993
Groupe 2	Groupe 3	1,83	0,74	0,049*

Note. * = différence statistiquement significative ($p \leq .05$)

É-T = écart-type ; *F* = ratio *F*; *p* = valeur *p*; η^2 = taille de l'effet

L'analyse du test de Tukey a trouvé une différence significative entre le groupe 2, $M = (1,75, \acute{E}T = 0,74)$ et le groupe 3, $M = (1,83, \acute{E}T = 0,74)$ ($p = 0.049$) pour la variable accent perçu. Autrement dit, il existe une différence statistiquement significative dans l'évaluation de l'accent perçu des locuteurs hispanophones de FLS entre les évaluateurs francophones n'ayant pas appris formellement l'espagnol, mais étant régulièrement exposés au français avec un accent étranger hispanophone (groupe 2) et des évaluateurs francophones n'ayant reçu aucune formation en enseignement, en linguistique, en pédagogie ou en psychologie, ne parlant pas l'espagnol L2 et n'étant pas exposés régulièrement au français avec un accent hispanophone (groupe 3).

4.3 Types d'erreurs influant sur l'évaluation de la compréhensibilité.

Afin de déterminer quels types d'erreurs (nous en avons proposé 10, en nous basant sur l'étude/la classification de de Bergeron et Trofimivich (2017) influencent le plus l'évaluation de la compréhensibilité (deuxième question de recherche), une analyse de corrélation (corrélation de Pearson) a été réalisée. Ses résultats sont exposés dans le tableau 4.4.

4.3.1 Analyse de corrélation de Pearson

Le tableau 4.4 indique que les éléments suivants se sont avérés significatifs : les erreurs de voyelles ($r = 0,610$; $p < 0,001$), les erreurs de consonnes ($r = 0,534$; $p < 0,001$), les marques d'hésitation ($r = 0,387$; $p = 0,020$) et les erreurs grammaticales ($r = 0,353$; $p < 0,035$). Rappelons-nous que les données étaient normalement distribuées. En raison de la petite taille de l'échantillon, nous n'avons pas pu faire la même

analyse par groupe d'évaluateurs. Comme l'échelle est inversée¹, une corrélation positive entre ces quatre types d'erreurs et l'évaluation de la compréhensibilité signifie que l'augmentation du nombre de ces types d'erreurs est associée à une perception plus faible de la facilité à comprendre le discours chez les interlocuteurs francophones. Pour les marques d'hésitation et les erreurs grammaticales, la corrélation est moyenne tandis que pour les erreurs de voyelles et de consonnes, la corrélation est forte, selon les intervalles proposés par Fortin et Gagnon (2022).

Tableau 4.4 Analyse de corrélations entre les 10 types d'erreurs et la compréhensibilité
Compréhensibilité : Le discours du locuteur était-il facile ou difficile à comprendre ?

Types d'erreur	<i>r</i>	<i>p</i>
Erreurs de voyelles	0,610**	< 0,001
Erreurs de consonnes	0,534**	< 0,001
Une mauvaise intonation	0,306	0,070
Trop de marques d'hésitation	0,387*	0,020
Pauses trop longues	0,113	0,512
Discours trop lent	0,290	0,086
Discours trop rapide	0,065	0,707
Trop de répétition	0,355	0,34
Mauvais choix de mots	0,306	0,69
Erreurs grammaticales	0,353*	0,035

Note. * = différence statistiquement significative ($p \leq .05$); ** = différence statistiquement significative ($p \leq 0.001$). *r* = coefficient de corrélation; *p* = valeur *p*

¹ Sur notre échelle, 1 est la valeur donnée lorsque le type d'erreur a beaucoup d'influence sur l'évaluation de la compréhensibilité et 9 lorsqu'il n'exerce aucune influence.

4.3.2 Test de régression linéaire multiple

Ainsi, nous avons constaté que les erreurs de voyelles, les erreurs de consonnes, les marques d'hésitation et les erreurs grammaticales étaient des potentiels prédicteurs de compréhension. Dans le but de déterminer quel est le meilleur prédicteur de l'évaluation de la compréhension nous avons opté pour une régression linéaire multiple. Les résultats qui en découlent sont présentés dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5 Test de régression linéaire multiple

	Coefficients non standardisés	Coefficients standardisés (Beta)	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	5,14		9,87	<0,001**
Erreurs de voyelles	0,27	0,59	2,62	0,013
Trop des marques d'hésitation	0,18	0,35	1,50	0,142
Erreurs grammaticales	0,04	0,79	0,43	0,665
Erreurs de consonnes	-0,01	-0,13	-0,5	0,959

Note. ** = différence statistiquement significative ($p \leq .001$)

L'analyse de régression linéaire multiple révèle que seule la variable erreur de voyelles est significativement associée à la compréhension. Le pourcentage des variances expliqué par le modèle est $r^2 = 44,2\%$ ($F(5,35) = 4,75; p = 0,003$). En d'autres termes, les erreurs de voyelles pourraient constituer le principal prédicteur de l'évaluation de la compréhension du discours de locuteurs hispanophones de FLS par les évaluateurs francophones. En raison de la petite taille de l'échantillon, seules 4 variables significatives ont été incluses.

4.4 Synthèse des résultats obtenus

En lien avec la première question de recherche, l'analyse des données ANOVA a révélé qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores globaux d'intelligibilité et de compréhension, mais qu'il existe une différence entre les groupes pour l'accent perçu. Plus précisément, une analyse de comparaison multiple pour la variable accent perçu a mis en évidence une différence significative entre les groupes 2 et 3. Concernant la deuxième question de recherche, l'analyse de corrélation a par ailleurs révélé que les erreurs de consonnes, les marques d'hésitation, les erreurs grammaticales et les erreurs de voyelles étaient de potentiels prédicteurs de la compréhension. Selon l'analyse de régression linéaire menée, les erreurs de voyelles sont les meilleurs prédicteurs de la compréhension chez les évaluateurs francophones du discours de locuteurs hispanophones de FLS.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Notre étude visait premièrement à examiner l'effet que la familiarité de l'interlocuteur francophone avec la L1 du locuteur hispanophone apprenant le FLS peut avoir sur l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu (question de recherche 1). Deuxièmement, elle visait à déterminer quelles sont les erreurs linguistiques qui, selon le jugement de l'interlocuteur, peuvent influencer la compréhensibilité (question de recherche 2). Pour répondre à nos questions de recherche, 36 évaluateurs francophones, classés en trois groupes différents selon leurs degrés de familiarité avec l'espagnol, ont évalué la production orale de locuteurs ($N = 3$) hispanophones apprenant le FLS. Les évaluations ont été faites à distance au moyen d'un questionnaire en ligne (sur Zoom). La première partie du questionnaire comportait une section qui servait à recueillir les données sociodémographiques des participants, la deuxième section portait sur le profil linguistique des évaluateurs tandis que la troisième section concernait l'exposition aux accents étrangers. La deuxième partie comportait aussi d'autres sections destinées à l'évaluation de l'intelligibilité, de la compréhensibilité, de l'accent perçu, de même qu'une section portant sur les erreurs qui pourraient influencer l'évaluation de la compréhensibilité.

