UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES ATTITUDES ET LES CROYANCES D'IMMIGRANTS ADULTES AU QUÉBEC, APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE, EN MATIÈRE DE PRONONCIATION EN LIEN AVEC LEURS RÉSULTATS EN PRONONCIATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

VERA REZNIKOVA

JUIN 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

Avant tout, je remercie du fond du cœur mes deux directrices de recherche : Valérie Amireault et Juliane Bertrand qui m'ont guidée savamment et délicatement tout au long de mon parcours en rédaction de ce mémoire qui était par moments assez sinueux. Ce sont elles qui m'ont aidée à ressortir tant de fois des brouillards de mes pensées.

Je remercie également mes deux lecteurs, Philippa Bell et Claude Timmons, pour leur contribution à mon travail ainsi que pour leurs observations impartiales et judicieuses.

Un grand merci à Jill Vandermeerschen de m'avoir secourue par son soutien expert dans le domaine des statistiques.

Je suis très reconnaissante à Coralie Huckel et à Christine Serra de leur vive et chaleureuse participation à la préparation et à la réalisation de l'expérimentation.

Je pense également à tous les participants et à toutes participantes volontaires à mon étude, tous apprenants de français, passionnés de la langue française, comme moi. Sans eux, ce mémoire n'aurait jamais pu se réaliser. Je leur souhaite beaucoup de chance et de joie sur leur nouvelle terre d'accueil qui est le Québec.

Je remercie chaudement Marie-Christine Morin et Jean-Philippe Brissette, mes juges, de leur travail juste et minutieux et de leur temps précieux qu'ils m'ont accordé. Je remercie également Marie-Pier Cléroux pour ses conseils pertinents en statistique.

En toute évidence, je remercie toute ma famille du soutien infini et inconditionnel. Un merci à part à Marco, mon interlocuteur attentif et conseiller précieux.

Merci.

DÉDICACE

À mes parents.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE ii
LISTE DES FIGURES v
LISTE DES TABLEAUX vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES viii
RÉSUMÉ ii
INTRODUCTION 1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE 4
1.1 Importance de la prononciation pour les apprenants adultes de L2 4
1.2 Situation linguistique particulière du Québec et de la région de Montréal 6
1.3 Prononciation en L2 comme défi pour les apprenants adultes et existence des cas « exceptionnels » de prononciation en L2 8
1.4 Facteurs favorisant de bons résultats en prononciation en L2 9
1.5 Attitudes et croyances dans le contexte formel de l'enseignement/apprentissage de langues 9
1.6 Attitudes et croyances en lien avec de bons résultats en L2 10
1.7 Considérations générales sur les attitudes et croyances à l'égard de la prononciation et stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible qui en découlent 11
1.8 Objectif général de la recherche 12
1.9 Pertinence scientifique de l'étude 12
1.10 Pertinence sociale de l'étude 14
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE 15
2.1. Définitions 16
2.1.1 Prononciation et caractéristiques essentielles de la parole en L2 17
2.1.1.1 Accent étranger 18
2.1.1.2 Intelligibilité et compréhensibilité 19
2.1.1.3 Fluidité 20
2.1.2 Attitudes et croyances 21
2.1.2.1 Croyances 21

2.1.2.2 Attitudes 25
2.1.2.3 Attitudes et croyances dans le cadre de la présente étude 27
2.1.2.4 Les propriétés principales des AC 29

2.2 Recension des écrits 30

2.2.1 L'importance de la bonne prononciation perçue par les apprenants 30
2.2.2 Modèle(s) de la prononciation 31
2.2.3 Le regard des autres et la stigmatisation par rapport à la prononciation 32
2.2.4 Les attitudes positives relevant du domaine motivationnel et la prononciation 34
2.2.5 Perception de l'identité et la prononciation 37
2.2.6 Attitudes et croyances à l'égard de la variété du français québécois 39
2.2.7 Résultats d'autres recherches dans le contexte de la salle de classe 40
2.2.8 Stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible comme actualisation de la composante conative 42
2.2.9 Questions de recherche 47

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE 49

3.1 Type de recherche 49

3.2 Participants et contexte 51

3.3 Instruments 52

3.3.1 Questionnaire 52
3.3.2 Préparation des stimuli pour recueillir les échantillons sonores 55

3.4 Procédure 60

3.5 Considérations éthiques 61

3.6 Traitement des fichiers audio 62

3.7 Formulaires et échelles d'évaluation 63

3.8 Juges 65

3.9 Traitement des données du questionnaire 67

3.10 Traitement des données des évaluations 68

CHAPITRE IV RÉSULTATS 72

4.1 Questionnaire 72

4.1.1 Premier volet du questionnaire : « Acquisition/enseignement/apprentissage » 74
4.1.2 Deuxième volet du questionnaire : « Émotion/confiance en soi/identité » 78
4.1.3 Troisième volet du questionnaire : « Interaction » 82
4.1.4 Quatrième volet du questionnaire : « Difficultés » 88

4.1.5 Cinquième volet du questionnaire : « Objectif/motivation » 93
4.1.6 Sixième volet du questionnaire : « Stratégies » 101
4.1.7 Septième volet du questionnaire : « Culture »..... 108
4.1.8 Analyse corrélationnelle non paramétrique inter items du questionnaire 110

4.2. Analyse des liens possibles entre les réponses des participants au questionnaire sur les AC et leurs résultats en prononciation en français 119

CHAPITRE V DISCUSSION..... 126

5.1. Résultats du sous-groupe « Positif » 126

5.1.1. Importance de l'enseignement/apprentissage de la prononciation en français 127
5.1.2 Les rapports avec les locuteurs natifs et la culture du pays d'accueil 128
5.1.3 La motivation pour avoir une bonne prononciation 131
5.1.4 La variété du français québécois vs le français international 132

5.2 Résultats du sous-groupe « Négatif »..... 135

5.2.1 Difficultés à se faire comprendre 135
5.2.2 Perception d'être discriminés ou traités différemment à cause d'une prononciation différente 137
5.2.3 Perception d'identité des participants..... 139

5.3 Liens entre les réponses des participants au questionnaire sur les AC et leurs résultats en prononciation en français 140

5.3.1 Justesse de l'auto-évaluation 141
5.3.2 Liens entre les AC « positifs » et les résultats des participants en prononciation..... 143
5.3.3 Liens entre les AC « négatives » et les résultats des participants en prononciation..... 145

5.4 Stratégies d'apprentissage de la prononciation 146

CONCLUSION 153

Synthèse des principaux résultats obtenus 153

Limites de l'étude 158

Pistes de recherches futures 163

Implications et recommandations pédagogiques 165

RÉFÉRENCES..... 170

ANNEXE A Items du questionnaire « Attitudes et les croyances en matière de prononciation en français langue seconde » avec les références……...189

ANNEXE B Analyse du degré de difficulté lexicale de la tâche de lecture réunissant les données de vocabprofile https://www.lextutor.ca/ et du dictionnaire de fréquence du français (Lonsdale et Le Bras, 2010)…...…….192

ANNEXE C Activités pour l'enregistrement……195

ANNEXE D Formulaire d'information et de consentement ……...196

ANNEXE E Questionnaire sociodémographique ……199

ANNEXE F Certificat d'approbation éthique CERPE ……200

ANNEXE G Exemple de la mise en page d'un formulaire d'évaluation ……..201

ANNEXE H Résolution du problème des données partiellement manquantes…….203

ANNEXE I Explications des analyses descriptives dans l'ordre d'apparition dans le chapitre IV…….211

ANNEXE J Liste de corrélations avec le coefficient de corrélation positive élevé et très élevé……223

ANNEXE K Statistiques descriptives des résultats d'évaluation par critère d'évaluation……...226

ANNEXE L Statistiques descriptives sommaires des résultats des réponses au questionnaire « Les attitudes et les croyances en matière de prononciation en FL2 » en ordre descendant avec l'indice des types de corrélations ……..…….. 227

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1.2.1	Les deux extrémités de l'axe des définitions du terme « croyances » d'après Bernat (2008)…….	23
2.1.2.3	« Attitudes et croyances » dans le cadre de notre travail……	28
3.2.1	Pourcentage des participants parlant chacune des langues maternelles identifiées……	51
3.3.1	Exemple de l'échelle pour mesurer un des items du questionnaire sur les AC ……...	54
3.3.2	La mise en page du questionnaire « Les attitudes et les croyances en matière de prononciation en français langue seconde ……..	55
3.7.1	Exemple de l'échelle pour mesurer la compréhensibilité si le juge n'éprouvait aucune difficulté à comprendre l'item (tiré des *Instructions* pour les juges)…….	64
3.7.2	Exemple de l'échelle pour mesurer la fluidité …….....	64
3.7.3	Exemple de l'échelle pour mesurer l'accent étranger …….....	64
4.1.1.1	Distribution des réponses à la Q3 : L'enseignement de la prononciation devrait être inclus dans les cours de français……..	75
4.1.1.2	Distribution des réponses à la Q4 : Un cours de prononciation en français est important pour mon apprentissage……..	76
4.1.1.3	Diagrammes à moustaches du 1er volet du questionnaire « Acquisition/ enseignement/apprentissage » dans l'ordre décroissant des données avec la vulgarisation de ce type de présentation des données…….....	77
4.1.2.1	Distribution des réponses à la Q8 : À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e) quand je parle avec des francophones natifs…….	79
4.1.2.2	Diagrammes à moustaches du 2e volet du questionnaire « Émotion/confiance en soi/identité » dans l'ordre décroissant des données……..	82
4.1.3.1	Distribution des réponses à la Q16 : Une bonne prononciation en français me permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs…….	85
4.1.3.2	Diagrammes à moustaches du 3e volet du questionnaire « Interaction » dans l'ordre décroissant des données ……	87

4.1.4.1	Comparaison des distributions des variables Q21 et Q22 représentées en histogrammes ……..	90
4.1.4.2	Diagrammes à moustaches du 4e volet du questionnaire « Difficultés » dans l'ordre décroissant des données ……	92
4.1.5.1	Comparaison des distributions des variables Q26 et Q30 représentées en histogrammes ……	94
4.1.5.2	Comparaison des distributions des variables Q29 et Q30 représentées en histogrammes……	96
4.1.5.3	Graphique des scores des réponses des participants aux items Q29 et Q30……	97
4.1.5.4	Distribution des réponses à la Q25 : Je m'imagine souvent comme quelqu'un qui a une prononciation française proche de celle des francophones natifs. ……	98
4.1.5.5	Distribution des réponses à la Q28 : Cela me dérange quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas ma langue maternelle.....	99
4.1.5.6	Diagrammes à moustaches de toutes les variables du 5e volet « Objectifs/motivation » dans l'ordre décroissant des moyennes……	100
4.1.6.1	Comparaison des distributions des variables Q34 (à gauche) et Q35 (à droite) représentées en histogrammes……	103
4.1.6.2	Comparaison des distributions des variables Q31 (à gauche) et Q37 (à droite) représentées en histogrammes……	104
4.1.6.3	Distribution des réponses à la Q38 : J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français……	105
4.1.6.4	Diagrammes à moustaches de toutes les variables du 6e volet « Stratégies » dans l'ordre décroissant des données ……	107
4.1.7.1	Distribution des réponses à la Q39 : Pour travailler ma prononciation en français, je regarde des émissions de TV, des films francophones et j'écoute de la musique francophone……	109
4.1.7.2	Diagrammes à moustaches de toutes les variables du 7e volet « Culture » dans l'ordre décroissant des moyennes……	110
4.1.8.1	Sous-groupes thématiques des items du questionnaire ayant de très fortes corrélations ……..	118

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Résumé des tests de normalité de Shapiro-Wilk des variables du questionnaire ayant la distribution normale ……	73
4.1.1	Statistiques descriptives des réponses au premier volet du questionnaire « Acquisition/ enseignement/apprentissage » en ordre descendant des données……...	74
4.1.2.1	Statistiques descriptives des réponses au deuxième volet du questionnaire « Émotion/confiance en soi/identité » en ordre descendant des données……	78
4.1.3.1	Statistiques descriptives des réponses au troisième volet du questionnaire « Interaction » en ordre descendant des donné	83
4.1.4.1	Statistiques descriptives des réponses au quatrième volet du questionnaire « Difficultés » en ordre descendant des données …	88
4.1.5.1	Statistiques descriptives des réponses au cinquième volet du questionnaire « Objectif/motivation » en ordre descendant des données …….	93
4.1.6.1	Statistiques descriptives des réponses au sixième volet du questionnaire « Stratégies » en ordre descendant des données ….	101
4.1.7.1	Statistiques descriptives des réponses au septième volet du questionnaire « Culture » en ordre descendant des données …….	108
4.1.8.1	Corrélations non paramétriques inter items fortes du questionnaire …….	112
4.1.8.2	Paires de variables hautement corrélées avec leurs coefficients de détermination R^2 inter items ……..	115
4.2.1	Statistiques descriptives des résultats d'évaluation par type de tâche……	120
4.2.2	Corrélations non paramétriques significatives entre les résultats d'évaluation et les réponses au questionnaire dans l'ordre décroissant des valeurs pour chaque groupe…….	122

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AC : Attitudes et croyances

AL2 : Anglais langue seconde

ALE : Anglais langue étrangère

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

FIA : Français pour immigrants adultes

FL2 : Français langue seconde

L1 : Langue maternelle

L2 : Langue seconde

LE : Langue étrangère

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec

MIFI : Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

SAPLC : Stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible

UQAM : Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons voulu observer le portrait des attitudes et des croyances (AC) des immigrants adultes au Québec, apprenants du FL2 (français langue seconde), en matière de prononciation. Nous nous sommes également intéressée à la relation entre ces attitudes et ces croyances et leur prononciation en FL2 et ce, dans le contexte particulier de Montréal. Les attitudes et les croyances (AC) peuvent se définir comme l'ensemble des idées et des réactions émotionnelles sur quelque chose qui pourraient avoir un impact sur l'intention d'agir (ou non) en fonction de ces idées et de ces réactions (Ellis, 2008; Garrett, 2010; Horwitz, 1985). Les AC sont basées sur l'expérience personnelle, mais façonnées socialement et culturellement.

Nous avons ainsi mené une étude corrélationnelle, descriptive auprès de 33 personnes immigrantes adultes avec un niveau du français intermédiaire-avancé ou avancé inscrites à un ou des cours de FL2 dans une université montréalaise. Les participants ont répondu à un questionnaire écrit et ont effectué l'enregistrement de deux tâches consécutives pour fournir les échantillons sonores permettant d'établir leur niveau de prononciation en FL2. Trois juges non experts, francophones natifs d'origine québécoise, ont évalué ces échantillons.

Les résultats principaux de notre étude montrent que les participants ont attribué une très grande importance à l'enseignement de la prononciation en français en général, et, plus particulièrement, à l'importance de l'enseignement de la prononciation dans leur parcours individuel en apprentissage du FL2. De plus, les participants ont révélé une grande motivation pour avoir une bonne prononciation en français et une orientation positive vers les rapports avec les locuteurs natifs et la culture du pays d'accueil.

L'étude a également pu démontrer quelques liens significatifs de certaines AC avec les résultats en prononciation. En particulier, les AC en corrélation positive avec la qualité de la prononciation sont la reconnaissance par les participants de l'importance de la bonne prononciation en français dans leur cheminement professionnel et la certitude que la bonne prononciation est un facteur facilitant la communication avec les locuteurs natifs. De même, les participants qui étaient plutôt susceptibles de préférer une variété du français international auraient les résultats les plus élevés en prononciation. Par contre, un important niveau de stress et les bris de communication avoués dus surtout à la prononciation signaleraient des résultats en prononciation plutôt faibles.

Les participants avec les résultats moins élevés en prononciation seraient également plus disposés à s'enregistrer pour travailler leur prononciation en français.

Vu l'importance que les participants attribuent à la prononciation en français, l'étude suggère aux enseignants du FL2 d'être attentifs aux besoins des apprenants en matière de prononciation, surtout pour les apprenants qui éprouvent des difficultés. Également, il serait souhaitable d'utiliser plus d'activités de sensibilisation phonétique dans l'objectif de développer des stratégies d'attention (*noticing*) et d'autocontrôle (*self-monitoring*) des aspects problématiques en prononciation.

MOTS-CLÉS : Croyances, attitudes, perceptions, français langue seconde, prononciation, enseignement/apprentissage des langues secondes, variété du français québécois, variété du français international, stratégies d'apprentissage de la prononciation.

INTRODUCTION

L'oral a été déterminé, notamment par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration du Québec (MIFI)[1], comme étant une priorité dans l'enseignement du français langue seconde (Gouvernement du Québec, 2011b). Mais paradoxalement, l'enseignement de la prononciation[2], qui fait partie de l'oral, a quasiment disparu de la salle de classe au bénéfice de la communication et de l'interaction avec le règne de la méthode communicative à partir des années 70. Wachs (2011) donne plusieurs raisons pour ce recul : la difficulté d'enseigner et d'évaluer la prononciation en LE/L2 et le questionnement sur la « légitimité » (p. 190) de l'apprentissage de la prononciation. Plus précisément, on considère souvent qu'une prononciation différente de la prononciation native n'empêche pas toujours la communication, dépendant souvent de la tolérance de l'interlocuteur; que l'accent étranger est un signe de l'identité culturelle des apprenants et qu'un contact régulier avec la langue étudiée suffirait pour avoir une bonne prononciation.

Toutefois, s'approprier un nouveau système de prononciation est une tâche difficile, et ce, même pour ceux qui résident dans le pays d'accueil depuis plusieurs années (Birdsong, 2003; Bongaerts, 2003; Moyer, 2014a). Cette difficulté peut être expliquée par la complexité phonologique de la L2, l'âge de la première exposition à la L2 et plusieurs autres facteurs affectifs, cognitifs et sociaux (Hansen Edwads, 2014; LeVelle et Levis, 2014; Moyer, 2007). Par conséquent, les résultats en prononciation des

---

[1] Auparavant appelé le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI).

[2] La prononciation relève de la compétence phonologique qui est définie par « une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire » certaines unités sonores de la langue (phonèmes) et caractéristiques prosodiques (intonation, accentuation, rythme) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 91-92). Nous reviendrons à la définition de cette notion dans la section 2.1.1 du présent travail.

locuteurs non natifs en L2 sont assez disparates (LeVelle et Levis, 2014) : certaines personnes, bien que très rares, peuvent atteindre un niveau exceptionnel en prononciation, très proche des locuteurs natifs, et ce, en ayant commencé leur apprentissage à l'âge adulte (Moyer, 1999; 2014a); d'autres peuvent garder un accent d'origine assez fort même en ayant été exposés à la langue cible en bas âge (Piske, MacKay et Flege, 2001). En effet, il parait que les locuteurs non natifs peuvent avoir un certain contrôle sur leur prononciation et peuvent faire les choix pour améliorer ou non leurs résultats en prononciation de la L2 cible (Derwing et Munro, 2009; Moyer, 2011). Mais des facteurs sociaux peuvent pourtant affecter ces choix de façon positive ou négative, par exemple la volonté d'assimilation culturelle aux locuteurs natifs (Moyer, 2014a) ou le besoin d'adhérer à une communauté sociale relativement restreinte favoriseraient de bons résultats en prononciation (Libeck, 2002) ou, inversement, le sentiment d'être stigmatisé à cause de la prononciation en L2 pourrait entraver la prononciation.

Alors, la recherche actuelle semble démontrer que la prononciation en L2 est un phénomène dynamique et intrinsèquement psychosocial (Levis et Moyer, 2014). Le présent travail est une implication dans la compréhension de la prononciation en L2 des apprenants adultes comme phénomène dynamique et psychosocial.

Notre mémoire sera divisé en six chapitres. D'abord, le premier chapitre présentera la problématique de notre étude ainsi que notre objectif de recherche. Ensuite, les définitions des concepts-clés de notre étude, soit la *prononciation* ainsi que les *attitudes et croyances*, seront traitées dans la première partie du deuxième chapitre. La recension de certaines études antérieures dans le domaine proche du nôtre sera abordée dans la deuxième partie du deuxième chapitre qui aboutira à la formulation de nos deux questions de recherche.

Dans le troisième chapitre, il sera question des participants et du contexte dans lequel notre recherche a eu lieu. De même, ce chapitre présentera la méthode adoptée, incluant

la description des instruments utilisés pour la collecte des données, à savoir le questionnaire sur les AC et les stimuli pour l'enregistrement des échantillons sonores des participants. Nous traiterons également de la préparation des échantillons sonores des participants, recueillis pendant l'expérimentation pour l'évaluation ultérieure par les juges. La partie suivante du même chapitre trois traitera des formulaires et des échelles d'évaluation des productions orales des participants. La présentation des juges et la procédure d'évaluation des productions orales des participants sera faite dans la section suivante. La dernière section du chapitre détaillera la procédure du traitement des données recueillies pour les analyses ultérieures, notamment le traitement des données du questionnaire sur les AC et celui des résultats des évaluations des échantillons sonores par les juges.

Après cela, le quatrième chapitre révélera les résultats de nos analyses, nous permettant ainsi d'apporter des réponses à nos deux questions de recherche. En conséquence, il sera divisé en deux parties : la première traitera présentera les résultats des analyses des données traitées obtenues par le remplissage du questionnaire sur les AC; la deuxième présentera les résultats des analyses statistiques inférentielles des liens entre les réponses des participants au questionnaire sur les AC et leurs résultats en prononciation en français.

Par la suite, le cinquième chapitre présentera la discussion de nos résultats principaux en comparaison avec des résultats apportés par d'autres recherches dans le domaine concerné.

Finalement, le dernier chapitre livrera les conclusions principales de la recherche ainsi que ses limites. Nous y apporterons également des suggestions de pistes de recherches futures. Le chapitre se terminera par la présentation des implications et des recommandations pédagogiques découlant des résultats de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Pour mettre en lumière la pertinence de notre étude, nous commencerons le chapitre par la section qui présentera l'importance de la prononciation pour les apprenants adultes de L2 (1.1). Après, nous présenterons la situation linguistique particulière du Québec et de la région de Montréal (1.2). La prononciation en L2 comme défi pour les apprenants adultes et l'existence des cas « exceptionnels » de prononciation en L2 seront brièvement exposées dans la section 1.3 pour conduire à des facteurs favorisant de bons résultats en prononciation en L2 (1.4). Puis, dans la section 1.5, nous définirons de façon préliminaire des attitudes et croyances dans le contexte formel de l'enseignement/apprentissage des langues. La section 1.6 parlera des attitudes et croyances en lien avec de bons résultats en L2 en général. Les considérations générales sur les attitudes et les croyances à l'égard de la prononciation ainsi que les stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible qui en découlent seront présentées dans la section 1.7. Ensuite, dans la section 1.8, l'objectif général de la recherche sera formulé. Finalement, les deux dernières sections exposeront la pertinence scientifique (1.9) et sociale de l'étude (1.10).