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats obtenus pour l'effet de la familiarité de l'évaluateur avec la L1 du locuteur (5.1), ainsi que ceux concernant les erreurs perçues comme influençant l'évaluation de la compréhensibilité (5.2). Ensuite, nous proposerons des recommandations et des implications pédagogiques quant à la didactique de FLS (5.3). Enfin, nous soulignerons les limites de cette recherche (5.4), section qui donnera lieu à des pistes de réflexion pour des futures recherches, celles-ci, dans la conclusion.

5.1 Effet de la familiarité de l'évaluateur avec la L1 du locuteur

Nous avons répondu à la première question de recherche « quel est l'effet de la familiarité de l'interlocuteur francophone avec la L1 du locuteur hispanophone apprenant le FLS peut avoir sur l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu? » au moyen d'un test ANOVA. Selon les résultats obtenus, il n'y a pas de différence significative dans les scores globaux pour nos deux variables dépendantes, l'intelligibilité et la compréhensibilité. Cependant, un test de comparaison multiple a montré que pour l'accent perçu, la différence d'évaluation entre le groupe 2 et le groupe 3 était significative ($p = 0,049$).

Si nous prenons en compte l'étude de Bergeron et Trofimovich (2017), laquelle se concentrait sur le FLS parlé par des apprenants hispanophones, nos résultats sont légèrement différents. Leur étude avait détecté une faible différence dans l'évaluation de la compréhensibilité. Nos résultats corroborent une partie de ceux de Kennedy et Trofimovich (2008) pour la compréhensibilité, ceux de O'Brien (2014) pour l'intelligibilité, ainsi que ceux de Burda *et al.* (2005). En revanche, nos résultats contredisent une partie de ceux de O'Brien (2014) pour la compréhensibilité et de ceux de Hansen Edwards *et al.* (2019), lesquelles portent sur l'anglais L2. Rappelons que les locuteurs de notre étude avaient complété le niveau 8 de francisation et n'avaient pas appris le français avant leur arrivée au Québec. Un groupe de participants à la recherche menée par Beaulieu *et al.* (2021) présentait des caractéristiques similaires, mais nos résultats diffèrent des leurs en ce qui concerne la compréhensibilité, puisque Beaulieu et ses collègues avaient trouvé que le discours oral spontané (répondre à une question) des apprenants ayant commencé à apprendre le français à leur arrivée au Québec était jugé peu compréhensible par les évaluateurs. Les résultats de notre étude pourraient s'expliquer d'une part, par le niveau de français parlé des locuteurs qui travaillaient déjà parmi des francophones, même si ce n'était le cas que depuis cinq mois. D'autre part, nous pourrions penser que le fait que les évaluateurs aient déclaré avoir été exposés à différents accents aurait pu faciliter leur compréhension, comme les suggèrent les résultats obtenus par Hansen Edwards *et al.* (2019). Il est aussi possible que le groupe non exposé à l'espagnol ait été exposé à d'autres langues apparentées (deux de nos participants ont déclaré avoir été exposés à l'accent portugais et deux autres à l'accent italien), comme l'avaient déjà souligné Kraut et Wulf (2013), ce qui pourrait expliquer que, le discours des locuteurs de notre étude était jugé compréhensible.

Cependant, en ce qui concerne l'accent perçu, contrairement à Bergeron et Trofimovich (2017) nous avons constaté une différence significative entre le groupe qui ne parlait pas espagnol mais qui était régulièrement exposé au français produit avec un accent hispanophone et le groupe qui n'y était pas exposé. Ce constat fait écho aux résultats de O'Brien (2014) et Hansen Edwards *et al.* (2019). Dans ce cas, l'absence de familiarité avec la L1 des locuteurs pourrait expliquer pourquoi ce groupe d'évaluateurs remarque plus intensément l'accent hispanophone, même s'ils ont compris leurs discours.

5.2 Erreurs influençant l'évaluation de la compréhensibilité

La deuxième question de recherche « quelles sont les erreurs linguistiques qui, selon le jugement de l'interlocuteur, peuvent affecter la compréhensibilité? » a été traitée via une analyse corrélative. Celle-ci a montré que sur les onze erreurs qui pourraient influencer l'évaluation de la compréhensibilité, quatre

d'entre elles sont des prédicteurs possibles de cette dernière; à savoir : les erreurs de voyelles ($r = 0,610$; $p < 0,001$), les erreurs de consonnes ($r = 0,534$; $p < 0,001$), les marques d'hésitation ($r = 0,387$; $p = 0,020$) et les erreurs grammaticales ($r = 0,353$; $p < 0,035$). La raison pour laquelle nous n'avons pas été en mesure d'effectuer cette analyse par groupe d'évaluateurs en fonction de leur degré de familiarité avec l'espagnol sera évoquée à la section 5.3.

Rappelons que, dans l'étude menée par Bergeron et Trofimovich (2017), parmi les types d'erreurs influant le plus l'évaluation de la compréhensibilité par des locuteurs L1 se trouvaient les erreurs de voyelles, les erreurs de consonnes et les erreurs concernant la lexicogrammaire. Par conséquent, nous pouvons dire que les résultats de notre recherche les confirment.