1.1 Importance de la prononciation pour les apprenants adultes de L2

Il est largement reconnu que, dans un contexte de L2, la majorité des immigrants veulent comprendre les locuteurs natifs et se faire comprendre (Setter et Jenkins, 2005). La prononciation joue un rôle important dans la production et la réception du message, puisque des problèmes[3] de prononciation peuvent entraîner des bris de communication

[3] Sous des problèmes de prononciation, nous comprenons la prononciation avec des erreurs systématiques du niveau segmental (par exemple, pour le français : confusion des phonèmes [u] dans « roue » et [y] dans « rue » et /ou suprasegmental (par exemple, pour le français : découpage erroné des groupes rythmiques : *« J'ai eu un//billet pour le//concert »), ainsi que la prononciation avec un

en contexte naturel (Derwing et Rossiter, 2002) de même que pendant les cours de langue. De plus, des problèmes de prononciation ont été identifiés comme la raison principale de l'anxiété des apprenants en classe, amenant le refus de participer à des activités communicatives, ce qui freine les apprentissages et brise la dynamique du groupe (Baran-Łucarz, 2014).

De façon générale, les apprenants qui ont une relativement bonne prononciation se sentent plus sûrs d'eux et tissent des relations sociales plus intenses avec des locuteurs natifs, ce qui augmente l'aisance communicative de ces locuteurs non natifs (Moyer, 2014a, 2014b). Moyer (2011) souligne d'ailleurs que c'est la qualité des contacts qui constitue une des conditions nécessaires pour de bons résultats en prononciation. Inversement, des difficultés en prononciation empêchent les locuteurs non natifs d'élargir leurs réseaux de contacts avec des locuteurs natifs de la langue étudiée et d'enrichir la qualité de ces contacts.

D'autre part, un facteur non négligeable dans la communication efficace entre les locuteurs natifs et non natifs est l'attitude souvent négative, parfois persistante, des interlocuteurs natifs envers la production orale des apprenants. Depuis le début des années 2000, l'appel des chercheurs en didactique des langues secondes d'abandonner progressivement le principe de *nativelikeness* (la prononciation proche de celle des locuteurs natifs) devient de plus en plus répandu parmi les spécialistes en prononciation. Ce sont l'*intelligibilité* (mesure objective de la compréhension qui reflète ce que l'écouteur comprend vraiment (Derwing et Munro, 2009; Kennedy *et al.*, 2015) et la *compréhensibilité* (mesure subjective de la compréhension qui reflète les

---

fort accent étranger éloigné des standards reconnus par les programmes d'enseignement officiel de la L2. Les erreurs de prononciation sont définies par Derwing et Munro (2015) de manière suivante : « … les cas où le locuteur a l'intention de prononcer un énoncé, mais à cause de l'insuffisance du contrôle total sur la structure segmentale ou suprasegmentale, il prononce quelque chose d'autre à la place » (p. 57, [notre traduction]).

efforts requis pour comprendre le message) qui devraient être mis de l'avant (Levis, 2005; Munro et Derwing, 2011; Murphy, 2014). Mais dans la réalité, il semblerait que de façon générale, les locuteurs natifs ne sont pas si ouverts d'esprit pour accepter un tel tournant : leurs réactions immédiates en lien avec la prononciation des locuteurs non natifs pourraient se trouver négatives et même seraient sujettes à des préjudices discriminatoires envers ces locuteurs non natifs (Deprez-Sims et Morris, 2010; DeShields et de los Santos, 2000; Wang *et al.*, 2013). Le sentiment d'être stigmatisé à cause de son accent étranger est extrêmement nocif pour l'apprenant-usager de la L2 et peut affecter sa compétence générale en L2 (Gluszek et Dovidio, 2010b). Ce sujet sera développé dans le Chapitre II.

Porter un jugement sur une personne selon la façon dont elle parle est particulièrement répandu dans les pays avec un taux important d'immigration (Harrison, 2014), comme le Canada, et plus spécifiquement le Québec. Dans la partie suivante, nous décrirons brièvement le contexte particulier de cette province canadienne, majoritairement francophone, et la spécificité de Montréal au sein du Québec.

1.2 Situation linguistique particulière du Québec et de la région de Montréal

La situation linguistique du Québec est bien particulière dans le contexte canadien et nord-américain en général où « la langue anglaise est en situation de dominance et exerce un pouvoir d'attraction puissant » (Dumas, 2002, p. 2). Le Québec est le seul territoire en Amérique du Nord où le français est l'unique langue officielle et où la majorité de la population est francophone. Parmi plus de huit millions d'habitants d'après le recensement de 2016, 77 % ont le français comme langue maternelle, 7,5 % ont l'anglais et 13,2 % n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle (Statistique Canada, 2016). À part la concurrence entre le français et l'anglais, un important taux d'immigration constitue la deuxième particularité de la situation linguistique au Québec. En effet, de 2006 à 2015, le Québec a accueilli en moyenne

49 667 personnes immigrantes par an (Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec, 2016).

Une autre particularité linguistique du Québec consiste en une variété locale du français qui est le français québécois oral, caractérisé par des spécificités « essentiellement phonétiques[4] et lexicales » (Calinon, 2009, p. 257).

La situation est encore plus complexe dans la région de Montréal, ville généralement multilingue (Calinon, 2009), que la plupart des personnes immigrantes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (86 %) choisissent comme lieu de résidence permanente (Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec, 2008). Ainsi, en 2011, presqu'un tiers (29,6 %) de la population de la région métropolitaine de Montréal (RMM)[5] était constitué de personnes immigrantes (Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec, 2016, p. 5). Les immigrants à Montréal parlent leur langue d'origine plus souvent et plus fréquemment qu'à Toronto (Calinon, 2009) et ont des contacts souvent limités avec les francophones, d'où peut découler le peu d'attachement à l'égard du français (St-Laurent *et al.,* 2011). Également, ils continuent à avoir la possibilité de garder « des éléments constitutifs de leur identité » (Calinon, 2009, p. 41-42) grâce à la présence d'organismes communautaires, de commerces ethniques, de lieux de cultes, etc. Néanmoins, malgré ce qui vient d'être dit, Amireault et Lussier (2008) ont montré que de manière générale, les immigrants apprenants du français L2 sont conscients de l'importance des contacts avec les Québécois francophones pour le développement de leur maîtrise du français.

---

[4] Par exemple, la diphtongaison (changement du timbre de la voyelle pendant sa prononciation) : *fenêtre* [fənɜˈtʀ] et l'assibilation (la prononciation de *t* et *d* comme [ts] et [dz] devant les voyelles [i] et [y] comme dans *tu* [tsy] et *dune* [dzyn]).

[5] « La région métropolitaine de Montréal (RMM) réfère ici à l'île de Montréal, à l'agglomération de Longueuil et à Laval » (Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec, 2016, p. 5).

Or, la présente recherche, qui s'inscrit également dans la perspective explorant les idées des apprenants sur l'enseignement/apprentissage du français, s'intéresse plus spécifiquement à la prononciation comme marqueur identitaire possible dans le contexte particulier de Montréal.

1.3 Prononciation en L2 comme défi pour les apprenants adultes et existence des cas « exceptionnels » de prononciation en L2

Comme nous l'avons vu précédemment, de manière générale, les apprenants adultes de L2/LE souhaitent avoir une bonne prononciation (voir la section 2.1.1) (Derwing et Rossiter, 2002; Kennedy *et al.*, 2014) et aspirent à la maîtrise de la prononciation proche des locuteurs natifs (Moyer, 2007). Cela représente un défi pour cette catégorie d'apprenants. En effet, l'âge de la première exposition à une L2 resterait un des facteurs les plus importants pour déterminer le degré de performance en prononciation en L2 (Piske *et al.*, 2001), ce qui s'explique généralement par l'hypothèse de la période critique de Lennenberg (1967).

Par ailleurs, l'existence des cas « exceptionnels » (Moyer, 2014a, p. 420) semble compromettre cette hypothèse au moins pour les apprenants très avancés. Ces cas « exceptionnels » en prononciation en L2 sont des locuteurs non natifs adultes qui ont la prononciation des locuteurs natifs malgré le fait qu'ils aient été exposés à la langue cible après l'âge de la puberté, parfois jugé critique. Pour avoir une telle maîtrise en prononciation, le locuteur non natif doit être précis non seulement au niveau des sons de la langue cible, mais concernant tout ce qui a trait à la structure rythmique de cette langue (syllabes, pauses, débit) et à son intonation (Moyer, 2014a). Autrement dit, la maîtrise de la prononciation proche des natifs ne serait pas une cause perdue pour les apprenants tardifs, mais moins accessible vu, entre autres, leur plus grande durée d'exposition à la L1 (Birdsong, 2003; Bongaerts, 2003; Moyer, 2014a). Quels sont alors les facteurs favorisant de si bons résultats en prononciation en L2 ?

1.4 Facteurs favorisant de bons résultats en prononciation en L2

Moyer (2014a), qui a analysé les résultats de plusieurs recherches en lien avec des cas exceptionnels en prononciation en L2, a conclu qu'il est question de la « constellation » (p. 424) des facteurs[6] cognitifs, affectifs, sociopsychologiques dans leur ensemble. De façon générale, l'apprenant avec une maîtrise exceptionnelle en prononciation en L2 désire avoir une prononciation similaire à celle des locuteurs natifs et entreprend des efforts pour atteindre cet objectif. Il est conscient des difficultés phonologiques de la langue cible, exerce un certain autocontrôle sur ses performances, imite des locuteurs natifs. Par ailleurs, il est globalement satisfait de ses résultats, tout en restant critique envers ces résultats. De plus, il s'identifie clairement à la langue cible et/ou à la culture de cette langue et maintient des contacts sociaux riches et variés. L'auteure mentionne également le facteur de l'enseignement formel de la langue visée comme étant significatif pour certains cas examinés.

De façon générale, ces facteurs individuels, pris dans une large perspective sociale, relèvent du domaine des attitudes et des croyances (LeVelle et Levis, 2014). Une amorce théorique de ces notions sera présentée dans la section suivante.

1.5 Attitudes et croyances dans le contexte formel de l'enseignement/apprentissage de langues.

Les attitudes et les croyances (AC) peuvent se définir comme l'ensemble des idées et des réactions émotionnelles sur quelque chose qui pourraient avoir un impact sur l'intention d'agir (ou non) en fonction de ces idées et de ces réactions (Ellis, 2008;

Garrett, 2010; Horwitz, 1985). La justification de cette définition sera donnée au Chapitre II du présent mémoire.

Dans une optique éducationnelle, les AC reflètent nos connaissances à propos des éléments qui ont trait à la situation d'enseignement/apprentissage. Or, tout apprenant de L2/LE a des idées, parfois préconçues, au sujet de l'enseignement/apprentissage de la L2/LE. En l'occurrence, un apprenant peut penser que certaines langues sont plus faciles, plus belles ou plus logiques que d'autres, que les représentants de certaines cultures sont plus doués pour les L2 que d'autres, ou bien que, pour apprendre une L2, il faut seulement traduire mot à mot de sa L1 dans la L2. Il peut aussi croire que les enfants apprennent les L2/LE plus facilement que les adultes, qu'il est absolument important d'avoir l'accent des locuteurs natifs, ou, au contraire, qu'il suffit d'avoir une prononciation acceptable pour être compris[7], etc.

Certaines AC influencent le processus d'enseignement/apprentissage de façon clairement négative, ou encore de façon clairement ou positive. Par exemple, les apprenants qui pensent qu'on peut atteindre un bon niveau en L2 en moins de deux ans risquent d'être déçus au bout de cette période de temps, soit par eux-mêmes (en ne se sentant pas assez doués pour réussir), soit par leurs pairs (Mantle-Bromley, 1995).

1.6 Attitudes et croyances en lien avec de bons résultats en L2

De façon générale, les attitudes et les croyances des apprenants au sujet de l'enseignement/apprentissage des L2 et au sujet de la langue cible jouent un rôle important dans le processus de l'apprentissage des L2/LE (Barcelos et Kalaja, 2011; Bernat, 2008; Bernat et Gvozdenko, 2005). Ainsi, en 2012, Wesely effectue le

recensement des recherches sur les attitudes et les croyances des apprenants des L2/LE, notamment en lien avec leurs résultats en L2/LE cibles. Les données recueillies par la chercheuse lui ont permis de conclure que certaines attitudes et croyances des apprenants des L2/LE peuvent être positivement corrélées avec de bons résultats en L2/LE : meilleures notes, baisse de l'anxiété, volonté de communiquer en langue étudiée, augmentation de la motivation de manière générale (Wesely, 2012).

1.7 Considérations générales sur les attitudes et croyances à l'égard de la prononciation et stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible qui en découlent

Si les recherches montrent une « preuve solide » (Wesely, 2012, p. 103, [notre traduction]) de l'importance des attitudes et des croyances des apprenants des L2/LE dans la compréhension des processus d'enseignement/apprentissage des L2/LE de manière générale, le rôle de ces concepts serait tout aussi essentiel dans le domaine plus particulier qui est celui de la prononciation, d'autant plus que «la prononciation est beaucoup plus ancrée dans la personnalité de l'apprenant que n'importe quel autre aspect de la langue » (Krashen, 1981, cité par Miras, 2013, p. 52).

En effet, comme nous l'avons déjà mentionné en présentant des facteurs favorisant des résultats exceptionnels en prononciation (section 1.4), le désir d'avoir une prononciation proche des natifs, une certitude de pouvoir atteindre cet objectif ainsi que la volonté de s'associer culturellement aux locuteurs natifs (Moyer, 2007; Moyer, 2014a) relèvent des attitudes et des croyances qui semblent contribuer le plus aux bons résultats en prononciation. Cependant, à notre connaissance, les recherches explorant les liens entre les résultats en prononciation et les attitudes et les croyances des apprenants restent peu nombreuses (Pawlak *et al.*, 2014).

Par ailleurs, il semblerait que les apprenants adultes qui désirent améliorer leur prononciation en L2/LE doivent généralement faire des efforts et des actions concrets (Moyer, 2007, 2014a). Remarquons quand même que leurs objectifs peuvent varier,

allant de s'approcher de la maîtrise des locuteurs natifs à seulement augmenter leur aisance phonétique pour devenir plus compréhensibles. Alors, en l'occurrence ces apprenants peuvent trouver du temps pour des exercices d'articulation, observer l'articulation des locuteurs natifs ou écouter davantage de chansons en langue cible. En conséquence, ils devraient également pouvoir s'observer et s'autoévaluer pour estimer la progression de leur apprentissage (Pawlak et Szyszka, 2018). Autrement dit, ils devraient recourir aux stratégies d'apprentissage des langues (Oxford, 1990), ou, plus précisément, dans le contexte de l'apprentissage/acquisition de la prononciation aux stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible. Alors, il serait légitime de se demander si les apprenants adultes du FL2 entreprennent des efforts pour travailler leur prononciation en français. Cependant, il nous a été impossible de trouver cette information pour les apprenants du FL2, ni au Québec ni ailleurs.

1.8 Objectif général de la recherche

Compte tenu de ce qui précède, l'objectif général de la recherche est de décrire les attitudes et les croyances en matière de prononciation du FL2 (français langue seconde) d'immigrants apprenants adultes au Québec et de mieux comprendre la relation entre ces attitudes et ces croyances et leur prononciation. Il sera intéressant d'observer si les apprenants qui ont une prononciation plutôt bonne (ou mauvaise) du point de vue des locuteurs natifs partagent certaines attitudes et croyances en matière de prononciation.

1.9 Pertinence scientifique de l'étude

Comme nous l'avons démontré précédemment, depuis le début des années 2000, dans la perspective orientée vers l'apprenant de L2 avec ses particularités, et en lien avec son environnement social (*trait/learner orientation*) (Wesely, 2012, p. 101), la recherche en prononciation s'interroge sur la façon dont ses idées, ses besoins, ses

craintes, ses attentes, ses aspirations, son positionnement dans la société d'accueil - les concepts que nous avons réunis de manière préalable sous le concept de « attitudes et croyances » - influencent les résultats en prononciation en L2 (LeVelle et Levis, 2014; Moyer, 2007). Pourtant, malgré cet essor de l'intérêt des chercheurs pour le rôle des facteurs sociopsychologiques dans le processus de l'acquisition/apprentissage de la prononciation en L2, les recherches qui se penchent sur les points de vue des apprenants restent plutôt rares (Derwing et Rossiter, 2002; Derwing , 2003; Moyer, 2007).

Alors, la pertinence scientifique générale de notre recherche consiste à contribuer à l'avancement des connaissances sur le sujet des AC en lien avec la prononciation en L2. De plus, nous nous intéressons aux idées des apprenants non seulement dans le contexte des salles de classe, mais aussi, et surtout, dans un large contexte socioculturel qui prend en compte l'apprenant comme usager de la L2 et acteur social : quelles sont ses idées et réactions par rapport à sa prononciation en L2, à son identité linguistique, à ses priorités quant au choix de prononcer comme un locuteur natif ou non ? Nous croyons que dans l'adoption de cette double perspective réside l'originalité supplémentaire de notre recherche.

Parallèlement, nous considérons que notre recherche aidera à comprendre davantage les effets que ces AC peuvent exercer sur les résultats en prononciation en L2. Par ailleurs, étant donné le peu de recherches dans ce domaine pour le français L2 en général et plus spécifiquement sur le territoire québécois, nous estimons que la recherche sera utile à la compréhension des facteurs qui influencent l'acquisition de la prononciation du français L2 des nouveaux arrivants adultes au Québec, plus spécifiquement dans le contexte de Montréal. Ceci répondrait également à l'appel des chercheurs d'étudier le phénomène des AC dans des environnements divers (Barcelos et Kalaya, 2011).

1.10 Pertinence sociale de l'étude

La pertinence sociale de la recherche s'articule autour de la nécessité de prendre en considération les AC des apprenants adultes à l'égard de la prononciation, car les AC seraient parmi les facteurs qui exercent une influence sur les résultats en prononciation en L2 (Moyer, 2007; Moyer, 2014a). Comme cela a été souligné précédemment, on ne possède pas beaucoup de connaissances à l'égard des AC des apprenants adultes au sujet de la prononciation en L2 en général. Sans savoir ce que les apprenants pensent de différents éléments de la situation d'enseignement/apprentissage, il est plus difficile pour les enseignants de pouvoir jouer leur rôle de facilitateurs de l'apprentissage d'une façon efficace. Plus précisément, il est important pour les enseignants d'être au courant des attitudes et des croyances de leurs apprenants à l'égard de la prononciation, « le domaine de la langue le plus sensible de tous » (Setter et Jenkins, 2005, p. 6, [notre traduction]), car, d'après ces auteurs, elle est profondément enracinée dans la personnalité de l'apprenant.

Alors, les résultats obtenus par la recherche pourront possiblement aider les enseignants du FL2 à conscientiser leurs apprenants à leurs AC à l'égard de la prononciation en FL2, dans la perspective de l'harmonisation partielle des AC des enseignants et de celles des apprenants. Comme le soulignaient Brown (2009) et Ellis (2008), la disparité des AC des enseignants et de celles des apprenants pourrait mener au dysfonctionnement général du cours de langue et à la démotivation des apprenants. Ainsi, en connaissant mieux les AC des apprenants, les enseignants pourraient développer un meilleur soutien à leurs apprenants dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation. De plus, la connaissance des AC en lien avec les résultats en prononciation permettra d'intervenir de façon plus efficace pour maitriser les AC négatives et encourager les AC positives en enseignement/apprentissage de la prononciation du FL2.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans la première partie de ce chapitre, nous présenterons les définitions des concepts-clés de notre étude. Nous définirons d'abord la prononciation (2.1.1) et les caractéristiques essentielles de la parole en L2 : accent étranger (2.1.1.1), intelligibilité et compréhensibilité (2.1.1.2) ainsi que fluidité (2.1.1.3). Ensuite, nous donnerons la définition des attitudes et des croyances (2.1.2) : nous commencerons par les *croyances*, étant le concept central de notre modèle des AC (2.1.2.1). Après, il sera question du terme *attitudes* (2.1.2.2). Finalement, nous proposerons notre définition des *attitudes* et des *croyances* (AC)[8] comme une seule notion complexe (2.1.2.3). À la fin, dans la partie « Recension des écrits » (2.2), à travers les résultats des recherches scientifiques, nous nous intéresserons aux liens entre les attitudes et les croyances et la prononciation des locuteurs non natifs. Plus précisément, dans la section 2.2.1, nous mettrons de l'avant la perception de la bonne prononciation par les apprenants, puis la section 2.2.2 présentera les modèles de la prononciation. Les attitudes négatives envers la parole en L2 de la part des autres locuteurs et le phénomène de la stigmatisation seront traités dans la section 2.2.3. Par ailleurs, la section suivante (2.2.4) abordera les attitudes positives relevant du domaine motivationnel et la prononciation. Dans la section 2.2.5, nous ferons état des travaux en lien avec la perception de l'identité et la prononciation. La section 2.2.6 présentera brièvement des recherches en lien avec les AC à l'égard de la variété du français québécois. Ensuite, dans la section 2.2.7, nous décrirons les résultats d'autres recherches sur les AC dans le contexte de la salle de classe. Finalement, dans la section 2.2.8, nous présenterons des travaux sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible comme actualisation de la composante conative.

---

[8] Nous voudrions également préciser que dans l'acronyme « AC » que nous utiliserons tout au long du présent mémoire, l'ordre des lettres a été choisi pour des raisons d'euphonie et ne porte aucune signification particulière.

2.1 Définitions

Avant de présenter les définitions des concepts principaux de notre étude, nous souhaitons apporter quelques précisions concernant notre usage de termes plus généraux utilisés tout au long de notre travail : *langue étrangère/langue seconde* et *acquisition/apprentissage*.

Une langue étrangère (LE) est une langue qui n'est pas la langue maternelle (d'origine) d'une personne et qui n'a pas de statut particulier dans le pays. Par ailleurs, la notion de langue seconde (L2) est incluse dans celle de langue étrangère au sens où c'est une langue autre que la langue d'origine (maternelle), mais qui se distingue de la langue étrangère par son statut social et, éventuellement, juridique, c'est-à-dire qu'elle est reconnue officiellement comme telle (Cuq, 1989). Dans notre travail, la distinction entre les deux notions sera faite si cela est nécessaire.

Aussi, dans le domaine de la didactique des L2/LE, il est de coutume de distinguer ou même d'opposer le terme *acquisition* de celui d*'apprentissage* (Krashen, 1987, 1988). Le premier est souvent défini comme « processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelé aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.) » (Cuq, 2003, p. 12). L'*acquisition* se ferait de manière inconsciente, involontaire et de manière plutôt implicite. Par ailleurs, l'*apprentissage* serait un processus conscient et volontaire. C'est une façon d'appropriation plus explicite et souvent « didactiquement contrôlé » (Py, 1994, p. 137). Cependant, Bange, Carol et Griggs (2005) défendent la position opposée, en rejetant la dichotomie *apprentissage/acquisition*. Selon eux, ces concepts relèvent du même phénomène intellectuel et psychologique indissociable. Les opérations mentales proviennent d'un apprentissage conscient ou non conscient lors des interactions en L2/LE : « … l'apprentissage se réalise par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts, et où les processus explicites et

implicites, déclaratifs et procéduraux, s'articulent les uns aux autres dans un fonctionnement unique et complexe qui relève des mécanismes généraux de l'apprentissage. » (Griggs, Carol et Bange, 2002, p. 18). Sans pouvoir approfondir ce sujet, limitons-nous à constater que dans le cadre du présent travail, nous adhérons à ce dernier point de vue ; conséquemment, la distinction *apprentissage/acquisition* ne sera pas prise en compte et les deux termes seront interchangeables.

2.1.1 Prononciation et caractéristiques essentielles de la parole en L2

La prononciation n'est pas souvent clairement définie, même dans les recherches scientifiques consacrées à ce sujet (Derwing et Rossiter, 2002; Murphy, 2014) tellement ce terme est devenu commun dans la vie courante. Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), la prononciation relève de la compétence phonologique qui est définie par « une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire » certaines unités sonores de la langue (phonèmes) et caractéristiques prosodiques (intonation, accentuation, rythme) » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 91-92). Setter et Jenkins (2005) définissent la prononciation[9] avec ces mêmes notions de base : « la production et la perception des éléments segmentaux (sons) de façon isolée et dans le discours, où ils subissent certaines modifications et interagissent avec les caractéristiques prosodiques, particulièrement avec l'accent rythmique (*stress*) et l'intonation » (p. 1, [notre traduction]). Les cas d'une prononciation authentique chez des personnes qui ont commencé à apprendre une L2 à l'âge adulte sont exceptionnels et peuvent atteindre au maximum 10 % des apprenants (Birdsong, 2003; Kaglik et Boula de Mareüil, 2009).

---

[9] « Pronunciation involves the production and perception of segmentals (sounds), both alone and in the stream of speech, where they undergo a number of modifications and interact with suprasegmental (prosodic) features, particularly stress and intonation. » (Setter et Jenkins, 2005, p. 1).

La prononciation des locuteurs non natifs garde l'influence de leur L1, appelée « l'accent étranger » dont la définition plus précise sera donnée dans la prochaine section du chapitre.

De façon générale, dans la recherche actuelle sur la prononciation en L2/LE, il est de mise de distinguer quatre caractéristiques fondamentales, qui sont toutes basées sur la perception de la parole en L2 par ceux qui écoutent : accent étranger, intelligibilité, compréhensibilité et fluidité. Arrêtons-nous brièvement sur chaque concept.

2.1.1.1 Accent étranger

Différentes façons de prononcer dues à la provenance régionale ou sociale ou bien à l'influence de la L1 du locuteur sur sa L2 sont réunies sous le terme « accent ». Quel que soit le locuteur, natif ou non natif, il possède un accent (Derwing et Munro, 2009) qui est relatif et se caractérise uniquement par rapport à d'autres variétés de la L1 ou de la L2, par exemple, pour la L1, l'accent acadien du français par rapport à l'accent montréalais du français et pour la L2, l'accent russe, vietnamien, etc. Toutefois, d'après Alazard (2013), l'accent étranger « se définit par les écarts commis par les apprenants vis-à-vis de la norme de prononciation attendue et partagée par les natifs d'une langue donnée » (p. 40). Il s'agit donc « d'une impression d'authenticité qui peut être évaluée perceptivement à l'aide d'une échelle de magnitude par des natifs (experts ou non) » (Alazard, 2013, p. 40).

Sur cette aspiration à la prononciation des locuteurs natifs comme objectif ultime en prononciation en L2 est basé le principe de *nativeness* (« la prononciation des locuteurs natifs » (Levis, 2005, p. 370, [notre traduction]). Le terme *accentedness* est souvent employé comme mesure de l'authenticité de la prononciation « comme degré de l'accent par rapport à la variété locale de la L1 » (Derwing et Munro, 2009, p. 478, [notre traduction]).

2.1.1.2 Intelligibilité et compréhensibilité

L'autre principe qui s'est établi sur le terrain idéologique dans la recherche sur la prononciation est le principe de l'intelligibilité (Derwing et Munro, 2009; Levis, 2005; Murphy, 2014). L'intelligibilité, tout comme *nativeness,* relevant de la perception de ceux qui écoutent, reflète la compréhension réelle du message. Ainsi, le récepteur du message est censé pouvoir préciser ce qu'il a vraiment compris du message qui lui avait été adressé (Murphy, 2014). L'intelligibilité est un concept important, mais difficilement mesurable[10] (Derwing et Munro, 2009). Pour mesurer l'intelligibilité, on utilise soit les questions de compréhension, soit on demande à ceux qui écoutent de raconter ou de transcrire le contenu entendu. Par ailleurs, apparenté à l'intelligibilité, le concept de la compréhensibilité, qui veut dire le degré subjectif de l'effort pour comprendre le message, est plus facile à mesurer, par exemple, en unité de temps. Autrement dit, le récepteur du message (l'interlocuteur) est censé définir à quel point il lui a été facile ou difficile de comprendre la personne qui parle et il pourrait alors donner une estimation au combien cette compréhension a été rapide ou lente.

Or, les partisans de l'intelligibilité/la compréhensibilité considèrent que la prononciation native n'est pas importante pour les locuteurs des L2 et qu'il est donc suffisant, « approprié et acceptable » (Kennedy *et al.*, 2015, p. 3) d'avoir une prononciation « qui mène à une compréhension mutuelle » (Ibid.). Par conséquent, avoir une prononciation native ne devrait pas être le critère privilégié pour évaluer ou juger des locuteurs non natifs. Le modèle de la prononciation non native, basé sur l'intelligibilité/la compréhensibilité, devient de plus en plus populaire dans le domaine scientifique de l'acquisition des langues secondes. Toutefois, les études existantes ont surtout examiné l'anglais langue seconde (AL2) (Murphy, 2014), mais il y a très peu

[10] C'est pour cette raison que pour notre recherche, nous ne prendrons pas cette caractéristique en compte pour évaluer les productions des participants.

de données concernant l'étendue du phénomène et les facteurs qui ont le plus d'impact sur la compréhension entre des locuteurs pour le français langue seconde (FL2) (Kennedy *et al.*, 2015).

2.1.1.3 Fluidité

En plus de l'accent étranger, de l'intelligibilité et de la compréhensibilité, la fluidité (*fluency*) est la quatrième caractéristique essentielle de la parole en L2 (Derwing et Munro, 2015). Dans notre travail, nous reprenons la définition de la fluidité de Derwing et Munro (2015) qui est la suivante : « le taux et le degré d'aisance de la parole, caractérisés par la présence ou l'absence des marqueurs d'hésitation, des autorépétitions et des pauses remplies et non remplies » (Derwing et Munro, 2015, p. 4, [notre traduction]).

À la lumière de ce qui a été dit, pour la suite de notre travail, nous proposons une définition de la *bonne prononciation* pour les apprenants du FL2 : la prononciation qui respecte les règles du phonétisme français[11] et qui est relativement fluide[12]. Elle a un accent étranger[13] d'origine (ou autre) pas trop marqué qui n'entrave pas la communication.

---

[11] Nous ne citons ici que quelques-unes de ces règles (Léon, 1992) :

Pour les consonnes : les consonnes en français sont fortes et douces. Toutes les consonnes sont susceptibles d'apparaître dans toutes les positions (initiale, intérieure et finale).

Pour les voyelles : les voyelles en français sont très nettes et tendues. Leur articulation se ressent par la position accentuée ou non accentuée du son. Les voyelles labiales, par exemple [y] dans « sur » ou [ɔ] dans « pomme » (les lèvres sont arrondies et avancées) jouent un rôle important et constituent la moitié des voyelles françaises (8 sur 15).

Les voyelles nasales comme [ɔ̃] dans « pont » (l'air s'échappe par la bouche et par le nez) sont très usitées en français et lui communiquent par leur caractère rare un aspect fort spécifique (Léon, 1992).

[12] Qui ne contient point (ou qui contient peu) de pauses inappropriées.

[13] L'accent étranger est caractérisé par rapport à la norme et au sentiment de l'authenticité perçu par les natifs (experts ou non) (Alazard, 2013).

Comme l'objectif de notre travail est de mieux comprendre la relation entre les attitudes et les croyances en matière de prononciation du FL2 des apprenants adultes au Québec et leur prononciation, dans la section suivante, nous allons définir les notions d'attitudes et de croyances.

2.1.2 Attitudes et croyances

Les attitudes et les croyances font partie des facteurs appelés *différences individuelles*. Dans la littérature scientifique, ces termes pluridisciplinaires sont difficiles à définir du fait de leur nature complexe et abstraite (Bernat, 2008; Wesely, 2012). Souvent, ils sont employés comme synonymes ou se définissent à travers eux-mêmes (Wesely, 2012), ce que nous allons voir pour la définition des *attitudes* (2.1.2.2).

À noter qu'aux fins de notre recherche, ces deux termes seront considérés comme une seule notion complexe qui sera traitée en une seule variable par la suite. Mentionnons également que dans le cadre du modèle que nous adaptons pour notre étude, les croyances (connaissances métacognitives) interreliées avec l'affectivité (Aragão, 2011; Werbìnska, 2013) font partie des attitudes et constituent leur noyau (voir les sections 2.1.2.2, 2.1.2.3 et la Figure 2.1.2.3).

Alors, dans cette partie, tel qu'annoncé, pour justifier notre choix, nous allons d'abord présenter un bref aperçu des définitions du terme *croyances*, qui constitue le concept central de notre modèle des AC (2.1.2.1). Ensuite, il sera question du terme *attitudes* (2.1.2.2). Finalement, nous proposerons notre définition des *attitudes* et des *croyances* (AC) comme une seule notion complexe (2.1.2.3).

2.1.2.1 Croyances

De façon générale, les croyances sont nos connaissances subjectives à l'égard de quelque chose. Ces connaissances peuvent être déduites de ce qu'une personne dit ou fait. Les croyances sont susceptibles d'être précédées de la phrase « je crois... »

(Rokeach, 1968). Dans l'optique éducationnelle, elles vont refléter nos connaissances à propos des éléments qui ont trait à la situation d'enseignement/apprentissage. Par exemple, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues, certaines personnes peuvent croire que certaines langues sont plus difficiles à apprendre que d'autres, ou qu'en l'espace de deux ans, on peut atteindre de très bons résultats en L2 (Mantle-Bromley, 1995). À noter que dans le cadre de notre travail, nous ne faisons pas de distinction entre les *croyances* et les *perceptions*, car ces termes sont souvent employés soit ensemble, soit de façon synonymique dans la littérature scientifique (Bernat, 2008; Wesely, 2012).

L'intérêt scientifique pour les croyances à l'égard de l'enseignement/apprentissage des L2/LE remonte au milieu des années 1980 avec la publication des travaux précurseurs de Horwitz (1985) et de Wenden (1986). La définition originale des croyances proposée par Horwitz (1985) est assez large et indique que c'est « un système d'opinions préconçues » (Horwitz, 1985, p. 333, [notre traduction]). L'état des recherches au sujet des croyances en enseignement/apprentissage des L2/LE a beaucoup progressé (Barcelos et Kalaya, 2011) tout en gardant le lien avec cette définition initiale. Bernat (2008) souligne que souvent, les définitions des croyances à l'égard de l'enseignement/apprentissage des L2/LE sont données en fonction des objectifs spécifiques des chercheurs et leurs penchants idéologiques. Ainsi, l'auteure propose de situer les définitions existantes sur un axe entre les deux extrémités, reflétant d'un côté la perspective cognitive et de l'autre, la perspective socioculturelle (voir Figure 2.1.2.1 à la page suivante).

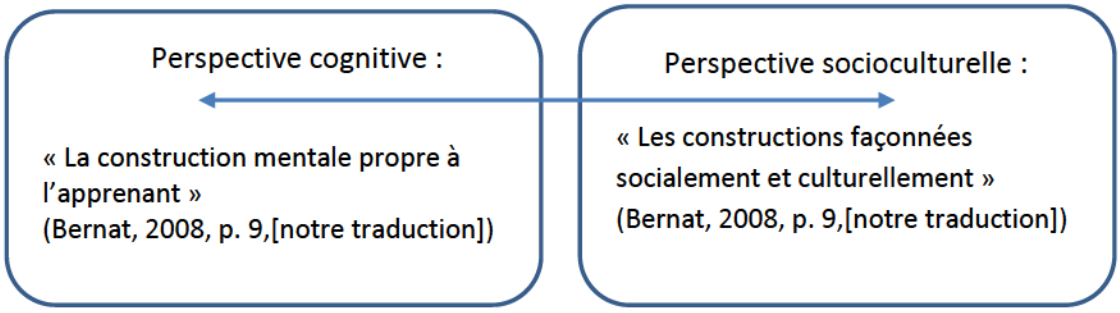

Figure 2.1.2.1

Les deux extrémités de l'axe des définitions du terme « croyances » (Bernat, 2008).

Alors, dans une perspective plus large de psychologie cognitive, les croyances à l'égard du processus de l'enseignement/apprentissage des langues sont considérées comme une composante de la connaissance métacognitive[14]. Il s'agit de la compréhension individuelle de l'apprenant, basée sur son expérience en ce qui a trait à la situation d'apprentissage, aux facteurs affectifs et cognitifs qui influencent le processus d'apprentissage, y compris les objectifs et les besoins de cet apprenant (Flavell, 1987). Par contre, la définition de Victori et Lockhart (1995) se place plutôt quelque part entre les deux pôles (Bernat, 2008), car elle fait ressortir et la nature individuelle et la nature socialement contextualisée des croyances : « Les idées de caractère général que les personnes maintiennent à l'égard d'elles-mêmes en tant qu'apprenants, à l'égard des facteurs influençant l'apprentissage des langues et à l'égard de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage des langues » (Victori et Lockhart, 1995, p. 224, [notre traduction]). Cependant, quelle que soit l'approche, le trait commun des

[14] La connaissance sur la cognition, une des deux composantes de la métacognition. La seconde composante concerne les habiletés liées à l'autogestion (*self-regulatory skills* ou *metacognitive strategies*) (Victori et Lockhart, 1995).

définitions du terme *croyances* reste une composante de la connaissance métacognitive (Bernat, 2008; Ellis, 2008).

Plus récemment, les recherches sur les croyances en enseignement/apprentissage des L2/LE s'effectuent plutôt selon la perspective socioculturelle (Barcelos et Kalaya, 2011), pour examiner comment les croyances des apprenants de L2 interagissent comme médiateurs avec les différents éléments de leur environnement immédiat, par exemple, dans le contexte de la salle de classe (Peng, 2011). Dans la même perspective socioculturelle, la recherche étudie également comment les croyances des apprenants de L2 interagissent avec les différents éléments de l'environnement global comme les macro- et les micro- facteurs politiques dans le contexte de l'idéologie linguistique (*language ideologies*), phénomène complexe défini largement comme des pensées et des jugements de valeur par rapport à un code linguistique particulier (Costa, 2011).

Nous considérons que la vision des croyances selon cette large optique socioculturelle est essentielle pour la compréhension du phénomène de l'acquisition de la prononciation en L2/LE, qui est en grande partie conditionnée par les facteurs sociaux (LeVelle et Levis, 2014; Levis et Moyer, 2014). C'est pour cette raison que nous inscrivons notre recherche dans cette perspective et proposons d'explorer les croyances et attitudes d'apprenants adultes non seulement dans le contexte de la salle de classe, mais dans un contexte socioculturel plus large, car la thématique des items proposés aux participants de l'étude dépasse largement le contexte du milieu d'apprentissage formel (voir également les sections 2.2.3 et 2.2.4). D'ailleurs, cette double perspective s'aligne sur l'approche actionnelle en didactique des langues qui met en valeur l'apprenant en tant qu'acteur social (Robert et Rosen, 2010).

En outre, du fait que les croyances soient une forme de compréhension individuel de l'apprenant, il existe un certain consensus dans les écrits scientifiques en ce qui a trait aux liens entre le domaine affectif et émotionnel des apprenants et leurs croyances. Ainsi, Garrett (2010) ne considère pas l'affectivité comme un élément constitutif des

croyances. Par ailleurs, il souligne que les croyances peuvent « déclencher de fortes réactions affectives » (p. 31, [notre traduction]) et vice versa. Pour d'autres chercheurs, notamment pour Aragão (2011) et Werbìnska (2013), les croyances sont profondément affectives. Par exemple, les émotions telles que la peur et la confusion peuvent être liées aux croyances que l'apprenant maintient à l'égard de lui-même dans la situation d'enseignement/apprentissage et peuvent influencer son comportement. Dans le présent travail, nous adhérons à l'idée que les croyances sont interreliées avec l'affectivité.

Dans la prochaine section, nous présenterons un bref aperçu du concept d'*attitudes*, dont les croyances constituent le noyau, d'après le modèle adapté de Garrett (2010).

2.1.2.2 Attitudes

Le concept d'attitudes est au cœur de la psychologie sociale et les premières recherches sur le sujet remontent aux années 1930 (Allport, 1935). En sociolinguistique, les attitudes, ou « nos réactions subjectives » (Labov, 1966, p. 213, [notre traduction]), constituent le concept-clé des travaux fondateurs de Labov (1966) sur la stratification sociale des communautés linguistiques et sur différentes réalisations linguistiques qui peuvent se produire en fonction du prestige ou de la stigmatisation des phénomènes de la langue dus à l'appartenance sociale. Vu l'ampleur de la littérature scientifique sur le sujet des attitudes, nous ne pouvons présenter que la définition la plus généralement acceptée de nos jours dans les disciplines concernées (psychologie sociale, sociolinguistique et acquisition et apprentissage des L2/LE) (Garrett, 2010), mais qui reste plutôt schématique. Cette définition est basée sur le modèle structural des attitudes au sens large du terme. Dans le cadre de ce modèle, elles sont vues comme l'ensemble de trois composantes : affective, cognitive et comportementale orientées vers l'objet d'attitudes (Garrett, 2010).

- La *composante affective* est une réaction émotionnelle souvent appréciative, dépréciative ou neutre par rapport à l'objet d'attitudes. L'intensité des émotions

peut s'illustrer par la place que prendrait une attitude si on la représentait sur un continuum allant de « extrêmement favorable » à « extrêmement défavorable ». Entre les deux, il existe un nombre infini d'intensités.

- La *composante cognitive* ou « connaissance » est une forme de savoir à propos de l'objet d'attitudes, qui n'est pas toujours « en lien avec la notion de la vérité » (Mantle-Bromley, 1995, p. 373, [notre traduction]) ou avec la connaissance scientifique. Par exemple, beaucoup de gens croient à tort qu'apprendre une L2/LE signifie surtout apprendre le vocabulaire de cette langue (Ibid., p. 381). Ainsi, toute croyance peut être considérée comme un élément de connaissance. Alors, dans le cadre de ce modèle, les croyances font partie des attitudes.

- La *composante comportementale (conative)* est une prédisposition, une intention, orientée vers une action axée sur l'objet d'attitudes, partant du fait qu'une attitude n'entraine pas nécessairement une action directe. Plusieurs facteurs internes (par exemple, les capacités ou les savoirs nécessaires) et externes (par exemple, le temps alloué, les opportunités, etc.) doivent intervenir pour que l'intention mène à l'action (Garrett, 2010).

Garrett (2010) illustre cette structure tripartite des attitudes en enseignement/apprentissage des langues de façon suivante : quelqu'un qui veut apprendre l'espagnol comme langue étrangère va peut-être croire que la connaissance de l'espagnol l'aidera à comprendre la culture de l'Espagne (composante cognitive), cette personne serait enthousiaste à l'idée de pouvoir lire les œuvres littéraires en espagnol (composante affective) et elle serait peut-être prête à mettre de l'argent de côté pour se payer un cours d'espagnol (composante comportementale) (Garrett, 2010).

Ces trois composantes sont considérées comme étant interreliées : la dissonance entre ces composantes pourrait entraîner le changement du comportement en général. Par exemple, si quelqu'un ne veut pas apprendre l'espagnol, il pourrait avoir tendance à

dénigrer socialement les hispanophones (composante cognitive) et à ridiculiser l'espagnol (composante affective), car ces trois composantes sont en accord. Cependant, si la même personne rencontre un hispanophone particulièrement sympathique, elle pourrait reconnaitre son statut social égal au sien (changement de la composante cognitive). Ce changement pourrait amener le changement des deux autres composantes (affective et comportementale), donc, un changement d'attitude à l'égard de l'espagnol en général.[15]

Cela nous amène au sujet de la propriété fondamentale des attitudes qui est leur fonctionnement « à double entrée » (« attitudes as *input* and *output* ») (Garrett, 2010, p. 21, [notre traduction]). Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage des langues, il a été démontré qu'une attitude favorable envers une langue amène généralement un niveau de réussite élevé dans celle-ci (attitudes as *input*) (Masgoret et Gardner, 2003; Garrett, 2010). Parallèlement, de bons résultats dans une langue entraînent généralement des attitudes favorables (Gardner, 1985 ; Tremblay et Gardner 1995) envers celle-ci (attitudes as *output)*. De façon générale, si certaines façons de parler, ou certaines langues (ou une variété linguistique d'une langue) suscitent chez l'apprenant des attitudes conscientes ou inconscientes (Vallerand *et al.*, 2006), il peut adopter consciemment ou inconsciemment une certaine façon de parler, une certaine façon de prononcer ou d'utiliser un mot ou une expression, afin de provoquer ou d'éviter de provoquer certaines attitudes chez l'interlocuteur (Garrett, 2010).

2.1.2.3 Attitudes et croyances dans le cadre de la présente étude

Avant de proposer notre définition des attitudes et des croyances (AC), que nous considérons comme une seule notion complexe (voir la suite de la section), résumons

---

[15] Cet exemple est inspiré de celui de Mantle-Bromley (1995, p. 373).

l'essentiel de ce qui a été dit au sujet d'abord des croyances, puis des attitudes, notamment :

- La structure des attitudes est tripartite; les trois composantes sont interreliées.
- Les croyances (connaissances métacognitives) constituent le noyau des attitudes;
- Il existe des liens importants entre les croyances et l'affectivité;
- La composante conative (comportementale) a le caractère potentiel.