Discutons maintenant des quatre types d'erreurs qui ont davantage influencé les jugements de la compréhensibilité par les évaluateurs. En principe, nous pouvons dire qu'il est tout à fait logique que les erreurs liées aux voyelles et aux consonnes aient eu un impact sur l'évaluation de la compréhensibilité. En effet, selon Deswarte *et al.* (2020), les paires minimales interchangées peuvent altérer le sens d'un mot. Nous avons remarqué dans les transcriptions que la marque d'hésitation produite par les locuteurs hispanophones *ehhh* [e:] était transcrite comme la conjonction *et* en français dans 10 des cas, ce qui pourrait rendre la phrase moins claire. Ce constat pourrait également expliquer pourquoi les marques d'hésitation sont considérées comme exerçant une influence lors de l'évaluation de la compréhensibilité. Sur ce point, nos résultats confirment ceux de Côté *et al.* (2023) qui associent les problèmes de prononciation à une moindre compréhensibilité. Selon Duez (2001), les hésitations sont entendues et détectées par l'interlocuteur, et si elles sont confondues avec des conjonctions ou des mots français, le décodage du message peut s'avérer difficile.

En revanche, il était moins prévisible que les erreurs grammaticales soient choisies par les évaluateurs comme des erreurs qui influencent leur évaluation de la compréhensibilité. Les enregistrements audios des locuteurs hispanophones de cette étude ne contiennent en effet que peu d'erreurs grammaticales qui pourraient nuire à la compréhension du message transmis. Les résultats de notre étude concordent avec ceux obtenus par Suzuki et Kormos (2020) pour l'anglais L2.

Parallèlement, nous pourrions penser à certains facteurs qui auraient été susceptibles d'influencer les réponses à nos deux questions de recherche. Par exemple, seuls trois des évaluateurs du groupe 1 ont déclaré avoir appris l'espagnol dans un pays non francophone, tandis que les neuf autres l'ont appris au

Canada. Nous nous demandons quels auraient été les résultats si nous avions pu comparer un groupe ayant appris l'espagnol dans un pays hispanophone à un groupe ayant appris l'espagnol dans un pays non hispanophone. Il est par ailleurs à noter que les évaluateurs ont dû préciser dans le questionnaire ce qu'ils pensaient être la langue maternelle du locuteur ayant produit les enregistrements. Un seul des 36 participants n'a pas identifié l'espagnol comme la L1 des locuteurs. Si l'on considère que la perception de l'évaluateur peut être influencée par des préjugés (Lindemann et Subtirelu, 2013), des stéréotypes (Sherman et al., 2005) et la connaissance de l'ethnicité du locuteur de Lx (Kang et Rubin, 2009), nous pouvons penser que les hypothèses des évaluateurs ont probablement joué un rôle dans leur jugement.

Après cette réflexion sur les résultats obtenus, nous soulignerons dans la section suivante leurs implications pour la pédagogie et l'enseignement des langues secondes.

5.3 Implications pédagogiques

Dans cette section, nous discuterons des éventuelles retombées associées aux résultats de notre étude en ce qui concerne l'enseignement du FLS à des apprenants adultes hispanophones.

Du point de vue des locuteurs hispanophones du FLS, il peut être stimulant de savoir que la maîtrise de la L2 à un niveau correspondant au niveau 8 du français pourrait les amener à rendre leur discours plus compréhensible pour les francophones, au moins dans un contexte non professionnel ou universitaire. Bien entendu, le fait d'avoir terminé le cours de français correspondant à ce niveau ne garantit pas que les objectifs de ce niveau aient été atteints, comme l'ont montré Beaulieu *et al.* (2021).

Le constat selon lequel les erreurs de voyelles, les erreurs de consonnes, les marques d'hésitation et les erreurs grammaticales peuvent potentiellement prédire la compréhensibilité chez les apprenants hispanophones pourrait éclairer la sélection des types d'erreurs à cibler pour les enseignants et les futurs enseignants de FLS œuvrant auprès d'apprenants hispanophones de FLS. Avant de proposer des exemples, examinons le tableau suivant qui résume la progression dans laquelle les systèmes vocalique et consonantique sont travaillés du niveau 1 au niveau 4 du programme francisation au Québec (MELS, 2015).

Tableau 5.1 Programme francisation. Progression dans laquelle les systèmes vocalique et consonantique sont travaillés du niveau 1 au niveau 4.

Niveau	Système vocalique	Système consonantique
1	Discriminer et produire les voyelles /a/, /i/ et /u/	Discriminer les semi-consonnes /j/ et /w/ et les consonnes /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /l/ et /r/ Produire les consonnes /p/, /t/, /k/, /m/ et /n/
2	Discriminer /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/, /ə/ et /y/	Discriminer /f/, /s/, /v/ et /z/ Produire les semi-consonnes /j/ et /w/ et les consonnes /b/, /d/, /g/, /f/, /s/ et /l/
3	Discriminer /ø/, /œ/ et /ɑ/ Produire /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/, /ə/ et /y/	Discriminer la semi-consonne /ɥ/ et les consonnes /ʃ/, /ʒ/ et /ʁ/ Produire /v/, /z/, /ʃ/ et /r/
4	Discriminer et produire /õ/, /ã/, /ẽ/ et /œ̃/ Produire /ø/, /œ/ et /ɑ/	Produire la semi-consonne /ɥ/ et les consonnes /ʒ/ et /ʁ/

Comme indiqué dans le tableau, la production de voyelles n'est pas du tout abordée au niveau 2 et quant à la production des consonnes, le contraste des paires minimales n'est pas effectué; elles sont travaillées séparément aux niveaux 1 et 2. Si l'on tient compte du fait que les erreurs de voyelles et de consonnes risquent d'être fossilisées (Deswarte *et al.*, 2020), le programme de francisation du Québec pourrait leur accorder une place importante dans les premiers niveaux. Sachant que les groupes en classe de francisation ne sont pas toujours homogènes quant à la L1 des apprenants et leurs compétences en communication orale, Beaulieu *et al.* (2021) proposent par ailleurs d'inciter les apprenants à autoréguler

leur apprentissage. Les apprenants pourront le faire par exemple en utilisant la technologie, notamment en dehors de la salle de classe (Reinders et Benson, 2017). Au vu des contraintes de temps liés à l'enseignement en salle de classe, les enseignants de francisation pourraient par exemple opter pour faire réaliser des activités de discrimination et de production de paires minimales ainsi que d'association graphème-phonème à l'aide de Google Traduction, en utilisant des outils de synthèse vocale (*text-to-speech*) et de reconnaissance automatique de la parole (*automatic speech recognition*), puisque de telles pratiques en autonomie permettent d'améliorer la prononciation en FLS, notamment en termes de production (Papin et Cardoso, 2022). Les enseignants pourraient également tenir compte de la proposition de Foote (2010) de demander aux apprenants d'enregistrer la lecture de phrases comprenant les sons cibles, afin qu'ils soient jugés par des locuteurs L1 ou d'autres apprenants (Foote, 2010).