La Figure 2.1.2.3 illustre ces différents éléments.

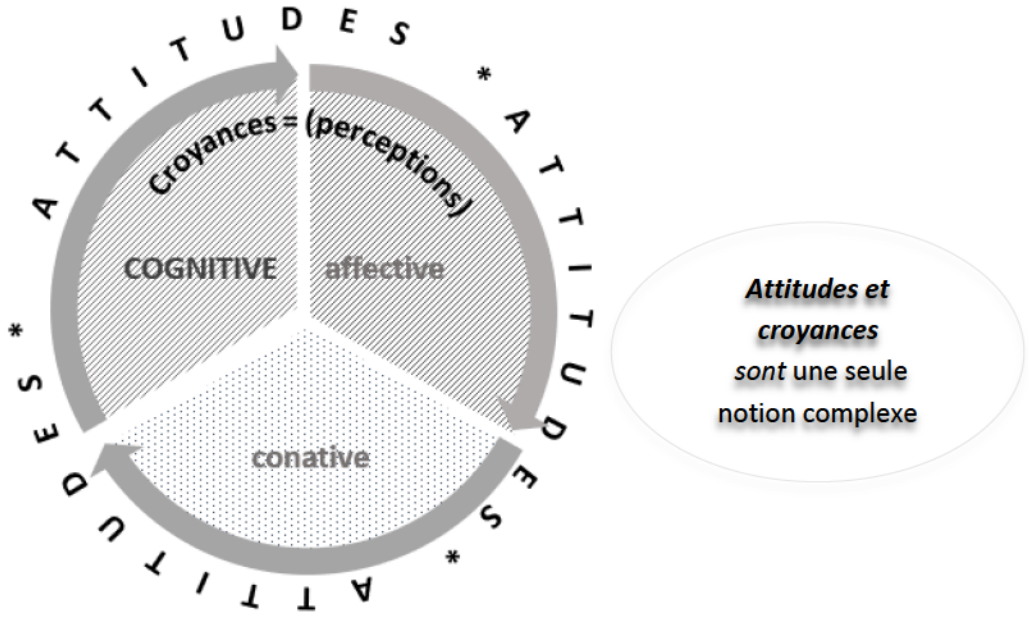

Figure 2.1.2.3

« Attitudes et croyances » dans le cadre de notre travail

Aux fins de notre travail, nous considérons les attitudes et croyances (AC) comme une seule notion complexe que nous définissons comme l'ensemble personnel des idées et des réactions émotionnelles sur quelque chose qui pourraient avoir un impact sur l'intention d'agir (ou non) en fonction de ces idées et des réactions (Ellis, 2008; Garrett,

2010; Horwitz, 1985). Ces idées et réactions sont basées sur l'expérience personnelle de l'apprenant, mais façonnées socialement et culturellement. Elles ont trait à la situation d'apprentissage, aux facteurs affectifs et cognitifs qui influencent le processus de l'apprentissage, y compris les objectifs et les besoins des apprenants.

2.1.2.4 Les propriétés principales des AC

Pour terminer cette partie, résumons les propriétés principales des attitudes et des croyances. En fonction des conditions, la nature des AC serait plutôt dynamique et malléable (Ellis, 2009; Trinder, 2013). Les AC sont en lien avec les émotions et se traduisent en nous par des évaluations de diverses intensités, positives, négatives, ou neutres envers les éléments de notre environnement et son fonctionnement. Elles sont le résultat de nos expériences, elles sont acquises (Garrett, 2010) et n'ont pas de caractère inné. Enfin, il faut tenir compte de cette « double implication » (« attitudes as *input* and *output* ») (Garrett, 2010, p. 21, [notre traduction]) : les attitudes et les croyances pourraient avoir une influence sur le comportement, et c'est par ce comportement que l'on peut souvent tenir compte des attitudes.

Ainsi, les principaux concepts de notre étude ayant été définis, nous présenterons dans la seconde partie du chapitre différentes études empiriques menées par des auteurs intéressés par les AC des apprenants de L2/LE en lien avec la prononciation.

2.2 Recension des écrits

Tel qu'annoncé au début du présent chapitre, cette partie se penchera sur différentes thématiques relevées dans la recension des écrits portant sur les AC des apprenants de L2/LE en lien avec la prononciation.

2.2.1 L'importance de la bonne prononciation perçue par les apprenants

De façon générale, les apprenants reconnaissent le rôle de la bonne prononciation pour être bien compris. Ainsi, Derwing (2003), s'intéressant aux perceptions des apprenants de l'AL2 du niveau intermédiaire, a mené une étude auprès de 100 participants immigrants au Canada anglophone (Alberta). Les résultats de l'étude révèlent que 97 % des participants croient en l'importance de bien prononcer en anglais (Derwing, 2003). Derwing et Rossiter (2002) ont montré que parmi des apprenants de différents niveaux en AL2, 55 % sont conscients que les bris communicationnels qu'ils éprouvent proviennent en grande partie de leur prononciation bancale et de la présence d'un fort accent étranger. La recherche de Kennedy *et al.* (2015), effectuée en laboratoire à Montréal avec 18 participants, tous apprenants du FL2 du niveau intermédiaire, semble contribuer à montrer que la prononciation et le vocabulaire seraient à l'origine des problèmes perçus de compréhension : 26 % des problèmes (46/179) étaient attribuables soit à la prononciation (18 %), soit à la combinaison vocabulaire et prononciation (8 %).

Aussi, les participants montrent-ils le désir d'améliorer leur prononciation : 62 % des participants pour l'étude de Moyer (2007), et 90 % pour celle de Derwing et Rossiter (2002). L'implication concrète de ce désir n'est pourtant pas évidente d'après Moyer, à moins qu'« il ne soit manifesté en pratique» (Moyer, 2007, p. 510, [notre traduction]), car tout le monde n'a pas les mêmes aptitudes. Mais pour les cas cités, il s'agit en effet d'actions ou d'intentions concrètes : choix des techniques efficaces (par exemple,

imiter les discours des natifs entendus dans les médias; initier les rétroactions de la part des natifs) (Moyer, 2007) ou envie de s'inscrire à un cours de prononciation (Derwing et Rossiter, 2002).

2.2.2 Modèle(s) de la prononciation

Dans la plupart des cas, le modèle de la prononciation en L2 perçu comme étant idéal par les apprenants reste celui des natifs (Derwin, 2008; Miras, 2013; Simon et Tavernier, 2011; Timmis, 2002). Au total, 66 % des participants de l'étude de Moyer (2007) sont persuadés que prononcer comme des natifs est atteignable en y appliquant des efforts considérables. Le modèle de la prononciation native serait persistant également dans la conscience des locuteurs natifs qui ont tendance à juger plus faiblement les capacités langagières des locuteurs non natifs et ce, de manière automatique et parfois inconsciente (Rakić, Steffens et Mummendey, 2011). Aussi, seulement en se basant sur l'accent des locuteurs, les locuteurs natifs peuvent-ils juger de façon stéréotypée de leurs qualités et de leurs aptitudes personnelles comme l'intelligence, la diligence (Lindermann, 2003; Lindermann *et al.*, 2014; Wang *et al.,* 2013). Par exemple, DeShields et de los Santos (2000) ont observé qu'aux États-Unis, les acheteurs feraient plus confiance aux commerçants à l'accent américain standard qu'à leurs homologues aux accents mexicains ou grecs, ces derniers ayant été perçus comme moins intelligents, honnêtes, crédibles et professionnel, ce qui conduisait ainsi à une baisse des intentions d'achat de chez ces commerçants aux accents étrangers. La même tendance d'inférence négative basée sur l'accent étranger (notamment, indien) a été démontrée de façon assez concluante dans l'étude de Wang *et al.* (2013) pour le service d'appel à la clientèle de banque : une issue défavorable pour la clientèle serait en lien avec l'accent de l'employé qui assurait ce service téléphonique.

Les préjugés en lien avec l'accent en L2 peuvent se traduire en stigmatisation, le phénomène que nous allons aborder dans la partie suivante.

2.2.3 Le regard des autres et la stigmatisation par rapport à la prononciation

Les locuteurs non natifs semblent intérioriser les AC souvent négatives des locuteurs natifs envers les variétés de L2, y compris envers leurs propres variétés (Lindermann *et al.*, 2014). Ce sujet a été largement exploré en recherche attitudinale en AL2, mais très peu pour d'autres langues (Lindermann *et al.*, 2014). Par exemple, Xu *et al.* (2010) rapportent des perceptions plus négatives envers la variété locale non native de l'AL2. L'étude, à laquelle ont participé 108 évaluateurs, tous des apprenants de l'AL2, a été effectuée en Chine à l'aide d'une technique de locuteur masqué[16]. Ces évaluateurs devaient juger des échantillons de productions orales en anglais de locuteurs natifs de l'anglais (deux Américains et deux Britanniques) et de deux locuteurs de l'AL2 d'origine chinoise pour leur attractivité sociale, leur statut social et la fluidité. De façon générale, les résultats ont démontré que les perceptions des évaluateurs ont été plus favorables de façon statistiquement significative aux locuteurs natifs de l'anglais : ils avaient été évalués comme plus intelligents, plus sympathiques et ayant un statut social plus élevé.

Par conséquent, ces attitudes négatives envers la parole en L2 de la part des autres locuteurs, qu'ils soient natifs ou non, peuvent être ressenties par le locuteur de L2 comme stigmatisantes et provoquer un sentiment de honte (Gluszek et Dovidio, 2010a). Puisque nous inscrivons notre recherche dans la perspective socioculturelle (Barcelos et Kalaya, 2011), nous trouvons indispensable d'étudier les AC des apprenants

---

[16] *Matched guise technique*, méthode de recherche dont le principe repose sur une investigation indirecte des attitudes. Selon cette technique, les participants (c'est-à-dire, les évaluateurs) qui écoutent les stimuli enregistrés des locuteurs ne doivent pas être informés des caractéristiques (p. ex. nationalité, langue maternelle) de ces locuteurs auxquels ils réagissent (Lambert *et al.,* 1960 ; Kircher, 2012). Cette méthode permet d'avoir accès à des réponses « réputées plus spontanées et valides sur les perceptions et opinions personnelles des participants » (Guertin, 2017, p. 72).

également dans l'environnement global de l'idéologie linguistique[17], dont le phénomène de stigmatisation fait partie[18]. Comme on le sait, la prononciation en L2 garde presque inévitablement un accent étranger (Derwing et Munro, 2009), donc la stigmatisation liée à la prononciation en L2 est spécifique, car l'accent étranger se perçoit dès que le locuteur de L2 commence à parler (Gluszek et Dovidio, 2010b). En lien avec notre définition tripartite (voir la section 2.1.2.3 et la Figure 2.1.2.3), nous pourrions considérer le sentiment d'être stigmatisé comme ceci : *Je crois que j'ai une prononciation incorrecte et ridicule* (composante cognitive), donc *je suis ridicule et j'en ai honte* (composante affective). À la longue, ce sentiment d'être stigmatisé pourrait créer de sérieuses barrières communicationnelles et socioculturelles avec des locuteurs natifs (composante comportementale), ce qui, à son tour, ne serait pas favorable à l'amélioration de la compétence générale en L2 (LeVelle et Levis, 2014).

Lorsque les interlocuteurs (natifs ou non) agissent selon leurs idées reçues, la stigmatisation se transforme en discrimination. La discrimination se distingue des attitudes stéréotypées par son trait actionnel, c'est-à-dire qu'elle se traduit par des comportements assez directs (Gluszek et Dovidio, 2010b). Et même lorsque les locuteurs de L2 disent ne pas avoir été discriminés à cause de leur prononciation (60 % des participants de l'étude de Derwing, 2003), ils pensent que les locuteurs natifs « les auraient estimés davantage » s'ils avaient eu une meilleure prononciation (Derwing, 2003, p. 555, [notre traduction]). La section suivante permettra d'abord de mettre le point sur des facteurs qui apparemment favorisent de meilleurs résultats en prononciation et ensuite, comme ces facteurs relèvent du domaine motivationnel, de

---

[17] Phénomène complexe défini largement comme des pensées et des jugements de valeur par rapport à un code linguistique particulier (de Costa, 2011).

[18] Un autre phénomène faisant partie de l'idéologie linguistique et ayant trait aux AC des locuteurs L2 est l'identité linguistique, que nous aborderons brièvement dans la section 2.2.5.

donner un aperçu des théories motivationnelles en l'enseignement/apprentissage des L2/LE.

2.2.4 Les attitudes positives relevant du domaine motivationnel et la prononciation

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, la conscientisation de sa prononciation comme non conforme à des attentes établies des interlocuteurs (qu'ils soient locuteurs natifs ou non) peut provoquer un sentiment d'isolement dans sa communauté linguistique et empêcher le développement de l'appartenance sociale et culturelle avec la société d'accueil. Par ailleurs, d'après plusieurs recherches (Gluszek *et al.*, 2011; Lybeck, 2002; Moyer, 2007) les apprenants qui ont en principe de meilleurs résultats en prononciation sont :

- Ceux qui se sentent à l'aise avec l'idée d'assimilation culturelle (Moyer, 2007) et désirent même s'identifier avec la culture du pays d'accueil (Gluszek *et al.*, 2011);
- Ceux qui ont l'intention de résider dans le pays pour longtemps et s'y affirmer professionnellement et pour cette raison éprouvent le besoin de se perfectionner en L2 y compris en prononciation;
- Ceux qui cherchent à établir un réseau de contacts relativement riche avec les locuteurs natifs (Lybeck, 2002).

Autrement dit, les attitudes positivement orientées vers la société et la culture du pays d'accueil ainsi que le désir de s'associer avec les locuteurs natifs favorisent non seulement la qualité de la prononciation, mais la compétence communicative générale. Les auteurs soulignent d'ailleurs que ce serait la volonté ferme et constante des locuteurs de L2 d'améliorer leur aisance générale et/ou leur prononciation en L2 qui seraient les facteurs décisifs pour atteindre cet objectif (Moyer, 2007, Moyer, 2014a; Muñoz et Singleton, 2007).

L'orientation des apprenants de L2 vers les locuteurs natifs et la culture du pays d'accueil en général relève surtout du domaine motivationnel. À notre connaissance, un volet motivationnel fait partie de la majorité des recherches actuelles sur les AC des apprenants dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des L2/LE (Borgès, 2013; Horvitz, 1988; Rieger, 2009; Sardegna *et al.,*2014, 2018; Simon et Tavernier, 2011; Smit, 2002). C'est pour cette raison que nous considérons pertinent de faire un bref aperçu théorique du domaine motivationnel en l'enseignement/apprentissage des L2/LE.

De façon générale, les études existant dans ce domaine reposent sur trois paradigmes (Fortin, 2011). Le premier paradigme, qui est élaboré surtout dans les travaux de Gardner et ses collaborateurs (Gardner, 1985; Gardner et Lamber, 1972; Gardner et Tremblay, 1994) dit que la motivation de l'apprenant de L2/LE peut être suscitée par l'instrumentalité (pour répondre à un besoin fonctionnel)/l'intégrativité (le besoin de s'intégrer à une communauté afin de pouvoir communiquer avec les membres de cette communauté.

Le deuxième est basé sur la théorie de l'autodétermination[19] de Deci et Ryan (1985), dont le noyau est l'idée d'un continuum où les niveaux de motivation intrinsèque[20], de motivation extrinsèque[21] et d'amotivation (absence de motivation) changent selon le degré d'autodétermination et le sentiment de compétence autodétecté de l'individu (Lamb, 2017).

---

[19] SDT - Self-Determination theory.

[20] Les actions sont effectuées uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action sans pression ni récompense externe.

[21] Les actions de l'individu sont régies par des raisons souvent externes à l'individu (punition, récompense, pression sociale, etc.).

Et, finalement, le troisième paradigme, un système motivationnel basé sur le « soi »[22], est proposé par Dörnyei (Dörnyei et Ushioda, 2009). De façon très schématique, il est basé sur trois concepts fondamentaux : « soi idéal » (*The Ideal L2 self*), soi-réel et « soi-devrait être » (ou le « soi obligé » (*The Ought-to L2 self*).

Le « soi idéal » (*The Ideal L2 self*) est l'image valorisée de soi en tant qu'utilisateur compétent de la L2 que l'apprenant projette dans l'avenir. En termes de la théorie de l'autodétermination, il s'agirait des objectifs fortement intrinsèques (Lamb, 2017). Alors, une personne qui a un soi-réel (comme elle se définit actuellement) pourrait agir pour diminuer l'écart qui existe entre ce soi-réel et ce soi idéal.

Le « soi-devrait être » (ou le « soi obligé » (*The Ought-to L2 self*) constitue l'image que l'apprenant devrait avoir aux yeux des personnes significatives de son entourage. En termes de la théorie de l'autodétermination, il s'agirait plutôt de la motivation extrinsèque quand l'apprenant préfère éviter les états indésirables. De ce fait, le « soi-devrait être » peut agir comme le soi idéal, pas par le désir, mais plutôt par obligation extérieure.

Ces trois paradigmes seront présentés dans notre questionnaire sur les AC dont il sera question dans le Chapitre III.

Par ailleurs, rappelons qu'au début de la présente section, il a été question des attitudes positivement orientées vers la société et la culture du pays qui, semble-t-il, peuvent favoriser non seulement la qualité de la prononciation, mais la compétence communicative générale, tel que nous le soulignerons dans la section suivante. Comme nous l'avons vu, les liens entre les AC à l'égard de la prononciation et les résultats en

---

[22] The L2 Motivational Self System.

prononciation en L2 ne sont pas toujours clairs et doivent être explorés davantage dans des contextes sociopolitiques et culturels différents.

2.2.5 Perception de l'identité et la prononciation

La perception[23] d'appartenance à un groupe ne peut se voir qu'à travers la perception de soi, ce qui est appelé « l'identité » en psychologie sociale (Norton et Toohey, 2011). L'identité est un concept central dans les problématiques sociologiques et anthropologiques qui suppose à la fois l'unique (l'individuel) et la pluralité, le fondement duquel est la reconnaissance de son individualité (Soi) par rapport aux autres individualités (les autres) et inversement, la reconnaissance de cette individualité par les autres (Arezki, 2008). L'identité peut fonder un groupe, l'unifier, mais aussi peut permettre à ses membres de définir leur appartenance à ce groupe, de le reconnaître en tant que groupe d'appartenance et de le distinguer des autres (Ibid.)

Les identités des personnes se construisent alors à travers des catégories définies par d'autres. Les identités des personnes se révèlent « par le biais des tenues vestimentaires, des mouvements corporels, des actions et de langage (langue) » (Block, 2007, p. 7, [notre traduction]).

Le langage, ou plus précisément, « le *discours,* c'est-à-dire l'usage que l'on fait de la langue, à travers l'acte d'énonciation qui la met en œuvre » (Charaudeau, 2009, p. 15), peut donc être une composante essentielle de l'identité. Il s'agira alors de l'identité linguistique. Elle suppose de la part des membres du groupe auquel les individus s'identifient la conscience du langage « comme élément unificateur du groupe, la représentation de ce groupe, de leur inclusion dans ce groupe mais aussi de ce qui le

---

[23] Rappelons que dans le cadre de notre travail, nous considérons le terme « perception » comme synonymique au terme « croyance ».

distingue des autres » (Arezki, 2008, p. 194). Cela devient particulièrement pertinent dans des contextes multilingues ou quand une personne entre en contact avec une langue et une culture nouvelle ou différente comme dans des cas d'immigration (Block, 2007; Pavlenko et Blackledge, 2004). Plus concrètement, l'identité linguistique peut se traduire par la valorisation de la langue (variété de la langue) du groupe par les membres de ce groupe comme symbole identitaire, par le choix d'une langue ou d'une variété de cette langue ou bien, finalement, par la modification des caractéristiques spécifiques à une langue (par exemple, un accent, un segment phonétique particulier ou des éléments lexicaux) à des fins identitaires Gatbonton *et al.* (2011). Selon Setter et Jenkins (2005), « la prononciation et l'identité semblent être particulièrement liées » (p. 5, [notre traduction]). Dans la même veine, Calinon (2009) indique que « La langue ou la variété de langue qu'un locuteur va parler manifeste un trait de son identité, l'inscrit dans une communauté et le distingue des autres groupes linguistiques ou groupes sociaux » (p. 125). Par ailleurs, acquérir une nouvelle prononciation en L2 peut être ressenti comme une atteinte à l'identité du locuteur et provoquer une « réaction consciente ou inconsciente de résistance sous la pression des facteurs individuels et/ou/sociaux » (Setter et Jenkins, 2005, p.5, [notre traduction]). Ainsi, un fort accent de la L1 en L2 pourrait être considéré comme une marque d'attachement à ses origines, en l'occurrence : les francophones québécois avec un fort accent en AL2 ont été perçus comme plus attachés à leurs origines, ce qui correspondait en effet à leurs propres perceptions identitaires évaluées à l'époque de l'épanouissement du nationalisme québécois au début des années 1970 (Gatbonton *et al.*, 2005). En revanche, en parlant une L2, les participants de l'étude de Derwing (2003) ne voient pas leur identité liée à la L1 menacée, et par conséquent, ils ne voient pas l'intérêt de garder leur accent d'origine comme marque identitaire, car « ils continuent à parler leurs L1 au sein de leurs cercles familiaux et leurs communautés ethniques » (p. 560 [notre traduction]). L'auteure signale quand même le contexte particulier de la ville d'Edmonton, en Alberta (Canada), qui est principalement monolingue.

Alors, la vision concernant l'identité linguistique du locuteur de L2 a beaucoup évolué (Derwing et Munro, 2009) : ce n'est plus quelque chose de stable et solide, mais plutôt dynamique, multidimensionnel et dépendant du contexte social (Norton *et* Toohey, 2011). Avec chaque nouvelle L2 étudiée, le locuteur pourrait développer une nouvelle identité linguistique à l'occasion de se retrouver dans une nouvelle communauté culturelle pour une période de temps assez prolongée (Marx, 2002).