De même, lors d'activités en salle de classe, telles que l'analyse de situation de communication orale (p. ex. films, interactions authentiques), il pourrait être bénéfique d'insister sur certaines stratégies qui serviraient à réduire les marques d'hésitation, comme la répétition, l'emploi de connecteurs (donc, alors) ou des remplisseurs (*fillers*) comme bon, eh bien, avec modération (Péters, 2017; Tavakoli *et al.*, 2016). De même, encourager les activités où les apprenants doivent s'exprimer spontanément (telles que raconter un film, imaginer sa vie dans cinq ans, exprimer sa position sur un sujet précis) pourrait amener les apprenants à mettre en pratique leurs connaissances en matière de prononciation, de lexique et de vocabulaire (Bergeron et Trofimovich, 2017). Cela aidera de plus l'apprenant de gérer la charge cognitive associée à la prise de parole spontanée, ce qui l'aidera à s'exprimer avec plus d'aisance (Beaulieu, 2021). Enfin, pour que les apprenants profitent davantage de l'apprentissage en dehors de la classe, Foote (2010) recommande de discuter avec eux des problèmes fréquents de prononciation, de les sensibiliser et de les amener à être plus attentifs à leur propre production orale et à celle des locuteurs de la L1. Le jumelage linguistique peut constituer une bonne option à cet effet (Foote, 2022).

La mise en place de telles recommandations pourrait avoir pour effet de faciliter l'intégration des immigrants adultes hispanophones et leur insertion sur le marché du travail. Cependant, bien que notre étude apporte sa contribution à la pédagogie et à l'enseignement des langues secondes, elle a ses limites. Celles-ci sont discutées dans la section suivante.

5.4 Limites de la présente étude

En tenant compte de l'expérience des chercheurs qui ont précédemment étudié l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu, nous avons mené notre recherche en gardant à l'esprit les réflexions sur les limites de leurs études. Cependant, cette recherche a également rencontré ses propres limites qui seront évoquées dans les paragraphes qui suivent.

D'abord, la petite taille de l'échantillon nous a empêchés de savoir en particulier si les prédicteurs possibles de la compréhensibilité que nous avons identifiés étaient les mêmes pour les trois groupes d'évaluateurs en fonction de leur degré de familiarité avec l'espagnol et s'ils avaient ou non le même degré d'influence. Le recrutement des participants a en effet constitué un défi important lors de notre étude, puisque plusieurs participants s'étant initialement portés volontaires ont finalement décidé de ne pas participer à l'étude.

Par ailleurs, les évaluateurs qui ont participé à l'étude ne sont peut-être pas représentatifs de l'ensemble de la population québécoise vu qu'ils étaient majoritairement montréalais. Or, la métropole québécoise possède un profil sociolinguistique distinct du reste de la province, puisqu'il est marqué par le plurilinguisme et l'immigration (Statistique Canada, 2021) ce qui mène par exemple à une exposition à différents accents francophones. De même, les trois locuteurs dont les discours ont été évalués ne représentent pas non plus la globalité des apprenants hispanophones ni tous les niveaux de maîtrise du français. Nous nous sommes toutefois assurés que certaines caractéristiques de la phonologie de l'espagnol L1 soient partagées par les trois locuteurs (p. ex. le yeísmo, où l'opposition entre le y /j/ et le double ll /ʎ/ disparaît), comme dans Bergeron et Trofimovich (2017).

Si l'on considère que les évaluateurs ont écouté les enregistrements avec leur propre équipement (ordinateur, casque), il faut tenir compte du fait que les équipements n'ont pas tous les mêmes caractéristiques et qu'il n'est pas possible de déterminer avec exactitude la qualité du son sur ces équipements. Par conséquent, il est possible que ces facteurs aient influencé l'évaluation en ce qui concerne la différenciation des voyelles et des consonnes. Dans la même veine, nous nous demandons si nous aurions obtenu les mêmes résultats si l'évaluateur (français L1) et le locuteur hispanophone s'étaient trouvés dans la même pièce lorsque ce dernier a produit son discours ou si les évaluations avaient été faites à partir d'enregistrements audiovisuels (rôle du non verbal dans la communication).

De plus, le discours oral enregistré pour être évalué dans cette étude n'a pas été généré dans le contexte d'une interaction réelle et spontanée entre un apprenant hispanophone de FLS et un Québécois francophone L1. Pour cette étude, seulement la production orale (monologue) des locuteurs a été enregistrée : il resterait à voir si les résultats auraient été différents si les évaluateurs avaient eu accès à un enregistrement audiovisuel, puisqu'on sait que le langage non verbal peut favoriser la compréhension du discours par l'interlocuteur (Chwalczuk et Benayoun, 2021).

Ayant ainsi terminé la discussion sur les limites de notre étude, il est temps de tirer notre conclusion. Celle-ci se trouve dans le chapitre suivant et comprendra quelques points de réflexion pour les recherches futures.

CONCLUSION

Cette étude a cherché à répondre à deux questions de recherche. D'une part, nous voulions savoir quel est l'effet du degré de familiarité d'interlocuteurs francophones avec l'espagnol sur l'évaluation de l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent perçu dans le discours d'apprenants hispanophones de FLS. D'autre part, quelles sont les erreurs linguistiques influençant le plus la compréhensibilité du discours d'apprenants hispanophones de FLS, selon des interlocuteurs francophones avec différents degrés de familiarité avec l'espagnol?

D'après les résultats obtenus, nous pouvons conclure, premièrement, qu'il n'existe pas de différence significative concernant l'effet du degré de familiarité d'interlocuteurs francophones avec l'espagnol sur l'intelligibilité et la compréhensibilité. Cependant, en ce qui concerne spécifiquement la variable de l'accent perçu, il y avait une différence significative entre le groupe de Francophones qui ne parlent pas espagnol, mais qui étaient fréquemment exposés au français produit avec un accent hispanophone (groupe 2) et le groupe de francophones qui n'avaient ni de compétence linguistique en espagnol ni d'exposition fréquente à un accent hispanophone (groupe 3). Deuxièmement, nous concluons que quatre types d'erreurs ont davantage influencé les jugements de la compréhensibilité par les évaluateurs, à savoir, les erreurs de voyelles, les erreurs de consonnes, les marques d'hésitation et les erreurs grammaticales – les erreurs de voyelles étant les meilleurs prédicteurs de la compréhensibilité chez les évaluateurs francophones du discours de locuteurs hispanophones de FLS. Bien entendu, ces deux réponses sont soumises aux limites de notre étude, notamment la taille de l'échantillon et les données acoustiques. Dans l'optique de futures recherches ou reproductions, il serait intéressant de savoir si le résultat serait le même lorsque les locuteurs dont la production orale est évaluée ont atteint des niveaux différents d'apprentissage du FLS (en d'autres termes, si des différences en termes d'intelligibilité, de compréhensibilité et d'accent perçus apparaîtraient selon le niveau de maîtrise de français des apprenants hispanophones). Une taille d'échantillon plus importante d'évaluateurs ayant différents degrés de familiarité avec l'espagnol permettrait par ailleurs de mieux comparer les résultats des groupes entre eux. Cela permettrait également de savoir s'il existe une différence dans les erreurs qui sont des prédicteurs possibles de la compréhensibilité et quel est leur degré d'influence en fonction des caractéristiques des différents groupes d'évaluateurs. De plus, en lien avec la recommandation de Bergeron et Trofimovich, (2017), il serait idéal que l'évaluation de la production orale des locuteurs de L2 soit effectuée à partir d'une interaction réelle du locuteur.

ANNEXE A FORMULAIRE GROUPE LOCUTEUR

Votre profil

Description (facultative)

1. Quel est votre âge ? Tapez votre réponse ci-dessous. *

Texte de réponse courte

À quel sexe vous identifiez-vous ? *

- Homme
- Femme
- Autre/non binaire
- Je préfère ne pas le dire

Depuis combien de temps habitez-vous au Québec ?

- Moins d'un an
- 1-2 ans
- 3-4 ans
- 5-7 ans
- 8-9 ans
- 10 + ans

Votre expérience linguistique



Description (facultative)

Parlez-vous une langue autre que l'espagnol ? *

- Oui
- Non

Si la réponse à la question précédente est OUI, quelle(s) est (sont) ces langues ? *

- Arabe
- Italien
- Allemand
- Mandarin
- Portugais
- Anglais
- Autre

Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?

- Moins d'un an
- 1-2 ans
- 3-4 ans
- 5 + ans

Comment décririez-vous votre niveau actuel en français oral ? *

- Débutant complet
- Faux débutant
- Debut Intermédiaire
- Intermédiaire
- Intermédiaire avancé
- Avancé

Quel est le plus haut niveau de francisation que vous ayez terminé ?

- Niveau 1
- Niveau 2
- Niveau 3
- Niveau 4
- Niveau 5
- Niveau 6
- Niveau 7
- Niveau 8

Où avez-vous principalement appris le français ?

- Au Canada (Québec)
- Au Canada (autre que le Québec)
- Dans un autre pays francophone
- Dans un pays non francophone (par exemple, la Chine)

À quelle fréquence utilisez-vous le français dans votre vie quotidienne ? *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	tous les jours

À quelle fréquence consultez-vous les médias francophones (ex. La Presse, TVA Nouvelles, etc.) ? *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	tous les jours

ANNEXE B
FORMULAIRE GROUPE ÉVALUATEUR

Votre profil

Description (facultative)

1. Quel est votre âge ? Tapez votre réponse ci-dessous. *

Texte de réponse courte

À quel sexe vous identifiez-vous ? *

- Homme
- Femme
- Autre/non binaire
- Je préfère ne pas le dire

Avez-vous déjà reçu un diagnostic de problème d'audition ? *

- Oui
- Non

Votre expérience linguistique



Description (facultative)

Langue maternelle de votre mère *

Texte de réponse courte

Langue maternelle de votre père *

Texte de réponse courte

Parlez-vous une langue autre que le français à un niveau de compétence intermédiaire ou avancé? *

Oui

Non

Si la réponse à la question précédente est OUI, quelle(s) est (sont) ces langues ? *

Espagnol

Arabe

Italien

Allemand

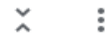
Mandarin

Portuguais

Anglais

Autre

D'autres accents étrangers



Description (facultative)

Quel est votre degré de familiarité avec le français produit avec d'autres accents étrangers ? *

Pas du tout familier 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Très familier

Quels sont ces accents étrangers ? (ex. : Je suis habitué d'entendre le français parlé avec un accent anglais.)

Texte de réponse longue

Votre expérience linguistique en espagnol

Si vous avez appris ou apprenez l'espagnol, combien de temps s'est écoulé depuis votre premier contact avec la langue ?

- Moins d'un an
- 1-2 ans
- 3-4 ans
- 5 + ans

Quel est votre niveau en espagnol ?

- Débutant complet
- Faux débutant
- Début intermédiaire
- intermédiaire
- Intermédiaire avancé
- Avancé

Où avez-vous appris l'espagnol ?

- Au Canada (Québec)
- Au Canada (autre que le Québec)
- Dans un autre pays francophone
- Dans un pays non francophone (par exemple, la Chine)

Si vous avez vécu dans un (des) pays hispanophone(s), indiquez-le ici:

Texte de réponse courte
.....

Si la réponse à la question précédente est OUI, pour combien de temps ?

- Moins d'un an
- 1 à 2 ans
- 3-4 ans
- 5+ans

Quel est votre degré de familiarité avec le français produit avec un accent hispanophone ?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Pas du tout familier Très familier

Évaluation de l'intelligibilité



Une des personnes responsables de l'étude vous fera écouter un court enregistrement. Vous devez ensuite transcrire son contenu dans l'espace ci-dessous. Si nécessaire, vous pouvez l'écouter jusqu'à trois fois.

Code de l'enregistrement *

Texte de réponse courte

Transcription de l'enregistrement *

Texte de réponse longue

Évaluation de la compréhensibilité



Une des personnes responsables de l'étude vous fera écouter un deuxième enregistrement. Vous devez ensuite indiquer, dans l'échelle ci-après, s'il était facile ou difficile à comprendre.