2.2.6 Attitudes et croyances à l'égard de la variété du français québécois

Comme nous l'avons vu précédemment, les AC positives ou négatives envers la L2, l'orientation socioculturelle vers la communauté de la L2 et ses membres, le désir de s'affilier (ou pas) à un groupe ethnique, la conscientisation de la possibilité de construire une nouvelle identité en L2 sans impact sur l'image de soi, tout cela pourrait affecter les résultats en prononciation. Au Québec, la variété standard du français québécois (Laur, 2002), comme langue de communication, et la variété standard du français, dit international, qui est souvent considéré comme objet d'apprentissage (Calinon, 2009), coexistent. Cette coexistence est la source d'une double pression sur les attitudes des apprenants quant aux choix entre ces deux variétés. Ainsi, Calinon (2009), en ayant analysé les entrevues de 110 immigrants en francisation à Montréal, montre que, de façon générale, les apprenants du FL2 reconnaissent l'importance de la variété standard du français d'un côté, et de l'autre, admettent que le français québécois est un élément intrinsèque de la culture de la société d'accueil et, par conséquent, un gage de leur future appartenance à cette société. Ainsi, 8 % des participants ont opté pour la solution conciliante d'adopter la norme du français standard à laquelle ils incluront différentes particularités du français québécois « essentiellement phonétiques et lexicales » (Calinon, 2009, p.257) pour marquer « leur appartenance à la communauté linguistique d'installation » (Ibid.). Également, 12,5 % des participants préfèrent nettement la variété du français standard, qui est plus valorisante de leur point de vue. Il n'y a que 4,5 % d'entre eux qui ont envie de parler la variété québécoise pour

des raisons d'intégration. Cependant, la collecte de données de la recherche de Calinon remonte à 2007. Nous supposons que les AC linguistiques envers le français québécois ont pu évoluer depuis grâce aux efforts de sensibilisation au français québécois du MIFI (Enseigner au MICC, 2012), notamment avec l'implantation du nouveau matériel didactique « Agir pour interagir »[24] (Fradette et Blanchette, 2014). Il serait intéressant alors de connaître les idées des apprenants adultes de FL2 actuels.

2.2.7 Résultats d'autres recherches sur les AC dans le contexte de la salle de classe

Les apprenants-locuteurs de L2 porteront en salle de classe leurs attitudes et leurs croyances (Bernat, 2005), dont nous avons fait le tour d'horizon précédemment. Certaines d'entre elles, par exemple l'importance de la prononciation pour être compris, l'utilité de l'enseignement de la prononciation (Derwing, 2003; Derwing et Rossiter, 2002; Moyer, 2007), la nécessité de faire des efforts considérables pour arriver à de bons résultats en prononciation, la prononciation des locuteurs natifs jugée comme idéale (Moyer, 2007) se retrouvent dans les résultats d'autres recherches ciblant le contexte d'enseignement/apprentissage de la prononciation. À notre connaissance, ces recherches ne sont pas nombreuses; citons par exemple celle de Simon et Tavernier (2011) ou l'étude plus ancienne de Cenoz et Lecumberri (1999). Ces deux études ont été réalisées en contexte d'enseignement/apprentissage de l'ALE. À part les AC déjà citées, soulignons quelques résultats intéressants. De façon générale, les apprenants ne

---

[24] Ce matériel didactique découle de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français pour les personnes immigrantes adultes (l'Échelle) et du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (le Programme). Il a été élaboré pour la mise en pratique du français comme langue d'intégration. Dès le stade débutant, l'apprenant est largement exposé à la langue « naturelle et variée » à travers les documents audio et vidéo dans la grande majorité « authentiques » et non élaborés », ce qui constitue « une innovation audacieuse dans le domaine de la didactique des langues » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 2).

croient pas qu'il faille avoir un talent particulier pour acquérir de bons résultats en prononciation (Cenoz et Lecumberri, 1999), trouvent que les contacts naturels avec les locuteurs natifs favorisent le progrès en prononciation, expriment une plus haute confiance en l'utilité de l'entraînement phonétique systématique en classe par rapport aux activités d'autoapprentissage (Simon et Tavernier, 2011) et reconnaissent l'importance égale des niveaux segmental (phonèmes) et suprasegmental (Cenoz et Lecumberri, 1999). Ce dernier résultat est pourtant contesté par les données de Derwing et Rossiter (2002). Ainsi, ces chercheurs démontrent que les participants de leur étude ne se rendent pas compte de l'importance des caractéristiques prosodiques (intonation, accentuation, pauses, rythme), bien que les recherches démontrent que pour l'AL2, ce sont souvent les erreurs suprasegmentales qui provoquent plus d'incompréhensibilité (Derwing *et al.*, 1998; Derwing et Munro, 2015; Pickering, 2012). Cela pourrait s'expliquer par le peu de saillance des éléments suprasegmentaux pour les apprenants par rapport aux éléments segmentaux qui ont leurs équivalents orthographiques, surtout en l'absence d'enseignement de la prononciation (Derwing et Rossiter, 2002).

Par ailleurs, différentes situations de l'enseignement/apprentissage d'une L2/LE et de l'utilisation d'une L2/LE que l'individu ne maîtrise pas parfaitement génèrent parfois chez l'apprenant une réaction émotionnelle négative d'inquiétude, de stress, d'insuffisance, de la peur de l'échec ressentis (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986; MacIntyre, 1995). Cet ensemble de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe est réuni dans la littérature scientifique sous un terme générique d'*anxiété langagière* (Horwitz, 2001 ; Horwitz, Horwitz et Cope, 1991).

Comme le montrent les données de certaines études, dans le contexte académique d'enseignement/apprentissage de L2/LE, la prise de la parole est la compétence la plus anxiogène en particulier lorsque la production orale doit avoir lieu devant les autres étudiants (Phillips, 1992; Price, 1991 ; Zheng et Cheng, 2018). De plus, il apparait que

l'aspect qui préoccuperait le plus les apprenants pendant la prise de la parole est la peur de paraitre ridicule à cause de leur prononciation en L2/LE (Phillips, 1992; Price, 1991; Baran-Łucarz, 2013; 2014). Les données montrent que le sentiment de stress est souvent lié à leur niveau de prononciation réel en L2/LE (Price, 1991; Young, 1992) et, encore plus fortement, à la façon dont les apprenants perçoivent leurs compétences en production orale, notamment en prononciation (Baran-Łucarz, 2011). En effet, de façon très sommaire, des études examinant l'anxiété langagière ont prouvé une corrélation négative avec les résultats en L2/LE en général (Cubukcu, 2007; Horwitz, 2001; Liu, 2006) et plus spécifiquement avec ceux en prononciation (Baran-Łucarz, 2013, 2014 ; Borgès, 2013). Autrement dit, les apprenants moins anxieux auraient de meilleurs résultats et vice versa. Malheureusement, il n'y a pas assez de données à ce sujet pour des immigrants apprenants adultes du FL2 au Québec; il serait alors intéressant de se pencher sur cette problématique.

Dans la section suivante, nous présenterons l'aperçu des résultats principaux de recherches dans le domaine des stratégies d'apprentissage de la prononciation en L2/LE, qui s'inscrivent dans la perspective des AC adoptée dans notre travail.

2.2.8 Stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible comme actualisation de la composante conative

Comme cela a été mentionné dans la section 2.2.1, de façon générale, les apprenants adultes montrent une volonté d'améliorer leur prononciation. Pour ce faire, quels que soient leurs objectifs en prononciation de la langue cible, ils doivent généralement entreprendre des efforts concrets[25] (par exemple, trouver du temps pour des exercices d'articulation) et le faire souvent en dehors de la salle de classe, faute de temps alloué

[25]Voir également la section 2.2.1.

à ces fins pendant les cours (Pawlak et Szyszka, 2018). En conséquence, ils devraient choisir délibérément des façons appropriées à leurs besoins et effectuer l'auto-observation et l'autoévaluation nécessaire (Ibid). Autrement dit, ils devraient recourir aux stratégies d'apprentissage des langues, définies comme des actions, comportements ou techniques que les apprenants utilisent pour améliorer l'apprentissage de la langue cible et le rendre plus efficace (Oxford,1990). Ces stratégies facilitent l'acquisition, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information (Ibid.). Dans le contexte de l'apprentissage/acquisition de la prononciation, il est question plus précisément des stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible (dorénavant SAPLC).

La définition des SAPLC qui est utilisée dans la présente étude est inspirée de celle de Pawlak (2010) : « actions et pensées utilisées de manière consciente, souvent dans un ordre logique, pour apprendre et mieux maîtriser l'usage de divers aspects de la prononciation de la langue cible » (p. 191, [notre traduction]). L'auteur souligne également les éléments-clés de ce concept : le caractère rationnel et résolu de l'usage des SAPLC, un certain niveau de conscientisation de l'usage, leur caractère observable (par exemple, le nombre de répétions de série de sons difficiles à prononcer) ou non (par exemple, un schéma mental pour contourner un son problématique), l'importance de pouvoir combiner les SAPLC pour plus d'efficacité dans les apprentissages de différents traits segmentaux et suprasegmentaux de la langue cible. Tout cela est dans l'objectif de l'utilisation de ces traits phonétiques pour une communication plus réussie (Pawlak et Szyszka, 2018). Moyer (2007, 2014a) appuie également le caractère délibératif et réfléchi dans le choix des SAPLC des apprenants adultes dans l'objectif de se perfectionner en prononciation en L2/LE. D'après cette auteure, comme cela a déjà été déjà mentionné plus haut (voir les sections 1.5 et 2.2.1), leur utilisation constante est l'une des conditions nécessaires pour obtenir de bons résultats en prononciation, que ce soit dans le désir d'avoir une prononciation proche des locuteurs natifs (Moyer, 2014a) (ce qui n'est pas toujours le cas) ou dans la volonté d'atteindre

un niveau confortable de compréhensibilité et de fluidité en langue cible (Pawlak et Szyszka, 2018).

Selon les spécialistes reconnus dans le domaine, les SAPLC sont dynamiques, dépendantes du contexte et de la spécificité de la tâche à accomplir (Oxford, 2017; Pawlak, 2010).

Les recherches qui examinent les liens entre les performances des apprenants en prononciation en L2/LE et les SAPLC sont plutôt rares (Pawlak et Szyszka, 2018) et, à notre connaissance, ne concernent qu'exclusivement l'anglais (Ibid.), le plus souvent comme LE, en l'occurrence l'étude de Campos (2015) réalisée au Chili, celle de Hişmanoğlu (2012) à Chypre, l'étude de Berkil (2008) en Turquie et celle de Pawlak (2018) en Pologne.

Les résultats de ces recherches sont difficilement comparables, notamment à cause de différents éléments de la méthodologie (catégorisation différente des SAPLC, inventaire des SAPLC différent, types d'échantillon des productions orales différents, critères de mesure d'évaluation des performances des participants divers).

De façon générale, les conclusions des recherches dans le domaine ne sont pas toujours très convaincantes et parfois contradictoires (Pawlak et Szyszka, 2018). Ainsi, Berkil (2008) a établi que les participants avec des résultats en prononciation plus élevés utilisent plus souvent des SAPLC telles que l'écoute et le visionnement ciblé d'enregistrements, d'émissions de télévision, de films ou de musique en anglais. Cependant, ils utilisent moins les symboles phonétiques ou leurs propres codes pour mémoriser la prononciation de certains mots. Pourtant, l'auteur n'a pas découvert de corrélation significative entre les résultats en prononciation et l'utilisation générale des SAPLC. Cependant, l'étude d'Eckstein (2007), effectuée dans une université américaine auprès de 183 étudiants en AL2, a montré une corrélation positive statistiquement significative entre les résultats en prononciation et le repérage des

erreurs prononciatives des pairs, l'ajustement des muscles faciaux lors de la prise de parole et la demande d'aide à la prononciation de mots nouveaux. L'étude a aussi relevé une corrélation négative statistiquement significative entre les résultats en prononciation, la répétition silencieuse et le changement de débit de parole.

Par ailleurs, l'existence des liens entre les SAPLC et les performances en prononciation est étudiée dans les travaux de Sardegna (2011, 2012) et ses collaborateurs, dont les objectifs étaient d'observer l'efficacité de l'enseignement des SAPLC en lien avec l'amélioration de certains aspects phonétiques de l'AL2. Les résultats de ces études indiquent que les apprenants adultes d'AL2 ayant reçu un enseignement ciblé sur des SAPLC (cours de 4 mois) améliorent considérablement leurs compétences en prononciation et, ce qui est le plus remarquable, maintiennent des progrès importants à long terme (de 5 à 25 mois après l'enseignement). En outre, Sardegna (2012) suggère qu'une combinaison de stratégies et d'autres variables, telles que l'engagement des apprenants dans la pratique de la langue cible et le sentiment d'auto-efficacité, ont eu une incidence sur leurs progrès en prononciation ainsi que sur le choix des stratégies pour leur pratique de la prononciation en dehors de la classe (Sardegna et McGregor, 2013). Une étude plus récente de Sardegna, Lee et Kusey (2018) a confirmé des liens entre les croyances d'auto-efficacité des apprenants et les attitudes conatives (intentionnelles ou comportementales) (voir section 2.1). Les participants de cette étude avec le niveau de conation[26] plus élevé ont fait preuve de plus d'efforts pour performer, c'est-à-dire qu'ils entreprenaient plus d'actions dans la recherche et l'utilisation des SAPLC pour améliorer leur prononciation.

Étant donné que notre recherche s'intéresse à des SAPLC uniquement dans le contexte des attitudes et des croyances dans leurs composantes affective et conative, les résultats

[26] Action ou intention volontaire avec un engagement durable (d'après Pawlak et Szyszka, 2018).

de l'étude de Szyszka (2017), qui a été effectuée avec 94 futurs enseignants polonais de l'ALE, nous paraissent également pertinents. De manière générale, cette étude a révélé que les participants moins anxieux et plus anxieux diffèrent significativement dans le choix et le nombre de SAPLC à utiliser. Notamment, les participants avec le niveau d'anxiété de production[27] plus élevé préfèrent les stratégies compensatoires[28] (par exemple, pratique rigoureuse de mots considérés difficiles à prononcer) et mnémoniques (par exemple, utilisation des symboles phonétiques pour mémoriser la prononciation d'un mot) et utilisent moins de stratégies affectives (par exemple, de l'humour sur leurs erreurs). Par ailleurs, Sardegna *et al.* (2018) ont démontré que les apprenants plus anxieux de leur niveau de prononciation en ALE ont tendance à entreprendre plus d'actions pour pallier ce problème (par exemple, réserver du temps pour la pratique orale ou trouver du matériel didactique approprié).

En tout état de cause, l'utilisation des SAPLC serait en lien avec les intentions des apprenants d'entreprendre des efforts concrets (composante conative) dans l'objectif d'améliorer leur prononciation en L2/LE. C'est dans cette perspective que nous avons inclus ce sujet des SAPLC dans notre recherche. De plus, à notre connaissance, la majorité des études sur les croyances en enseignement/apprentissage des langues comprennent ce volet (Cenoz et Lecumberri, 1999; Horwitz, 1988; Rieger, 2009; Simon et Tavernier, 2011; Smit, 2002). Par ailleurs, l'utilisation des SAPLC est également liée aux émotions négatives comme positives (composante affective). Pourtant, à notre connaissance, il n'existe aucune étude qui visait à explorer le domaine des SAPLC pour le FL2, ni au Québec ni ailleurs. Il serait intéressant, alors, au moins

---

[27] *Output anxiety* (Szyszka, 2017, p. 137)

[28] La catégorisation des items a été reprise de l'étude de Oxford (1990).

d'une façon assez sommaire, d'explorer ce sujet auprès d'apprenants adultes de FL2 au Québec, et plus précisément à Montréal.

2.2.9 Questions de recherche

Dans la partie précédente, nous avons présenté les résultats de quelques recherches qui montrent le rôle des AC des apprenants de L2/LE dans le développement de leur prononciation comme étant une composante importante de la compétence générale en L2. Les recherches recensées se trouvaient à la croisée de deux perspectives : socioculturelle au sens large du terme où l'apprenant est considéré surtout comme un acteur social et usager de L2; puis la perspective plus étroite qui est celle des salles de classe où l'apprenant est constructeur actif de ses connaissances. Malheureusement, nous n'avons pu trouver que peu d'informations sur les AC des immigrants adultes en tant qu'apprenants du français langue seconde au Québec ; il nous apparait donc important d'approfondir ce champ de recherche. Ainsi, le désir de combler cette lacune a motivé notre recherche, dont l'objectif général, pour rappel, est de décrire les attitudes et les croyances en matière de prononciation du FL2 (français langue seconde) d'immigrants apprenants adultes au Québec et de mieux comprendre la relation entre ces attitudes et ces croyances et leur prononciation.

En lien avec cet objectif général, deux questions de recherche sont posées :

1. Quel est le portrait des attitudes et des croyances d'immigrants adultes au Québec, apprenants du FL2, en matière de prononciation ?
2. Quels sont les liens entre ces attitudes et ces croyances et la prononciation de ces apprenants en français ?

Les recherches antérieures (voir section 2.2) dans le domaine des AC en enseignement/apprentissage de la prononciation de L2/LE nous permettent d'émettre

l'hypothèse que les apprenants ayant le même niveau de prononciation partageraient certaines AC en matière de prononciation française.

Le prochain chapitre exposera l'approche méthodologique privilégiée pour notre recherche afin d'obtenir des réponses aux deux questions de recherche ainsi définies.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, nous allons d'abord définir le type de la recherche en question (3.1). Ensuite, nous présenterons les participants et le contexte dans lequel notre recherche a eu lieu (3.2). Après, nous décrirons les instruments (3.3) utilisés pour la collecte des données, à savoir : le questionnaire sur les AC des apprenants adultes du FL2 (3.3.1) et les stimuli pour l'enregistrement des échantillons sonores des participants (3.3.2). Par la suite, nous décrirons la procédure de l'expérimentation qui a permis la collecte des données (3.4). Les considérations éthiques qui ont guidé le travail avec les participants lors de la recherche seront exposées dans la partie 3.5. Nous expliquerons également la préparation des échantillons sonores des participants, recueillis pendant l'expérimentation (3.6) pour l'évaluation ultérieure par les juges. La partie suivante (3.7) traitera des formulaires et des échelles d'évaluation des productions orales des participants. La présentation des juges et la procédure d'évaluation des productions orales des participants seront exposées dans la partie 3.8.

Ensuite, nous expliquerons comment nous avons préparé les données recueillies pour les analyses ultérieures. En premier lieu, il s'agira des données reçues pendant l'expérimentation lors de l'exécution de la première tâche « Questionnaire » (3.9). Par la suite, nous présenterons la procédure de traitement des données recueillies pendant les séances d'évaluation des échantillons sonores par les juges, documentées dans les formulaires des évaluations (3.10).

3.1 Type de recherche

Rappelons que la première question de la présente recherche est la suivante : Quel est le portrait des attitudes et des croyances d'immigrants adultes au Québec, apprenants du FL2, en matière de prononciation ? En d'autres mots, de façon générale, notre

recherche vise à décrire un phénomène auprès d'une catégorie d'apprenants. Par conséquent, il est question d'une recherche descriptive à caractère inductif, parce qu'il s'agit de tirer des conclusions générales à partir de données particulières (Thouin, 2014).

De plus, nous considérons que notre recherche a une dimension exploratoire, car il est question d'une étude qui s'appuie sur un minimum de connaissances (Van der Maren, 1995) existant dans le domaine des AC des apprenants adultes en matière de la prononciation du FL2, comme il a été démontré dans la section 2.2. Notre recherche constitue un premier pas dans ce domaine avant qu'il ne soit possible de mener une étude de plus grande envergure ou bien plus pointilleuse.

En outre, comme la deuxième question de la recherche consiste à étudier les liens entre ces AC des apprenants adultes en matière de la prononciation du FL2 et leur prononciation, la présente recherche est aussi corrélationnelle.

Par ailleurs, la présente recherche se veut quantitative, car les deux variables dépendantes qui seront examinées (AC et niveau de la prononciation en FL2, pour rappel) sont quantitatives (continues). Elles seront mesurées à l'aide d'échelles non graduées. Les instruments et la procédure de la mesure seront expliqués en détail dans les sections 3.3.1 et 3.7.

Compte tenu de ce qui a été mentionné, la présente recherche se définit alors comme quantitative, corrélationnelle, descriptive à caractère inductif avec une dimension exploratoire.

3.2 Participants et contexte

Les participants de cette recherche sont des personnes immigrantes adultes scolarisées inscrites à une session d'été, à un ou à des cours de français langue seconde dans une université montréalaise. Ces cours sont majoritairement suivis par des étudiants ayant une formation postsecondaire. Les participants proviennent de trois cours différents. Selon les exigences du programme des cours, au moment de l'inscription, les étudiants doivent atteindre le niveau 7 (niveau B2 du CECR) en lien avec la production et la compréhension orales selon l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (Gouvernement du Québec, 2011a). Ainsi, le seul critère de sélection pour la présente recherche est d'être apprenant du français langue seconde adulte ayant atteint le niveau 7 de l'Échelle en production orale.

Au total, 34 personnes ont pris part à l'expérimentation. Une participante a toutefois été écartée puisqu'elle a déclaré avoir le français comme langue maternelle. Parmi les 33 personnes restantes, nous retrouvons 25 femmes et 8 hommes, dont les langues maternelles sont les suivantes : espagnol (17), mandarin (8), persan (4), langues slaves (3) (russe (2) et ukrainien (1)), ainsi que roumain (1) (voir Figure 3.2.1).

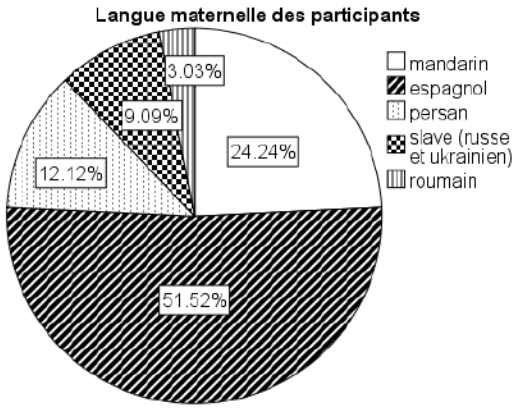

Figure 3.2.1

Pourcentage des participants parlant chacune des langues maternelles identifiées.

D'après les réponses des participants au questionnaire sociodémographique, l'âge moyen des participants est de 36 ans, allant de 24 à 50 ans; 70 % des participants avaient entre 30 et 40 ans. Tous les participants, sauf un, sont des apprenants tardifs qui ont commencé à apprendre le français après 18 ans. Au total, 69 % résident au Québec depuis moins de 3 ans. De plus, 60 % des participants déclarent avoir suivi un ou des cours FIA (Français pour immigrants adultes) du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration du Québec (MIFI)[29]. Leur pratique déclarée du français, en moyenne par semaine, correspond à presque 21,7 heures. Toutefois, 36,6 % des participants indiquent pratiquer le français plus de 30 heures par semaine. Il n'y a eu aucun retrait des participants, que ce soit pendant ou après l'expérimentation.