Code de l'enregistrement *

Texte de réponse courte

Question *

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Difficile à comprendre Facile à comprendre

Évaluation du degré d'accent étranger



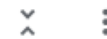
Une des personnes responsables de l'étude vous fera écouter un court enregistrement. Vous devez ensuite indiquer, dans l'échelle ci-après, si le locuteur avait un fort accent étranger (1) ou pas d'accent étranger du tout (9)

Question *

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Fort accent étranger Pas d'accent étranger

Langue maternelle du locuteur



Description (facultative)

Selon vous, quelle est la langue maternelle du locuteur du dernier enregistrement que vous avez écouté ? *

Texte de réponse courte

Les erreurs linguistiques qui ont influencé l'évaluation de la compréhensibilité



En tenant compte du dernier enregistrement que vous avez écouté et de votre évaluation du contenu comme étant difficile ou facile à comprendre, dans quelle mesure les erreurs suivantes ont-elles influencé votre évaluation ?

Erreurs de voyelles : erreurs dues à la substitution d'une voyelle (*vu* à la place de *vous*), à l'insertion d'une autre (*espécial* à la place de *spécial*) ou l'omission d'une d'entre elles (aeroport à la place de *aéroport*) *

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Beaucoup d'influence Aucune influence

Erreurs de consonnes : erreurs dues à la substitution d'une consonne (**bois** à la place de **vois**), *
à l'insertion d'une autre (*étude* à la place de *étude*) ou l'omission d'une d'entre elles (*accepter* à
la place de *accepter*)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Beaucoup d'influence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aucune influence

Une mauvaise intonation : une mauvaise réalisation de la mélodie naturelle qui permet de *
différencier, par exemple une phrase affirmative d'une phrase interrogative.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Beaucoup d'influence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aucune influence

Trop de marques d'hésitation (p. ex. euh...) *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Beaucoup d'influence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aucune influence

Pauses trop longues (il y a des silences dans le discours) *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Beaucoup d'influence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aucune influence

Discours trop lent *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Beaucoup d'influence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aucune influence

Discours trop rapide *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Beaucoup d'influence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aucune influence

Trop de répétitions (p. ex. faux départs, autocorrection avec répétition) *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Beaucoup d'influence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aucune influence

Mauvais choix de mots fait par le locuteur (imprécision ou inexactitude, p. ex., *le père de son père* à la place de *son grand père*). *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Beaucoup d'influence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aucune influence

Des erreurs grammaticales comme le mauvais ordre des mots dans la phrase (ex. "je le vais voir" à la place de "je vais le voir") ou la mauvaise conjugaison d'un verbe (ex. "j'ai allé" à la place de "je suis allé") *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Beaucoup d'influence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aucune influence

ANNEXE C

IMAGE DÉCRITE PAR LES LOCUTEURS HISPANOPHONES

THE SUITCASE STORY



The "Suitcase Story" may be used for research purposes only, provided that the user cites the following source:

Derwing, T. M., Munro, M. J., Thomson, R. L., & Rossiter, M. J. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 533-557.

RÉFÉRENCES

- Adank, P., Evans, B. G., Stuart-Smith, J. et Scott, S. K. (2009). Comprehension of familiar and unfamiliar native accents under adverse listening conditions. *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*, 35(2), 520-529. <https://doi.org/10.1037/a0013552>
- Aguer-Sanchiz, M., Janin, P., Fontaine, G., Ghillebaert, C., Godinez, M., Tauzer-Sabatelli, F. et Walter, H. (2016). L'intercompréhension des langues : à nouveau concept, nouvelle pédagogie. Dans F. Argod-Dutard (dir.), *Le français et les langues d'Europe : Cinquièmes Rencontres de Liré* (p. 209-242). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/33079>
- Armony, V. (2006). Los Latinoamericanos en Québec: una realidad particular. *Ruptures, Continuities and Re-learning. The Political Participation of Latin Americans in Canada edited by JGD Schugurensky. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.*
- Armony, V. (2017). Les Québécoises et Québécois d'origine latino-américaine: une population bienvenue mais reléguée. Dans *Memoria presentada a nombre de la Coalición por la integración latino-quebequense, Forum sur la valorisation de la diversité et la lutte contre la discrimination, Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec.*
- Armony, V. (2020). L'expérience subjective de la discrimination systémique étude de cas sur la population québécoise d'origine latino-américaine. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*, 45(4), 337–368. <https://doi.org/10.29173/cjs29679>
- Asselin, J., Roy, J.-P. et De Koninck, Z. (2016). *L'évolution de la production des voyelles du français chez des immigrants adultes hispanophones : une étude de cas* [Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/26737>
- Beaulieu, S., French, L. M., Bejarano, J. et Reinke, K. (2021). Cours de français langue seconde pour personnes immigrantes à Québec: portrait des habiletés orales en fin de parcours. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 24(3), 1-29.
- Bendig, A. W. (1953). The reliability of self-ratings as a function of the amount of verbal anchoring and of the number of categories on the scale. *Journal of Applied Psychology*, 37, 38-41. <https://doi.org/10.1037/h0057911>
- Bent, T. et Bradlow, A. R. (2003). The interlanguage speech intelligibility benefit. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 114(3), 1600-1610. <https://doi.org/10.1121/1.1603234>
- Bergeron, A. et Trofimovich, P. (2017). Linguistic dimensions of accentedness and comprehensibility: exploring task and listener effects in second language French. *Foreign Language Annals*, 50(3), 547-566. <https://doi.org/10.1111/flan.12285>
- Bongaerts, T., Summeren, C. van, Planken, B. et Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(4), 447-465. <https://doi.org/10.1017/S0272263197004026>