3.3 Instruments

Dans cette partie, nous présenterons les instruments qui nous ont permis de collecter les données. Nous parlerons en premier lieu du questionnaire sur les AC pour ensuite présenter les stimuli que nous avons utilisés pour recueillir les échantillons des productions orales des participants.

3.3.1 Questionnaire

La première question de la recherche est la suivante : Quel est le portrait des attitudes et des croyances d'immigrants adultes au Québec, apprenants du FL2, en matière de prononciation ? Pour y répondre, nous avons élaboré un questionnaire sur les AC, basé sur plusieurs questionnaires déjà créés dans le cadre d'autres recherches dans le domaine des croyances et des attitudes des apprenants des L2/LE (Borgès, 2013;

[29]L'ancien ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI)

Horwitz, 1988; Kaypak et Ortaçtepe (2014); Meerleer, 2012; Sardegna *et al.*, 2014; Sardegna *et al.,* 2018; Simon et Tavernier, 2011; Smit, 2002; Rieger, 2009). Plusieurs items du questionnaire ont également été inspirés d'autres recherches dont les sujets nous ont paru pertinents pour le présent travail, notamment la discrimination (Derwing, 2003; Derwing et Rossiter, 2002) et l'identité culturelle (Miras, 2013; Pullen, 2012). Tous les items (40 au total) avaient été adaptés en vue de la présente recherche, réalisée en contexte québécois. La liste des items avec leurs références se trouve en Annexe A.

Le questionnaire a été rédigé et administré en français. Il comprend les parties thématiques suivantes :

- Acquisition/enseignement/apprentissage de la prononciation;
- Émotion/confiance en soi/identité;
- Interactions;
- Difficultés perçues;
- Objectifs en matière de prononciation (modèle, proche des natifs ou celui de l'intelligibilité/compréhensibilité; variété du français visée : québécois vs international);
- Stratégies d'apprentissage de la prononciation;
- Degré d'appartenance sociale et culturelle avec la société d'accueil.

Cette sous-division thématique du questionnaire a été également inspirée des recherches dans le domaine des croyances et des attitudes des apprenants des L2 (Borgès, 2013; Horwitz, 1988; Kaypak et Ortaçtepe, 2014; Meerleer, 2012; Rieger, 2009).

Tous les items ont le format de réponses fermées. Étant donné qu'il s'agit de données catégorielles, pour plus de précision nous avons opté pour l'utilisation d'échelles non graduées avec l'indication des points extrêmes seulement. Comme cela a été décrit dans les études de Saito *et al.* (2015) et Saito *et al.* (2017), mais pour le format « papier » : le participant devra marquer sur l'échelle l'endroit qui correspondrait à sa perception du degré de son accord avec l'item proposé (voir Figure 3.3.1).

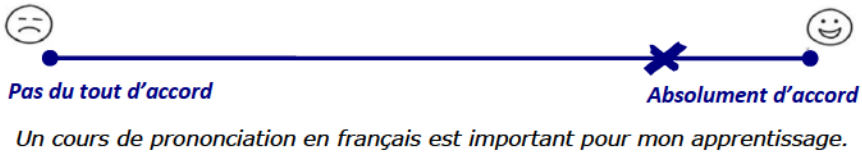

Figure 3.3.1

Exemple de l'échelle pour mesurer un des items du questionnaire sur les AC.
Note : Le dessin est inspiré de celui de Saito *et al.* (2017, p. 156).

La distance entre le point gauche et le marqueur indique le taux de la mesure évaluée. La longueur de l'échelle en format papier est définie à 100 mm pour faciliter la mesure ultérieure. Une attention particulière a été portée à la longueur du questionnaire. Selon les recommandations de Dörnyei et Taguchi (2010), pour la recherche en enseignement/apprentissage des langues secondes, la longueur du questionnaire devrait permettre de le remplir en 30 minutes maximum, et cela pour les participants les plus lents. C'est pour cette raison que nous avons limité le nombre d'items à 40.

Les mêmes auteurs suggèrent également qu'un questionnaire bien construit doit non seulement être court, mais qu'« il doit paraître court visuellement » (Dörnyei et Taguchi, 2010, p. 13, [notre traduction]). Dans cet objectif, le questionnaire de la

présente recherche a été conçu en format du dépliant 3-parties recto verso, taille du papier Légal (21,6 cm x 35,6 cm) (voir Figure 3.3.2).

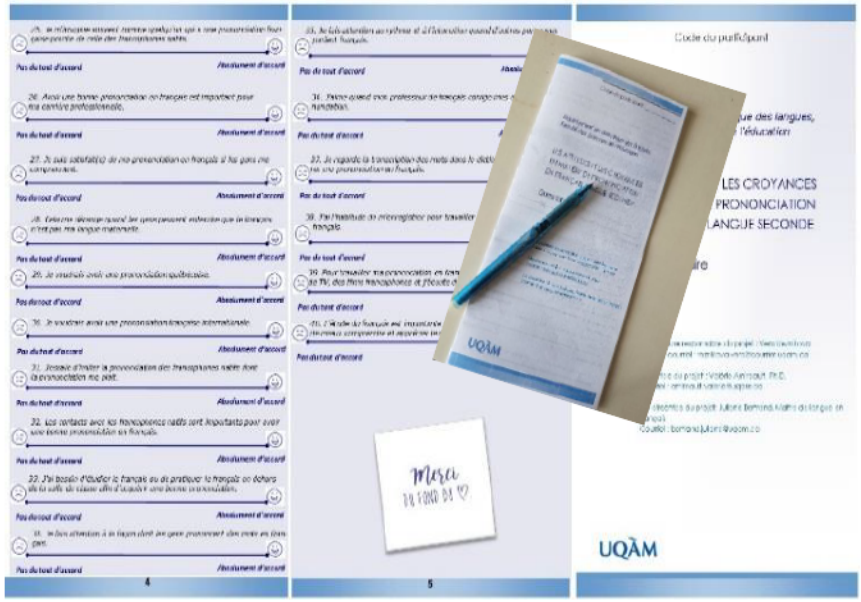

Figure 3.3.2

La mise en page du questionnaire « Les attitudes et les croyances en matière de prononciation en français langue seconde ».

Une telle mise en page du questionnaire est censée assurer l'attractivité visuelle et le confort des participants, ce qui devrait augmenter l'efficacité de ce dernier (Dörnyei et Taguchi, 2010).

3.3.2 Préparation des stimuli pour recueillir les échantillons sonores

Rappelons que la deuxième question de recherche est la suivante : Quels sont les liens entre ces attitudes et ces croyances et la prononciation d'immigrants adultes au Québec, apprenants du FL2 en français ?

Pour y répondre, nous avons recueilli des échantillons sonores permettant d'établir le niveau de prononciation en français de chaque participant, qui a été évalué selon la

compréhensibilité, la fluidité et l'accent étranger (pour les définitions, voir la section 2.1.1).

De manière générale, les techniques pour recueillir des échantillons sonores de la parole en L2 se résument à deux types d'activité pour les participants : la lecture à voix haute et la production orale spontanée ou, plus précisément, semi-spontanée[30] (Jilka, 2009).

L'utilisation des tâches de lecture permet de cibler les éléments phonétiques et prosodiques particuliers de la L2 ou bien les éléments qui représentent certaines difficultés pour les apprenants de cette L2. Néanmoins, il faut tenir compte du fait que l'articulation des participants pendant la lecture devient plus soignée que pendant la production spontanée (Jilka, 2009). Le type des stimuli pour la lecture varie selon la longueur, allant des mots isolés (Elliot, 1995; Sardegna, 2012), aux phrases isolées (Bongaerts *et al.,* 1995; Cucchiarini *et al.,* 2002; Moyer, 2007) jusqu'au paragraphe d'un texte (Moyer, 1999; Moyer, 2007) ou à un court texte entier (Trofimovich *et al.,* 2017).

Les échantillons des productions orales spontanées peuvent être, par exemple, des résultats d'activités de description d'une série d'images (Préfontaine, 2013; Isaacs et Tompson, 2013), des récits personnels des participants sur un sujet proposé (Moyer, 1999; Pullen, 2012) ou de courtes conversations avec l'évaluateur (Derwing *et al.* 2004; Jilka, 2009). À la différence des tâches de lecture, les productions orales spontanées sont censées donner une représentation plus authentique des performances des locuteurs L2 à l'oral (Jilka, 2009). Néanmoins, comme le remarque Jilka (2009), le

[30] Le terme « discours semi-spontané » semble être plus précis dans le contexte contrôlé de la salle de classe ou du laboratoire de langues (Jilka, 2009), mais à l'instar de la majorité des recherches dans le domaine (Moyer, 2007; Derwing et Munro, 2009; Isaacs et Tomson, 2013), nous garderons le terme « spontané ».

risque que les participants recourent à des stratégies d'évitement des sons et des structures problématiques est plus grand, ce qui diminue la fiabilité de l'échantillonnage.

Tenant compte des avantages de chaque technique décrite, pour évaluer la prononciation en L2, les travaux récents ont tendance à combiner les tâches de lecture à celles du discours spontané pour obtenir les résultats les plus fiables. Par exemple, Moyer (2007) utilise trois tâches de lecture et deux tâches de production orale spontanée; Trofimovich *et al*. (2017) utilisent une tâche de lecture (un petit texte) et une tâche de production orale spontanée (description d'une série d'images).

1. Conséquemment, dans la présente recherche, ce sont deux tâches (une tâche de chaque type) qui ont été utilisées :Lecture à voix haute de 10 phrases accumulant les traits généraux du phonétisme français.

2. Description narrative d'une courte série d'images (voir la reproduction de la fiche « Activités pour l'enregistrement sonore », Annexe C).

Les dix phrases pour la tâche de lecture ont été sélectionnées dans différents chapitres de l'ouvrage de Léon (2003) pour couvrir le maximum de phénomènes du phonétisme français dont nous avons brièvement parlé dans le Cadre théorique (voir 2.1.1). Par exemple, la phrase N 2 : « *Attendez un instant, s'il vous plaît* » (Léon, 2003, p. 33) permet d'élucider la maîtrise des sons nasaux [ɑ̃]/[œ̃]/[ɛ̃], l'opposition des voyelles nasales/orales [ɑ̃]/[a], l'opposition des voyelles ouvertes/fermées [ɛ]/[e], l'enchaînement vocalique, la liaison et l'intonation de la phrase impérative.

Pour évaluer le niveau de difficulté de l'ensemble phonétique de la tâche de lecture, l'analyse des occurrences des phonèmes la constituant a été effectuée. Les résultats de cette analyse démontrent que les voyelles les plus fréquentes pour l'ensemble des phrases sont l'archiphonème [E]([e] + [ɛ]) - (20 entrées), le phonème [a] - (17 entrées) et le phonème [i] - (11 entrées). Ces phonèmes sont en effet les trois premières voyelles françaises les plus fréquentes pour le français oral (Léon,1966; Wioland,1991).

Dans le même ordre d'idées, les consonnes les plus fréquentes pour l'ensemble des phrases sont les suivantes : [l] - (14 entrées), [R] - (13 entrées), [d] - (11 entrées). Selon les mêmes auteurs (Léon,1966; Wioland ;1991), les phonèmes [R] et [l] sont les consonnes les plus fréquentes en français oral. Par ailleurs, la consonne [d] occupe la 6e position d'après les deux auteurs. Compte tenu de ces faits, il semblerait que la tâche de lecture reflète de façon générale l'inventaire phonétique du français et ne contient pas d'accumulation inhabituelle de sons qui puisse augmenter le niveau de complexité pour les participants de certaines L1.

Par ailleurs, selon Derwing (2008) ainsi que Saito *et al.* (2016), le choix du vocabulaire et des structures grammaticales pour les tâches à accomplir influence la perception de la qualité des productions orales des apprenants de L2 par les juges. De plus, comme le montrent Cucchiarini *et al.* (2002), le degré de fluidité des locuteurs de L2 dépend également de la charge cognitive de ces tâches : la complexité de la tâche diminue le niveau de fluidité indépendamment du niveau de l'apprenant. Ainsi, l'apprenant plus performant qui a une tâche plus compliquée à accomplir peut avoir une fluidité moins grande que l'apprenant moins fort, mais qui a, par contre, une tâche plus facile à réaliser.

Dans cette optique, nous avons prêté une attention particulière au choix lexical des stimuli. L'ensemble des phrases pour la tâche de lecture a été analysé du point de vue de la simplicité lexicale à l'aide du logiciel en ligne Vocabprofile (https://www.lextutor.ca/), à l'exemple de Trofimovich et Issaac (2012).

Les fréquences des lexèmes ont également été vérifiées[31] dans le dictionnaire de fréquence de français[32] (Lonsdale et Le Bras, 2010) (voir Annexe B).

Les résultats de l'analyse Vocabprofile montrent que dans les phrases sélectionnées pour notre recherche, 87,2 % des mots utilisés font partie des l000 mots français les plus fréquents. Presque tous les mots de l'ensemble des phrases, sauf un, entrent dans les 3000 mots français les plus fréquents. Le mot le plus rare (« joue », *nf* à la 3932e position dans ledit dictionnaire) fait pourtant partie du vocabulaire de tous les jours. Tout cela permet de conclure qu'à priori, les stimuli sélectionnés pour la tâche de lecture devraient être très compréhensibles pour le niveau de français des participants.

Dans le même souci d'alléger au maximum la charge cognitive des participants, pour la tâche de production orale spontanée, nous avons opté pour un exercice d'évaluation de l'expression orale de la méthode Tempo 1 (Bérard, Canier et Lavenne, 1996) pour les vrais débutants ayant approximativement 140 heures[33] d'enseignement du FL2 pour pouvoir faire cet exercice. La série de trois images représente l'histoire d'un couple heureux avec deux enfants ayant fait connaissance grâce à une chute fâcheuse de la

---

[31] L'interprétation des données peut varier en fonction des homonymes et des mots composés. Ainsi, *Vocabprofile* analyse le mot-forme *joue* comme verbe *jouer* qui fait partie des premiers mille mots les plus fréquents, bien qu'il s'agisse d'un nom. Aussi, le mot composé *après-midi* (deuxième mille, 1324e position) est-il interprété par *Vocabprofile* comme une préposition *après* (première mille) et un nom *midi* (troisième mille). De plus, *Vocabprofile* ne donne pas de chiffres exacts quant à la fréquence de l'utilisation (pour le français). Tout cela explique la nécessité de vérification supplémentaire par le dictionnaire de Lonsdale et Le Bras (2010).

[32] Le dictionnaire présente l'ensemble des 5000 mots les plus fréquents du corpus examiné. Le corpus, qui est immense (23 000 000 mots), a été fait sur la base de textes relativement récents qui datent d'après 1950. Ces textes reflètent à la fois la langue écrite et la langue parlée, donnant ainsi « une image plus globale » (Tillinger, 2010, p. 254) du français actuel. Il s'agit « d'un dictionnaire notable, très utile aux débutants et à ceux du niveau intermédiaire dans l'apprentissage efficace du français contemporain » (Ibid., p. 255).

[33] « *Tempo 1* représente entre 130 et 150 heures d'apprentissage selon les conditions d'enseignement » (Bérard, Canier et Lavenne, 1996, p. 4). L'exercice d'évaluation est tiré de l'unité 11 (12 au total), d'où vient l'approximation.

dame sur une peau de banane. Comme nous l'avons déjà mentionné, la fiche avec les deux activités de production orale, telle qu'elle a été donnée aux participants, se trouve à l'Annexe C.

3.4 Procédure

Le recrutement des participants s'est fait de la façon suivante, après l'obtention de l'autorisation des enseignants des trois groupes des niveaux visés : tout d'abord, dans chaque groupe, il y a eu la présentation générale de la recherche d'une durée de 10 minutes par l'étudiante-chercheuse. Pendant la présentation, dans l'objectif de baisser le niveau d'anxiété des participants potentiels (Dörnyei et Taguchi, 2010), nous avons présenté quelques items semblables à ceux du questionnaire en guise d'exemples. Aussi, avons-nous familiarisé les participants potentiels avec l'instrument de mesure du degré de l'accord qui est l'échelle non graduée que nous venons d'expliquer dans la partie « Instruments ».

Pour que l'accord des participants soit plus réfléchi et éclairé, les étudiants ont eu une semaine pour lire le formulaire de consentement à domicile. Ainsi, la décision de participer ou non à la recherche a été prise une semaine après la présentation de la recherche, à l'exception d'un petit groupe de huit personnes pour qui, à la demande de l'enseignante, la présentation du projet, la signature des formulaires de consentement et l'expérimentation ont eu lieu le jour même.

Le jour de l'expérimentation, les étudiants de l'ensemble des groupes ayant signé les formulaires de consentement (voir Annexe D) ont rempli un court questionnaire sociodémographique. Ce questionnaire (voir Annexe E) comprenait notamment des questions visant à connaître l'âge des participants, l'âge du début de l'apprentissage du FL2, le statut au Canada, la durée de résidence au Québec, la pratique moyenne en FL2 et finalement, le fait d'avoir suivi ou non un ou des cours de français pour immigrants

adultes (FIA) du MIFI. Ensuite, après avoir reçu les instructions orales détaillées, les participants ont effectué de façon strictement individuelle la première tâche, qui consistait à répondre au questionnaire sur les AC en FL2. Le temps alloué à l'exécution de cette tâche était d'environ 30 minutes. Ils avaient le droit d'utiliser un dictionnaire et de poser des questions à l'étudiante-chercheuse en cas d'incompréhension de certains mots.

Tout de suite après la passation du questionnaire, les participants ont accompli individuellement la deuxième tâche (décrite en détail dans la partie « Instruments »), qui consistait à enregistrer des échantillons sonores sur un support numérique en format audio, après deux minutes de préparatifs, si nécessaire. Les participants avaient le droit de réécouter leurs productions et d'effectuer d'autres enregistrements en cas d'insatisfaction pour s'assurer d'avoir donné les meilleurs résultats. Le temps alloué à l'exécution de cette tâche était de 12 à 15 minutes. Les enregistrements sonores ont été déposés sur la plateforme Moodle, connue par les participants.

Les deux tâches ont été effectuées pendant le cours, suivant l'horaire habituel au moment assigné par l'enseignant(e) qui dirigeait le cours. Ces tâches ont nécessité environ 45 minutes, selon les participants.

3.5 Considérations éthiques

Toutes les démarches en lien avec les participants de la recherche qui viennent d'être décrites dans la section 3.4 ont été effectuées conformément aux normes du Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'UQAM (CERPÉ) dans le respect du volontariat et de la confidentialité (voir Annexe F). Les risques de participation à l'étude ont été estimés comme minimes. Ni pendant ni après les expériences, aucune plainte de la part des participants n'a été reçue. Aucun retrait des participants après l'expérimentation n'a été signalé.

3.6 Traitement des fichiers audio recueillis auprès des participants

Après l'expérimentation, dont la procédure a été décrite dans la partie 3.4 *Procédure*, nous avons recueilli 33 récits et 31 enregistrements correspondant à la lecture des phrases auprès de 33 volontaires. Deux enregistrements correspondant à la lecture des phrases (tâche 1) de deux participants se sont retrouvés irrécupérables, à cause de problèmes techniques : extrêmes bruitages pour un des enregistrements et un autre qui est très incomplet.

Par la suite, les enregistrements ont été normalisés au niveau des bruitages et du volume à l'aide du logiciel « Sound Forge Pro 11.0 ». Ensuite, les fichiers sonores correspondant à la lecture des phrases ont été divisés phrase par phrase à l'aide du même logiciel. Ainsi, nous avons obtenu un nombre de 310 courts items sonores équivalents chacun à la lecture d'une phrase. Au total, avec les 33 enregistrements correspondant aux récits (tâche 2, un enregistrement par participant), il y a eu 343 fichiers sonores en format MP3. Chaque item a reçu son code identifiant numérique (numéro unique attribué de manière séquentielle). L'ordre des items a été randomisé par la suite pour diminuer le risque de reconnaissance des voix des participants par les évaluateurs. Ces numéros uniques ont été ajoutés à chaque item vocalement[34] par l'étudiante-chercheuse à l'aide du logiciel « Sound Forge Pro 11.0 ». En procédant de cette manière, nous pensions assurer plus de précision dans l'évaluation par les juges, car cela diminuait le risque de confusion inter item au moment de l'écoute et diminuait le niveau de fatigue des juges. Puis, les items « phrases » ainsi identifiés ont été joints en plusieurs fichiers audio dans l'ordre exact fixé par les formulaires d'évaluation (voir la partie suivante Formulaires et échelles d'évaluation), bien que la suite des items dans les formulaires fût aléatoire. Les items sonores « récits » ont été également joints en un

[34] Par exemple, la phrase identificatrice « Fichier numéro « seize » a été ajoutée devant l'item sonore N 16, et ainsi de suite pour chaque item.

seul fichier MP3 de façon aléatoire.

Comme résultat, nous avons obtenu cinq fichiers MP3 différents qui correspondaient à la lecture des phrases. Chaque fichier est d'une durée moyenne de cinq minutes (25 minutes au total). Le sixième fichier MP3 correspondant aux récits était le plus long et durait 27 minutes. Tous les fichiers MP3 ont été normalisés encore une fois au niveau des bruitages et du volume pour assurer le confort des juges. Chaque fichier MP3 était accompagné de son formulaire respectif en format « papier », dont nous parlerons dans la partie suivante.

3.7 Formulaires et échelles d'évaluation

Pour les évaluations des fichiers sonores par les juges, nous avons utilisé le même instrument que pour le questionnaire sur les AC : des échelles non graduées avec l'indication des points extrêmes seulement. La procédure a été décrite par Saito *et al.* (2015) et Saito *et al.* (2017). Cependant, nous avons privilégié le format « papier » qui était plus accessible : le juge devait marquer sur l'échelle l'endroit qui correspondait à son évaluation du degré de compréhensibilité, de fluidité et d'accent étranger respectivement pour chaque item proposé. La distance entre le point gauche et le marqueur indiquait le taux de la mesure évaluée. La longueur de l'échelle en format papier a été définie à 100 mm pour faciliter la mesure ultérieure. Par exemple, la Figure 3.7.1 montre l'utilisation de l'échelle pour mesurer la compréhensibilité en cas de compréhension totale.

Figure 3.7.1

Exemple de l'échelle pour mesurer la compréhensibilité si le juge n'éprouvait aucune difficulté à comprendre l'item (tiré des Instructions pour les juges).

Les Figures 3.7.2 et 3.7.3 présentent les échelles pour mesurer la fluidité et l'accent étranger.

Figure 3.7.2

Exemple de l'échelle pour mesurer la fluidité.

Figure 3.7.3

Exemple de l'échelle pour mesurer l'accent étranger.

Comme nous l'avons mentionné à la fin la section 3.6 *Traitement des fichiers audio*, chaque fichier MP3 spécialement préparé était accompagné de son formulaire respectif en format « papier ». Chaque page du formulaire (taille Légal, orientation Album) correspond à l'évaluation de huit enregistrements (voir l'Annexe G - Exemple de la mise en page d'un formulaire d'évaluation). Au total, il y a eu quatre formulaires de huit pages, un formulaire de sept pages et le dernier (récits), de quatre pages. La

longueur des fichiers MP3 finaux aussi que celle des formulaires imprimés avait été conçue dans le souci d'assurer le maximum de confort pour les juges pendant leurs séances d'évaluation. La longueur du fichier MP3 « récits » de 27 minutes n'a pas été jugée problématique, car l'écoute des récits spontanés est une tâche moins monotone en soi avec plus de temps pour se faire un avis sur les trois critères d'évaluation (compréhensibilité, fluidité, accent étranger), d'autant plus que les juges ont été autorisés à prendre des pauses au besoin, comme lors de l'étude menée par Trofimovich *et al.* (2017). La rétroaction ultérieure des juges a confirmé notre supposition.

3.8 Juges

Pour évaluer la qualité de la prononciation des participants en lien avec la deuxième question de recherche, nous avons sollicité l'appui de trois juges-évaluateurs.

De façon générale, les compétences (ou l'absence de compétences) des juges dans le domaine de l'évaluation des productions orales en L2 peuvent affecter la qualité des évaluations (Kennedy et Trofimovich, 2008; Tompson, 1991). Dans la littérature scientifique, on distingue deux types de juges en fonction de leur expérience : 1) les juges expérimentés tels qu'enseignants de L2, phonéticiens, linguistes (Isaacs et Tompson, 2013) ou bien toute autre personne en contact étroit avec le public d'origine étrangère et familière aux accents étrangers (Kennedy et Trofimovich, 2008); 2) les juges novices ou « naïfs » (non expérimentés) qui sont des locuteurs natifs ayant peu d' exposition à la parole en L2 (Kennedy et Trofimovich, 2008).

Parmi les chercheurs, il n'y a pas de consensus général au sujet de la pertinence de recourir à des juges-experts ou novices (Isaacs et Tompson, 2013). Par exemple, Tompson (1991) estime que les juges-experts ont tendance à être plus indulgents, mais plus cohérents dans leurs évaluations. Par ailleurs, Isaacs et Tompson (2013), après avoir étudié les résultats des évaluations des deux types d'évaluateurs (20 évaluateurs pour chaque type) démontrent qu'il a une forte cohérence interne dans les jugements

entre les deux groupes avec un coefficient alpha de Cronbach de $\alpha > 0,9$. Dans le même ordre d'idées, Derwing *et al*. (2006) mentionnent que les juges non experts sont capables d'évaluer de façon adéquate de courts échantillons (de 20 à 30 secondes) des discours spontanés en L2 des participants. Étant donné que les juges novices représentent « les gens de la rue » (Tompson, 1991, p. 177, [notre traduction]), c'est-à-dire le public avec lequel les apprenants adultes de L2 sont censés communiquer au quotidien (Isaacs et Tompson, 2013), nous avons opté pour cette catégorie de juges.

Les trois juges (une femme et deux hommes) qui ont accepté bénévolement de prendre part à notre recherche sont des locuteurs natifs du français d'origine québécoise. Ils ont entre 21 et 32 et sont actuellement, ou ont été, aux études supérieures. Tous les trois ont déclaré ne pas être très exposés à la parole en FL2. Les juges ont reçu individuellement une courte séance d'information sur :

- la nature de leur évaluation (consignes, participants, description des tâches exécutées par les participants);
- l'importance de se fier à l'intuition du locuteur natif (Saito *et al.*, 2017) pendant les séances d'évaluation;
- les trois critères d'évaluation : compréhensibilité, fluidité, accent étranger (voir les sections 2.1.1.1, 2.1.1.2 dans le chapitre Cadre théorique *Définitions)*;
- le contenu de la pochette d'évaluation.

Après quoi, chacun a reçu sa pochette d'évaluation incluant la clé USB avec des fichiers audio des enregistrements spécialement préparés (voir la section « Préparation des fichiers audio »), des exemples d'items sonores[35] avec une bonne et une moins

[35] Les items sonores (phrases découpées) provenaient des résultats de l'enregistrement de la première tâche (lecture des phrases) lors de l'expérimentation sans aucun identificateur. Ces items ont été évalués de façon globale (plutôt bon résultat ou plutôt médiocre) par un(e) enseignant(e) expert(e) dans le domaine de la prononciation en FL2.

bonne fluidité, un accent fort et faible, une compréhensibilité bonne ou moins bonne; six formulaires imprimés ; les instructions détaillées imprimées.

Les évaluations ont été réalisées individuellement par les juges, à leur domicile et à leur rythme à l'exemple d'une étude récente de Trofimovich *et al*. (2017) où les juges ont été autorisés à travailler à leur propre rythme. La rétroaction du premier juge, dont l'évaluation a précédé celle des deux derniers, nous a permis de considérer l'évaluation de ce juge comme la mise à l'essai et de corriger quelques erreurs minimes dans les formulaires et les fichiers MP3. Ces erreurs n'ont pas affecté les résultats de l'évaluation.

Dans la partie suivante, nous expliquerons comment nous avons préparé les données ainsi recueillies pour les analyses ultérieures.

3.9 Traitement des données du questionnaire

Comme cela a été expliqué en détail dans la section 3.3.1, pour mesurer le degré d'accord avec l'item proposé par le questionnaire, les participants ont utilisé les échelles non graduées (Saito *et al.*, 2015, Saito *et al.*, 2017), mais en format « papier ».

Toutes les réponses des participants au questionnaire ont été mesurées en millimètres manuellement avec une règle par l'étudiante-chercheuse (voir les sections 3.3.1). Ainsi, les réponses obtenues pouvaient varier de zéro (désaccord absolu) à 100 (accord absolu). Les données obtenues de cette façon ont été numérisées dans la base de données « Questionnaire » créée à l'aide de IBM SPSS Statistics 23.

Le coefficient alpha de Cronbach calculé pour la totalité des items mesurés du questionnaire qui est de $\alpha > 0{,}72$, calculé à l'aide de IBM SPSS Statistics 23 a révélé une cohérence interne satisfaisante (Nunnally, 1978), c'est-à-dire que le questionnaire

que nous avons élaboré mesure vraisemblablement le seul et même construit des AC des apprenants adultes du FL2.

Nous reviendrons à l'analyse statistique des réponses des participants dans le chapitre suivant, « Résultats ».

3.10 Traitement des données des évaluations

Comme cela a été mentionné dans la partie 3.2 « Participants et contexte », nous avons recueilli 33 questionnaires remplis, 33 récits et 31 enregistrements correspondant à la lecture des phrases auprès de 33 volontaires. Rappelons que deux enregistrements correspondant à la lecture des phrases (tâche 1) de deux participants se sont retrouvés irrécupérables, à cause de problèmes techniques (voir partie 3.6). Après la procédure décrite en détails dans la partie 3.6 « Traitement des fichiers audio », il y a eu 343 fichiers sonores en format MP3. Chaque item a reçu son code identifiant numérique (numéro unique attribué de manière séquentielle) randomisé par la suite. Trois juges ont évalué chaque item MP3 de façon indépendante selon trois critères d'évaluation (compréhensibilité, fluidité, accent étranger) à l'aide des échelles non graduées (Saito *et al.*, 2015 ; Saito *et al.*, 2017) en format « papier » sur des formulaires d'évaluation spécialement conçus à cette fin (voir la partie 3.7).

Toutes les échelles d'évaluation[36] pour chaque juge ont été mesurées en millimètres manuellement avec une règle de la même façon que pour la mesure des réponses aux items du questionnaire décrite dans la partie précédente. La longueur de l'échelle en format papier pour chacun des trois critères a été également définie à 100 mm pour

[36] Nous en avons mesuré 1029 (343 fichiers sonores × 3 critères) pour chaque juge.

faciliter la mesure (voir la section 3.7). Ainsi, la note d'évaluation pouvait varier de zéro (0 mm) à cent (100 mm) pour chaque critère.

Chaque évaluation a été codée de la manière suivante pour analyse ultérieure : type de tâche : *t2* (petit récit) ou numéro de la phrase pour la tâche de lecture (*f1-f10*); critère : *c* - compréhensibilité, *f*- fluidité, *a* - accent étranger; numéro du participant : *pX* (X allant de 1 à 33). Par exemple, *f1cp1* est une mesure de la compréhensibilité de la phrase N 1 du participant N 1; *f1fp1* est une mesure de la fluidité de la phrase N 1 du participant N 1; *t2ap1* est une mesure de l'accent étranger du récit (t2) du participant N 1. Les données ainsi étiquetées pour chaque juge ont été numérisées dans la base de données « Résultats des évaluations » créée à l'aide de IBM SPSS Statistics 23.

Le test de fiabilité a démontré une cohérence interne très satisfaisante (Hallgren, 2012) dans les évaluations entre les juges avec un coefficient de corrélation intra-classe (CIC) de 0,79. Afin d'alléger le texte, il a été décidé de présenter les données du calcul en note de bas de page [37]. Ce coefficient CIC élevé de 0,79 (Hallgren, 2012) signifie une très bonne concordance entre les notes attribuées par les trois juges lors des évaluations, ce qui nous a permis de valider les résultats initiaux de leurs évaluations dans leur ensemble.

Pourtant, comme nous l'avons déjà mentionné dans la section 3.6, pour des raisons techniques, il nous manquait une tâche de lecture (désormais « t1 ») pour chacun des deux participants (participants 15 et 19). Ces deux participants ont néanmoins rempli le questionnaire et ont effectué l'enregistrement de la tâche de production orale spontanée (« petit récit », désormais « t2 »).

---

[37] CIC = 0,79 (de 0 ,768 à 0,812 avec l'intervalle de confiance 95 % ($F(1028,2056) = 4,792$, $p < 0,001$).

Dans l'objectif de pouvoir garder les données recueillies auprès de ces deux participants pour les analyses ultérieures de la présente recherche, nous avons étudié la possibilité de nous baser uniquement sur les résultats des évaluations de la t2 pour l'évaluation finale de ces deux participants. Pour ce faire, nous avons effectué le test de prédiction des variables avec le modèle de régression simple, dont la justification et l'explication détaillée se trouvent à l'Annexe H. Par souci de synthèse et de concision, nous nous limiterons à ne présenter que la conclusion du test après avoir fait quelques remarques préliminaires.

Rappelons que la régression linéaire est l'une des méthodes statistiques les plus utilisées dans les sciences appliquées et dans les sciences humaines et sociales (Foucart, 2006) y compris dans le domaine de la linguistique appliquée (Woodrow, 2014). Son objectif est double : il consiste d'abord à décrire les relations entre deux variables, une variable expliquée (ou dépendante), et une ou plusieurs variables explicatives (ou indépendantes). La régression linéaire permet aussi d'effectuer des prévisions de la variable expliquée en fonction des variables explicatives, ce qui en fait un des outils de traitement des problèmes des données manquantes en recherche scientifique (Little et Rubin, 1987; Sinharay *et al.* 2001). Il s'agit bien de la méthode qu'on appelle *imputation (substitution) par régression* qui consiste à remplacer les données manquantes par des valeurs calculées à l'aide des coefficients de régression. Ces coefficients sont évalués en fonction des rapports entre la variable expliquée dont certaines valeurs manquent et la (les) variable(s) explicative(s).

Malheureusement, il nous a été impossible de trouver des recherches en didactique des langues où cette méthode avait été utilisée, peut-être parce que d'un côté, les chercheurs dans leur méthodologie rapportent peu la présence des données manquantes et la méthode leur traitement (Rousseau et *al*., 2012); de l'autre côté, la facilité d'utilisation des principaux logiciels d'analyses statistiques que les chercheurs utilisent en recherche est telle qu'ils ne se rendent pas compte de l'existence des données

manquantes (Rousseau et *al*., 2012).

Alors, les résultats du test de prédiction des variables, dont les raisons du choix sont expliquées plus haut, démontrent de façon statistiquement significative la corrélation forte ($r(31) = 0.825$, $p < 0{,}0005$) entre les deux variables examinées. Leurs relations sont régies par la régression linéaire simple (B = 0,825, $R^2 = 0{,}68$, $t\ (31) = 7{,}87$, $p < 0{,}0005$, $F(31) = 61{,}93$, $p < 0{,}0005$) (voir les tableaux 1 et 2 en Annexe H) exprimée par l'équation linéaire (Y prédit = $b_0 + b_1 \times X$) qui est illustrée par la Figure 4 de l'Annexe H) :

Note moyenne de la tâche 1 ***prédite*** *= 21,056 + (0,601 × Note moyenne de la tâche 2).*

Compte tenu des résultats de ces analyses, nous avons pris la décision mathématiquement fondée de garder les données recueillies auprès de ces deux participants. Ceci a rendu possible le calcul des deux moyennes manquantes à l'aide de IBM SPSS Statistics 23, présentées dans le Tableau 3 de l'Annexe H.

Ainsi, par exemple la note finale moyenne pour le participant 15 est de 55,35 et la note finale moyenne pour le participant 19 est de 56,95. Conséquemment, pour ces deux participants, ce sont ces notes finales moyennes qui ont été utilisées dans les analyses corrélationnelles effectuées (voir la partie 4.2) pour répondre à la deuxième question de recherche, à savoir : quels sont les liens entre ces attitudes et ces croyances et la prononciation de ces apprenants en français ?

Le chapitre suivant « Résultats » présentera les résultats des analyses statistiques ultérieures réalisées.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats des analyses des données recueillies lors des expérimentations. En premier lieu, il s'agira des résultats des analyses des données que nous avons obtenues pendant l'expérimentation lors de l'exécution par les participants de la première tâche « Questionnaire » (4.1). Cela nous permettra de répondre à la première question de recherche qui, pour rappel, est la suivante : Quel est le portrait des attitudes et des croyances (AC) d'immigrants adultes au Québec, apprenants du FL2, en matière de prononciation ?

Ensuite, nous décrirons les résultats des analyses des liens possibles entre les réponses des participants au questionnaire sur les AC et leurs résultats en prononciation en français(4.2). Ces derniers résultats nous permettront d'apporter des pistes de réponses à la deuxième question de recherche, à savoir : quels sont les liens entre ces attitudes et ces croyances et la prononciation de ces apprenants en français ?

4.1 Questionnaire

Comme nous l'avons mentionné dans la section 3.10 « Traitement des données », le questionnaire que nous avons élaboré mesure vraisemblablement un construit commun qui est les AC des apprenants adultes du FL2, car le coefficient alpha de Cronbach ($\alpha = 0{,}72$) a démontré une cohérence interne très satisfaisante (Nunnally, 1978). Cependant, le coefficient d'alpha de Cronbach, calculé pour chacune des sous-parties thématiques du questionnaire, n'a pas révélé la présence d'un construit commun à l'intérieur de toutes ces sous-parties[38], sauf le quatrième volet « Difficultés » et le

[38] Cela représente une des limites de la recherche qui seront présentées dans le chapitre Conclusion.

sixième volet « Stratégies » qui ont respectivement le coefficient alpha de Cronbach de 0,725 et de 0,613. C'est pour cette raison que dans la présentation des résultats nous avons pris la décision de traiter chacun des items séparément tout en gardant la sous-division thématique du questionnaire : acquisition/enseignement/apprentissage de la prononciation; émotion/confiance en soi/identité; interactions; difficultés perçues; objectifs en matière de prononciation; stratégies d'apprentissage de la prononciation; degré d'appartenance sociale et culturelle avec la société d'accueil. À titre de rappel, cette sous-division thématique a été inspirée des recherches dans le domaine des croyances et des attitudes des apprenants de L2 (Borgès, 2013; Horwitz, 1988; Kaypak et Ortaçtepe (2014); Meerleer, 2012; Rieger, 2009).

Avant de présenter les statistiques descriptives pour chaque sous-groupe thématique allant des résultats avec les scores les plus élevés vers les scores les plus bas, examinons si les distributions des réponses à chaque item sont normales ou non. Pour ce faire, pour toutes les variables du questionnaire, nous avons effectué le test de normalité Shapiro-Wilk qui est considéré comme un des plus efficaces pour les échantillons de moins de 50 observations (Baudot, 2019). Les résultats du test ont démontré l'absence de normalité des distributions pour la quasi-totalité des variables du questionnaire à l'exception de quelques-unes qui sont présentés dans le Tableau 4.1.

Tableau 4.1

Résumé des tests de normalité de Shapiro-Wilk des variables du questionnaire ayant la distribution normale

	Q6	Q13	Q19	Q20	Q27
	Volet 2	Volet 3	Volet 4		Volet 5
valeur p	**0,102**	**0,070**	**0,230**	**0,163**	**0,148**

Note : les valeurs p calculées pour ces variables sont supérieures au niveau de signification seuil alpha p > 0,05, donc, on accepte l'hypothèse nulle H0 qui suppose que la variable testée a une distribution normale.

En effet, les valeurs *p* calculées pour les variables Q6, Q13, Q19, Q20 et Q27 sont supérieures au niveau de signification seuil alpha $p = 0,05$, donc, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle H0 qui suppose que les variables ont une distribution normale.

4.1.1 Premier volet du questionnaire : « Acquisition/enseignement/apprentissage »

Le Tableau 4.1.1 montre l'aperçu des statistiques descriptives pour le premier volet du questionnaire.

Tableau 4.1.1

Statistiques descriptives des réponses au premier volet du questionnaire « Acquisition/ enseignement/apprentissage » en ordre descendant des données

	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie	Percentiles		
					25	50	75
Q4. Un cours de prononciation en français est important pour mon apprentissage.	93,70	97	8,056	-2,050	92,50	96,43	98,90
Q3. L'enseignement de la prononciation devrait être inclus dans les cours de français.	90,42	96,00	16,806	-3,977	90,70	96,00	98,50
Q2. Pour certaines personnes, il est plus facile d'avoir une bonne prononciation en français.	83,21	87,00	17,120	-1,368	74,88	87,00	96,83
Q5. Une personne adulte non francophone peut arriver à avoir une prononciation proche des francophones natifs.	71,03	72	22,521	-,579	50,83	73,67	90,83
Q1. Le niveau de ma prononciation en langue seconde/étrangère dépend de facteurs qui sont hors de mon contrôle.	41,67	36	29,414	,078	14,50	39,67	71,17

En premier lieu, l'analyse des données des distributions des variables Q3 et Q4 (voir l'Annexe I pour une explication détaillée) montre que la majorité des participants

accordent une très grande importance à l'enseignement de la prononciation en français qu'il s'agisse de l'enseignement en général (Q3) et, plus spécifiquement, de leurs parcours individuels en apprentissage du FL2 (Q4). En l'occurrence, les Figures 4.1.1.1 et 4.1.1.2 illustrent respectivement les distributions des réponses à la Q3 et à la Q4 avec les pics déplacés vers les valeurs maximales. Ainsi, les scores des réponses à ces questions qui dépassent 90 sont de presque 82 % (27 répondants sur 33) pour la Q3 et presque 85 % (28 répondants sur 33) pour la Q4.

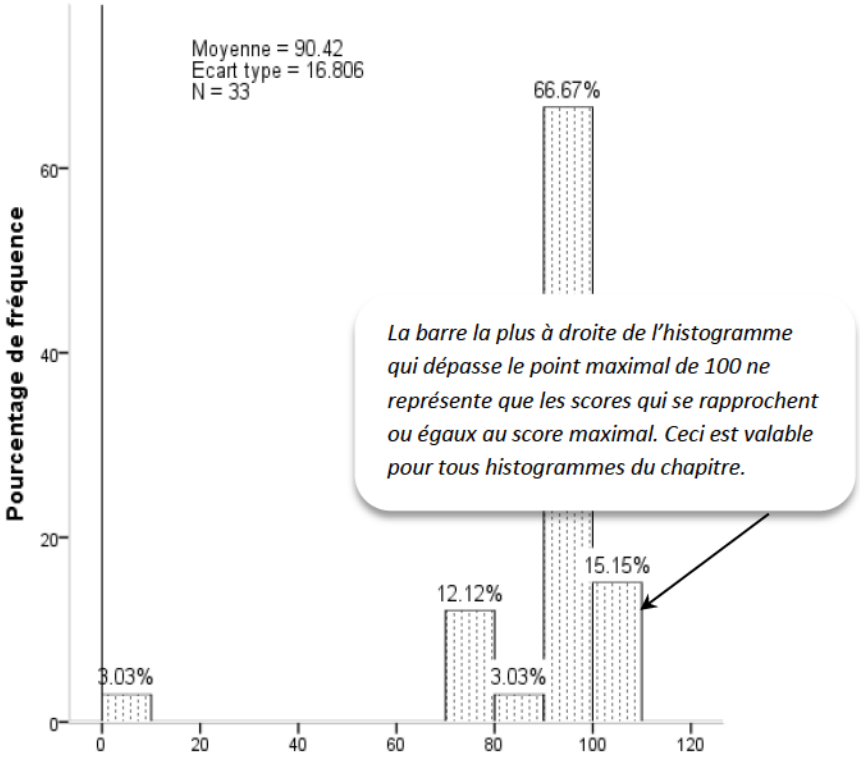

Figure 4.1.1.1

Distribution des réponses à la Q3 : L'enseignement de la prononciation devrait être inclus dans les cours de français.

Notes :

- Les pics sont déplacés vers les valeurs maximales, ce qui montre la préférence des répondants pour les points très élevés.
- 27 participants (presque 82 %) ont exprimé leur accord à 90 points et plus, et 5 participants (15 %) ont choisi les scores maximaux.

En deuxième lieu, quant aux variables Q2 et Q5, l'examen des données (voir l'Annexe I) nous permet de déduire que nos participants ont tendance à croire que pour certains adultes, il est plus facile d'avoir une bonne prononciation en français (Q2), néanmoins, les adultes non francophones peuvent quand même arriver à avoir une prononciation proche des francophones natifs (Q5).