- Borzzone de Manrique, A.M. et Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una via para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria*, 17(2), 95–117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011322002>
- Burda, A. N., Overhake, D. R. et Thompson, K. K. (2005). Familiarity and older adults' Transcriptions of native and nonnative speech. *Perceptual and Motor Skills*, 100(3), 939-942. <https://doi.org/10.2466/pms.100.3c.939-942>
- Carney, D. R., Colvin, C. R. et Hall, J. A. (2007). A thin slice perspective on the accuracy of first impressions. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 1054-1072. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.004>
- Chaparro, M. C. J. (2012). Pour une typologie des faux-amis en français et en espagnol. *Çédille. Revista de estudios franceses*, (8), 174-185.
- Chwalczuk, M. et Benayoun, J.-M. (2021). Le corps en interprétation. Dimension non verbale des discours interprétés. *Traduire*, 11-26. <https://doi.org/10.4000/traduire.2409>
- Clayman, S. et Heritage, J. (2002). *The news interview : journalists and public figures on the air*. Cambridge University Press. <https://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9780511613623>
- Côté, B. (2021). *Enseignement de la prononciation en français langue étrangère : Description des écarts de prononciation d'apprenants du français et recommandations pour la classe* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Côté, B., Roy, J.-P., Beaulieu, S. et Université Laval. Faculté des lettres et des sciences humaines. (2023). *Étude de la prononciation d'apprenant(e)s du français: que travailler en classe pour améliorer la compréhensibilité ?* Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/119344>
- Couture, H. (2019). *Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées au Québec, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation*, [Études et recherches]. Conseil supérieur de l'éducation.
- Crowther, D., Trofimovich, P., Saito, K. et Isaacs, T. (2018). Linguistic dimensions of L2 accentedness and comprehensibility vary across speaking tasks. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 443-457. <https://doi.org/10.1017/S027226311700016X>
- Cuko, K. et Amireault, V. (2020). « Vivre » la société d'accueil : le rôle de l'apprentissage informel du français langue seconde dans le processus d'intégration des immigrants au Québec. *Journal of international Mobility*, 8(1), 167-181. <https://doi.org/10.3917/jim.008.0167>
- Derwing, T. M. et Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42(4), 476-490.
- Derwing, T. M. et Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals : evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins Publishing Company. <https://site.ebrary.com/id/11072385>

- Derwing, T. M., Munro, M. J. et Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation Instruction. *Language Learning*, 48(3), 393-410. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J. et Thomson, R. I. (2004). Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks. *Journal of management studies - Oxford* -, 54(4), 655-679.
- Derwing, T. M., Thomson, R. I. et Munro, M. J. (2006). English pronunciation and fluency development in Mandarin and Slavic speakers. *System*, 34(2), 183-193. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.01.005>
- Deswarte, C., Baquero, F. J., Reyes-Rincón, J. H. et Plata-Peñafort, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 59-76. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efpf>
- Didelot, M., Racine, I., Zay, F. et Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4333>
- Doloh, S. et Chanyoo, N. (2022). Relationships between thai EFL learners' factors, intelligibility, and comprehensibility towards varieties of english. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(1), 46-54. <https://doi.org/10.17507/tpls.1201.06>
- Dragojevic, M., Giles, H., Beck, A.-C. et Tatum, N. T. (2017). The fluency principle: Why foreign accent strength negatively biases language attitudes. *Communication Monographs*, 84(3), 385-405. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1322213>
- Duez, D. (2001). Signification des hésitations dans la parole spontanée. *Revue parole*, 17-18. <https://www.lpl-aix.fr/~fulltext/1198.pdf>
- Foote, J. A. (2010). *Second language learners' perceptions of their own recorded speech*. Prairie Metropolis Centre. <https://www.deslibris.ca/ID/224440>
- Foote, J. A. (2022). The Perception of Accent in the Workplace. Dans N. Carignan, S. Pringer, M. Deraïche et M.-C. Guillot (dir.), *Intercultural Twinings* (p. 119-138). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004524545_007
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.
- Gass, S. et Varonis, E. M. (1984). The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34(1), 65-87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00996.x>
- Gouvernement du Canada- Gouvernement du Québec (1991). Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains. Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/mandat/politiques-directives-operationnelles-ententes-accords/ententes/federaux-provinciaux/quebec/accord-canada-quebec-relatif-immigration-admission-temporaire-aubains.html>

- Hansen Edwards, J. G., Zampini, M. L. et Cunningham, C. (2018). The accentedness, comprehensibility, and intelligibility of Asian Englishes. *World Englishes*, 37(4), 538-557. <https://doi.org/10.1111/weng.12344>
- Hansen Edwards, J. G., Zampini, M. L. et Cunningham, C. (2019). Listener proficiency and shared background effects on the accentedness, comprehensibility and intelligibility of four varieties of English. *Journal of Monolingual and Bilingual Speech*, 1(2). <https://doi.org/10.1558/jmbs.v1i2.11867>
- Heritage, J. (2002). The limits of questioning: negative interrogatives and hostile question content. *Journal of Pragmatics*, 34(10), 1427-1446. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00072-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00072-3)
- Hogg, M. A. et Reid, S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, 16(1), 7-30. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00003.x>
- Isaacs, T. et Thomson, R. I. (2013). Rater experience, rating scale length, and judgments of L2 pronunciation: revisiting research conventions. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 135-159. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.769545>
- Isaacs, T. et Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility: identifying the linguistic influences on listeners' L2 comprehensibility ratings. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), 475-505.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language new models, new norms, new goals*. Oxford University Press.
- Jułkowska, I. A. et Cebrian, J. (2015). Effects of listener factors and stimulus properties on the intelligibility, comprehensibility and accentedness of L2 speech. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1(2), 211-237. <https://doi.org/10.1075/jslp.1.2.04jul>
- Kang, O. et Rubin, D. (2009). Reverse linguistic stereotyping: measuring the effect of listener expectations on speech evaluation. *Journal of Language and Social Psychology - J LANG SOC PSYCHOL*, 28, 441-456. <https://doi.org/10.1177/0261927X09341950>
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38, 301-315. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.01.005>
- Kang, O. et Yaw, K. (2021). Social judgement of L2 accented speech stereotyping and its influential factors. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1931247>
- Kennedy, S. et Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: the role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 64(3), 459-489. <https://doi.org/10.3138/cmlr.64.3.459>
- Kennedy, S. et Trofimovich, P. (2019). Comprehensibility: A useful tool to explore listener understanding. *Canadian Modern Language Review*, 75(4), 275-284.

- Kraut R. et Wulff S. (2013). Foreign-accented speech perception ratings: a multifactorial case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(3), 249-263. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.767340>
- Labranche, M.-È. et Lacroix, M. (2020). *Les facteurs influençant l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke du point de vue d'intervenants socioscolaires* [Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/24427>
- Lev-Ari, S. et Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of experimental social psychology*, 46(6), 1093-1096.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369. <https://doi.org/10.2307/3588485>
- Lindemann, S. et Subtirelu, N. (2013). Reliably biased: The role of listener expectation in the perception of second language speech. *Language Learning*, 63(3), 567-594. <https://doi.org/10.1111/lang.12014>
- Magnen, C., Billieres, M. et Gaillard, P. (2005). Hommage - Surdité phonologique et catégorisation. Perception des voyelles françaises par les hispanophones. *Revue Parole*, (33), 9.
- Matsuura, H., Chiba, R. et Fujieda, M. (1999). Intelligibility and Comprehensibility of American and Irish Englishes in Japan. *World Englishes*, 18(1), 49-62.
- MELS. (2015). *Programme d'études. Francisation : domaine des langues : formation générale des adultes*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2890805>
- MIDI. (2015a). *Ensemble, nous sommes le Québec : politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*. Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2680401>
- MIDI. (2015b). *Stratégie de mesure de la participation des Québécoises et Québécois des minorités ethnoculturelles aux différentes sphères de la vie collective*. Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion. https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Strategie_mesure_participation.pdf
- Moyer, A. (dir.). (2013). Accent and the individual. Cambridge Core. Dans *Foreign Accent: The Phenomenon of Non-native Speech* (p. 49-84). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511794407.004>
- Muni Toke, V. (2013). Le locuteur natif et son idéalisation : un demi-siècle de critiques. *Histoire Épistémologie Langage*, 35(2), 5-15. https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2013_num_35_2_3454
- Munro, M. J., Derwing, T. M. et Morton, S. L. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 111-131. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060049>

- Nagle, C. L. et Huensch, A. (2020). Expanding the scope of L2 intelligibility research : Intelligibility, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), 329-351. <https://doi.org/10.1075/jslp.20009.nag>
- O'Brien, M. G. (2014). L2 Learners' assessments of accentedness, fluency, and comprehensibility of native and nonnative German speech. *Language Learning*, 64(4), 715-748. <https://doi.org/10.1111/lang.12082>
- Papin, K. et Cardoso, W. (2022). Pronunciation practice in Google Translate: focus on French liaison. Dans B. Arnbjörnsdóttir, B. Bédi, L. Bradley, K. Friðriksdóttir, H. Garðarsdóttir, S. Thouësy, et M. J. Whelpton (dir), *Intelligent CALL, granular systems, and learner data: short papers from EUROCALL 2022* (p. 322-327). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1478>
- Péters, H. *Comportements d'autocorrection et d'hésitation manifestés par les apprenants de FLE au cours de conversations orales spontanées*. https://doc.rero.ch/record/288612/files/Peters_Hugues_-_Comportements_d_autocorrection_et_d_h_situation_20170503.pdf
- Reinders, H., et Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561-578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
- Rist, C. (1999). 200 mots à la minute : le débit oral des médias. *Communication et Langages*, 119(1), 66-75. <https://doi.org/10.3406/colan.1999.2909>
- Roger, A. E. M. (2022). *Examining the role of rater personality in L2 speaking tests*. <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/625563>
- Roussel, A. S. (2018). Qu'est-ce qu'être francisé? L'expérience d'immigrants dits allophones dans un bastion traditionnel du Québec. *Langage Et Société*, 165(3), 75-93. <https://doi.org/10.3917/lis.165.0075>
- Saito, K., Webb, S., Trofimovich, P. et Isaacs, T. (2016). Lexical profiles of comprehensible second language speech: the role of appropriateness, fluency, variation, sophistication, abstractness, and sense relations. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 677-701.
- Schmaus, M. et Kristen, C. (2022). Foreign accents in the early hiring process: a field experiment on accent-related ethnic discrimination in Germany. *International Migration Review*, 56(2), 562-593. <https://doi.org/10.1177/01979183211042004>
- Sherman, J. W., Stroessner, S. J., Conrey, F. R. et Azam, O. A. (2005). Prejudice and stereotype maintenance processes: attention, attribution, and individuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 607-622. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.607>
- Statistique Canada. (2021, 21 juin). *Le plurilinguisme au sein des ménages canadiens*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-X/2021014/98-200-X2021014-fra.cfm>

- Statistique Canada. (2022, 17 août). *Langues maternelles selon la géographie, Recensement de 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/dv-vd/language-langue/index-fr.html?Dguid=2021A000011124>
- Strachan, L., Kennedy, S. et Trofimovich, P. (2019). Second language speakers' awareness of their own comprehensibility: Examining task repetition and self-assessment. *Journal of Second Language Pronunciation, 5*(3), 347-373. <https://doi.org/10.1075/jslp.18008.str>
- Suzuki, S. et Kormos, J. (2020). Linguistic dimensions of comprehensibility and perceived fluency: An investigation of complexity, accuracy, and fluency in second language argumentative speech. *Studies in Second Language Acquisition, 42*(1), 143-167. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000421>
- Tavakoli, P., Campbell, C. et McCormack, J. (2016). Development of speech fluency over a short period of time: effects of pedagogic intervention. *TESOL Quarterly, 50*(2), 447-471. <https://doi.org/10.1002/tesq.244>
- Tergujeff, E. (2021). Second language comprehensibility and accentedness across oral proficiency levels: A comparison of two L1s. *System, 100*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102567>
- Thompson, I. (1991). Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning, 41*(2), 177-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00683.x>
- Trofimovich, P., et Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition, 15*, 905–916. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000168>
- Trofimovich, P., Kennedy, S. et Blanchet, J. (2017). Development of second language french oral skills in an instructed setting: A focus on speech ratings. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 20*(2), 32-50. <https://doi.org/10.7202/1042675ar>
- Vargas, S. F. (2011). La adquisición de la prosodia del francés como L2: producción de acentos tonales en oraciones interrogativas por hispanoablantes. *Revista Espanola de Linguística Aplicada, 24*, 193-210.
- Vérificateur général du Québec (2017). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018*. <https://www.vgq.qc.ca/fr/publications/144>
- Winke, P., Gass, S. et Myford, C. (2013). Raters' L2 background as a potential source of bias in rating oral performance. *Language Testing, 30*(2), 231-252. <https://doi.org/10.1177/0265532212456968>
- Wlosowicz, T. M. (2010). Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes. *Synergies Espagne, (3)*, 159-170.
- Zock, M. (2005). Le dictionnaire mental, modèle des dictionnaires de demain ? *Revue française de linguistique appliquée, (2)*, 103.