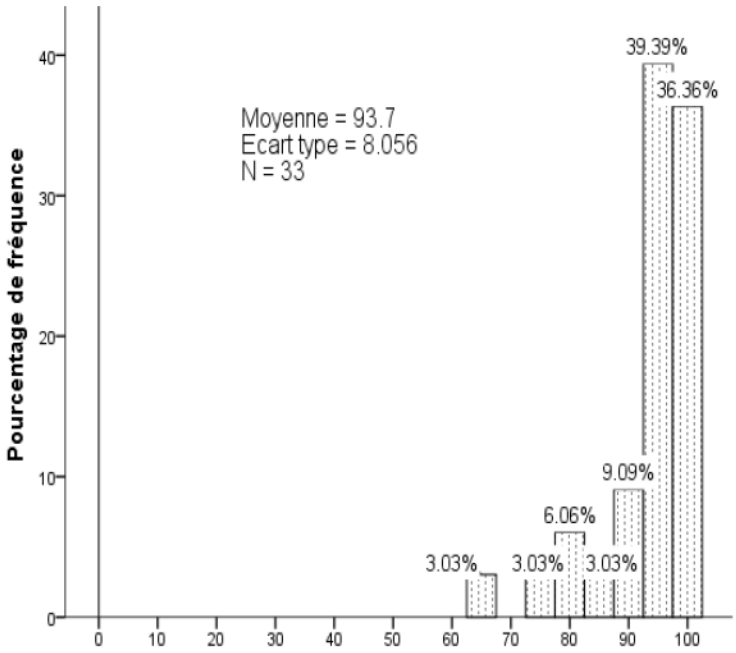

Figure 4.1.1.2

Distribution des réponses à la Q4 : Un cours de prononciation en français est important pour mon apprentissage.

Notes :
- Les pics sont déplacés vers les valeurs maximales ce qui montre la préférence des répondants pour les points très élevés.
- 28 répondants (presque 85 %) ont exprimé leur accord à 90 points et plus.

Finalement, l'analyse des données démontre que les réponses à la Q1[39] sont moins

[39] Q1 « Le niveau de ma prononciation en langue seconde/étrangère dépend de facteurs qui sont hors de mon contrôle ».

catégoriques que celles aux autres questions de ce volet (voir l'Annexe I). En conséquence, nous pouvons dire que les réponses à la question Q1 sont assez mitigées avec une légère tendance vers les valeurs moins élevées (voir la Figure 4.1.1.3). Cela

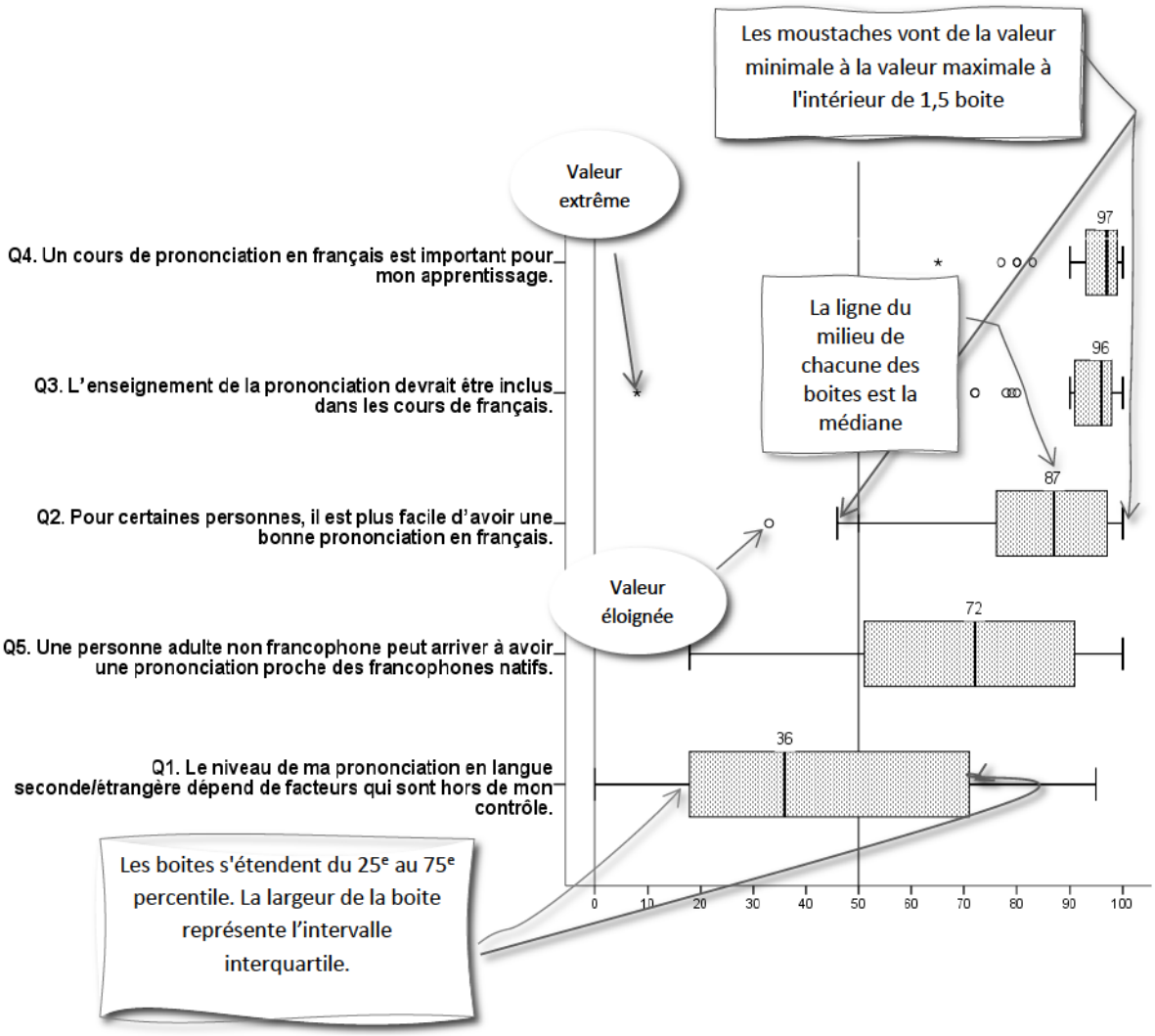

Figure 4.1.1.3

Diagrammes à moustaches du 1er volet du questionnaire « Acquisition/ enseignement/apprentissage » dans l'ordre décroissant des données avec la vulgarisation de ce type de présentation des données.

Notes : o - les valeurs éloignées qui se situent entre 1,5 et 3 longueurs de boite à partir de la bordure gauche ou droite de la boite;
* - les valeurs extrêmes qui se situent à plus de 3 longueurs de boite. Ceci est valable pour toutes les boites à moustaches du présent travail.

pourrait signifier que de façon générale, les répondants s'accordent avec l'idée d'avoir un certain degré de contrôle sur leur prononciation.

La Figure 4.1.1.3 (à la page précédente) réunissant les diagrammes à moustaches des réponses à tous les items du premier volet donne une vue d'ensemble sur les distributions des scores des réponses des répondants au premier volet du questionnaire. Nous avons préféré les diagrammes à moustaches en mode horizontal pour faciliter la lecture. En mode horizontal, la hauteur des boites ne porte aucune signification.

4.1.2 Deuxième volet du questionnaire : « Émotion/confiance en soi/identité »

Le Tableau 4.1.2.1 montre l'ensemble des statistiques descriptives pour le deuxième volet du questionnaire.

Tableau 4.1.2.1

Statistiques descriptives des réponses au deuxième volet du questionnaire « Émotion/confiance en soi/identité » en ordre descendant des données

	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie	Percentiles		
					25	50	75
Q8 À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e) quand je parle avec des francophones natifs.	61,06	74,00	35,989	-0,600	20,00	74,00	94,00
Q6 Je pense être doué(e) pour la prononciation en français.	52,97	48,00	29,011	0,066	31,50	48,00	82,50
Q10 Quand je parle français, j'ai l'impression que ma personnalité change (je deviens un peu une autre personne).	48,79	53,00	35,479	-0,088	7,50	53,00	77,00
Q9 À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e), quand je parle avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle.	38,58	32,00	32,141	0,399	8,00	32,00	71,50
Q7 Parfois, pendant de brèves conversations, on me prend pour une personne pour qui le français est la langue maternelle.	34,00	19,00	34,188	0,703	3,25	19,00	65,00
Q11 Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine.	11,70	3,00	20,166	2,690	1,00	3,00	11,50

Le test de normalité de Shapiro-Wilk, dont les résultats se trouvent dans le Tableau 4.1 au début du chapitre, a également été effectué. Le test a démontré que les distributions de toutes les variables du volet, sauf pour la Q6, ne sont pas normales.

Premièrement, la Q8 est la variable dont la moyenne des scores des réponses est la plus élevée (M = 61,06 sur 100; ET = 35,99). L'analyse des données de sa distribution (voir

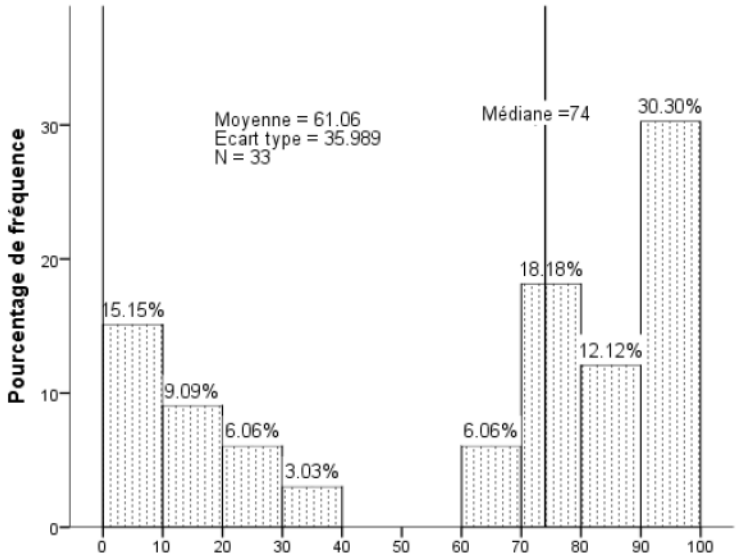

Figure 4.1.2.1

Distribution des réponses à la Q8 : À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e) quand je parle avec des francophones natifs.

Note : on distingue deux sous-divisions : la plus importante tend vers les points plus élevés : les scores de 66 % des répondants (20 personnes) ont dépassé 70 points; la seconde sous-division, inversement, tend vers les points les plus bas : les scores de 30 % des répondants (10 personnes) sont au-dessous de 30 points.

le Tableau 4.1.2.1 et l'Annexe I) démontre que de façon générale, la plupart des participants sont plutôt stressés à cause de leur prononciation quand ils parlent avec des francophones natifs. En effet, l'histogramme de la distribution des scores pour cet item (voir Figure 4.1.2.1) confirme ce constat.

En revanche, les participants déclarent être beaucoup moins stressés quand ils parlent avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle (Q9[40]) (voir l'Annexe I).

Par la suite, l'analyse de de la distribution de la variable Q6[41], qui occupe la deuxième place de ce volet du questionnaire (voir le Tableau 4.1.2.1 et l'Annexe I), nous permet de conclure que huit personnes (24 %) s'évaluent très peu douées pour la prononciation en français avec des scores allant de 0 à 31,5; en revanche, neuf personnes (27 %) se considèrent très douées avec des scores dépassant 81 points. Les autres participants se sont donné des scores plutôt moyens dans l'interquartile de 51, comme nous venons de l'expliquer.

Contrairement à la tendance centrale de la distribution[42] de la variable Q6 qui évalue les capacités des participants pour la prononciation et que nous venons d'exposer dans le paragraphe précédent, la moyenne de la variable Q7, qui estime la perception des participants d'être pris pour des francophones natifs, est beaucoup plus basse (voir l'Annexe I et la Figure 4.1.2.2 à la fin de la section). En effet, 50 % des répondants se donnent un score de moins de 20 (sur 100) (voir la Figure 4.1.2.2).

Par ailleurs, de l'analyse des réponses à la question Q10[43] (voir l'Annexe I et la Figure 4.1.2.2), il apparait que de façon générale, les avis des répondants sur cet item sont plutôt partagés : la majorité des participants (12 personnes, 36,3 %) ne sont pas très

---

[40] Q9 « À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e), quand je parle avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle ».

[41] Q6 « Je pense être doué(e) pour la prononciation en français ».

[42] Les résultats qui s'accumulent vers le milieu de l'échelle.

[43] Q10 « Quand je parle français, j'ai l'impression que ma personnalité change (je deviens un peu une autre personne) ».

convaincus que leur personnalité change quand ils parlent français, d'autres (18,2 %) le sont vraiment.

Contrairement à l'homogénéité relative des réponses à l'item Q10, les réponses à l'item Q11[44] sont assez catégoriques. La moyenne *M* =11,7 (sur 100, *ET* = 20,17), ainsi que l'intervalle interquartile très étroit de 11 avec *Méd* = 3[45] témoignent de la distribution assez compacte de cette variable (voir également la Figure 4.1.2.2). Cette information ainsi que les considérations exposées en Annexe I nous permettent de conclure que nos participants sont plutôt en désaccord très fort avec l'idée que pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger leur identité d'origine. Pourtant, pour plus de précision, ajoutons que quatre personnes peuvent être considérées comme hésitantes, car leurs réponses se situent dans la zone de 35-55 points[46] et une personne s'est montrée très convaincue que pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger son identité d'origine avec le score de plus 90 points.

---

[44] Q11 « Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine ».

[45] 50 % des réponses (25 % au-dessus de la médiane et 25 % sous la médiane) se trouvent dans cet intervalle.

[46] Sur la Figure 4.1.2.3, on les voit comme des valeurs éloignées et extrêmes.

L'analyse des résultats des réponses du volet « Émotion/confiance en soi/identité » du questionnaire se termine par la Figure 4.1.2.2 qui donne une vue générale sur les distributions des réponses des participants aux questions de ce volet.

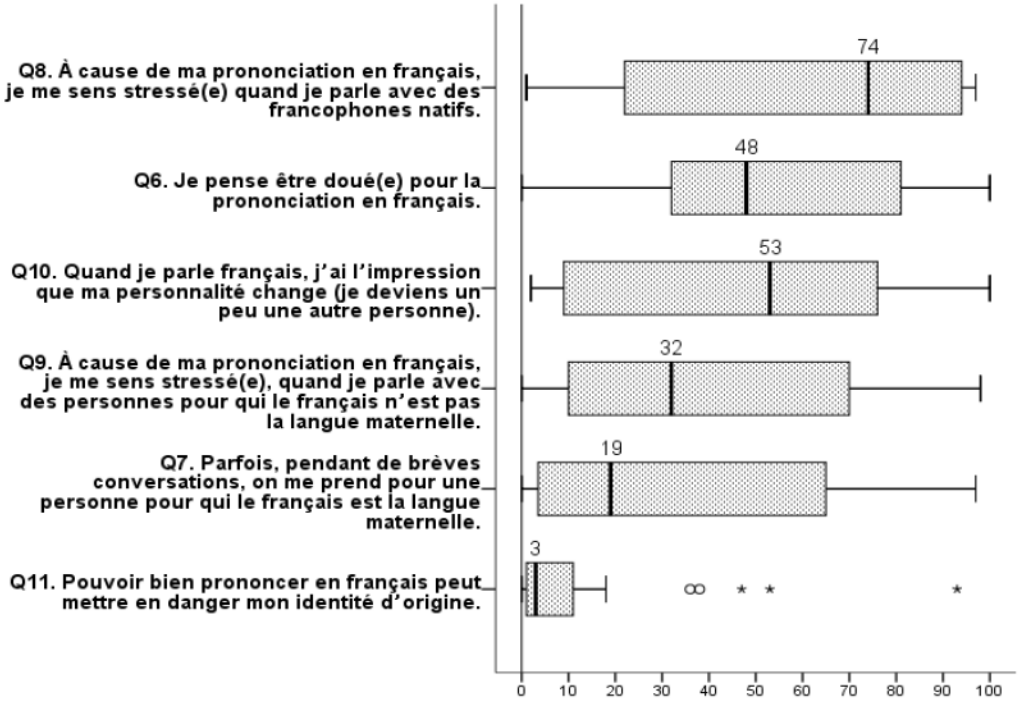

Figure 4.1.2.2

Diagrammes à moustaches du 2e volet du questionnaire « Émotion/confiance en soi/identité » dans l'ordre décroissant des données.

4.1.3 Troisième volet du questionnaire : « Interaction »

Le Tableau 4.1.3.1 présente l'ensemble des statistiques descriptives pour le troisième volet du questionnaire.

Tableau 4.1.3.1

Statistiques descriptives des réponses au troisième volet du questionnaire « Interaction » en ordre descendant des données

	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie	Percentiles		
					25	50	75
Q16 Une bonne prononciation en français me permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs.	89,06	94,00	11,379	-1,238	82,00	94,00	98,00
Q18 Pour être compris, il faut surtout respecter l'intonation (rythme, mélodie, pauses), propre à la langue française.	84,48	87,00	16,292	-1,640	80,00	87,00	96,50
Q17 Pour être compris, il faut surtout prononcer correctement les sons du français.	83,30	86,00	17,583	-1,831	79,00	86,00	97,00
Q15 Une bonne prononciation en français me permettra d'avoir plus d'influence dans ma communauté.	75,67	82,00	24,126	-1,325	63,50	82,00	94,00
Q14 Si j'ai une bonne prononciation en français, les francophones natifs auront plus de respect pour moi.	62,55	70,00	30,435	-0,720	40,50	70,00	87,50
Q13 Ma prononciation est meilleure quand je parle avec des francophones natifs.	46,13	46,00	31,513	0,146	14,50	46,00	74,75
Q12 Les gens me comprennent difficilement quand je parle français.	33,09	23,00	28,788	0,839	7,00	23,00	54,50

Rappelons également que d'après les résultats du test de normalité de Shapiro-Wilk, il n'y a que la distribution de la variable Q13 qui est normale (voir le Tableau 4.1).

L'absence de normalité de la majorité des variables de ce volet est également appuyée par le fait que les valeurs des indices d'asymétrie négatifs de ces variables (Q15, Q16,

Q17, Q18) sont très élevées[47], ce qui montre la tendance des répondants à choisir les points élevés. En effet, les moyennes des scores de ces quatre items dépassent 75. Cela veut dire que de façon générale, les participants semblent être plutôt d'accord avec les idées proposées par ces items.

Commençons notre analyse par l'item Q16[48], dont la moyenne est la plus grande du volet. L'analyse de sa distribution (voir l'Annexe I) indique que les répondants sont assez unanimes dans leur accord. En effet, la Figure 4.1.3.1, présentée à la page suivante montre que 78 % des répondants ont marqué leur accord à plus de 80 points (sur 100).

L'analyse des distributions des réponses aux items Q17[49] et Q18[50] (voir le Tableau 4.1.3.1, la Figure 4.1.3.2 et l'Annexe I), qui sont presque identiques, nous amène à conclure qu'au total, 82 % des répondants ont exprimé leur accord à plus de 75 points (sur 100) avec les idées exprimées par les deux items. Autrement dit, les participants de l'étude seraient d'avis que la composante phonétique (segmentale) et la composante prosodique (suprasegmentale) sont importantes de la prononciation française pour être compris.

---

[47] L'indice d'asymétrie élevé avec la valeur qui dépasse [1] montre l'absence de normalité de la distribution de la variable.

[48] Q16 « Une bonne prononciation en français me permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs ».

[49] Q17 « Pour être compris, il faut surtout prononcer correctement les sons du français ».

[50] Q18 « Pour être compris, il faut surtout respecter l'intonation (rythme, mélodie, pauses), propre à la langue française ».

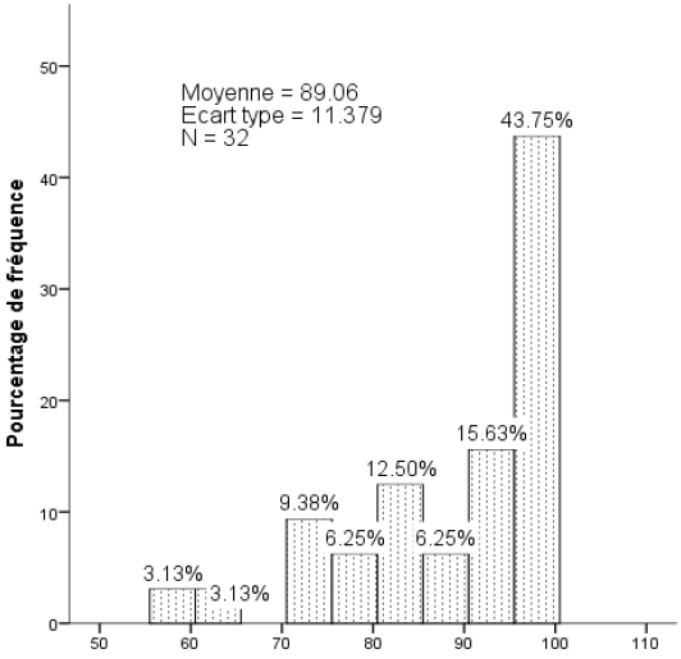

Figure 4.1.3.1

Distribution des réponses à la Q16 : Une bonne prononciation en français me permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs

Note : 78 % des répondants ont exprimé leur accord à plus de 80 points (sur 100).

Les items Q14[51] et Q15[52] ont recueilli des scores moins élevés que Q17 et Q18, mais quand même assez importants. De l'analyse des deux distributions (voir l'Annexe I), nous pourrions déduire que les participants auraient plutôt tendance à croire que la bonne prononciation en français leur permettra d'avoir plus d'influence dans leur communauté (Q15) et plus de respect de la part des francophones natifs (Q14).

[51]Q14 « Si j'ai une bonne prononciation en français, les francophones natifs auront plus de respect pour moi ».

[52] Q15 « Une bonne prononciation en français me permettra d'avoir plus d'influence dans ma communauté ».

Les avis des répondants sur l'idée proposée par l'item Q13[53] sont plutôt partagés avec une légère préférence pour les points moins élevés (M = 46,13, ET = 31,51) (voir également l'Annexe I). À la suite des considérations présentées en Annexe I, il semblerait que les participants seraient loin d'être unanimes dans leurs réponses à cet item : il y a à peu près autant de répondants qui pensent que leur prononciation est meilleure quand ils parlent avec des francophones natifs que de répondants qui ne le pensent pas, avec une faible prépondérance de ces derniers.

Finalement, l'item Q12[54] a recueilli le score le plus bas de ce volet du questionnaire (M = 33,09 sur 100, ET = 28,79). L'analyse de sa distribution nous permet de conclure que parmi les participants, ceux qui se croient difficiles à comprendre quand ils parlent français ne sont pas très nombreux.

[54]Q12 « Les gens me comprennent difficilement quand je parle français ».

La Figure 4.1.3.2, qui représente les boites à moustaches de toutes les variables du volet « Interaction », offre la possibilité de visualiser la différence des distributions entre les variables dans l'ordre décroissant des points recueillis.

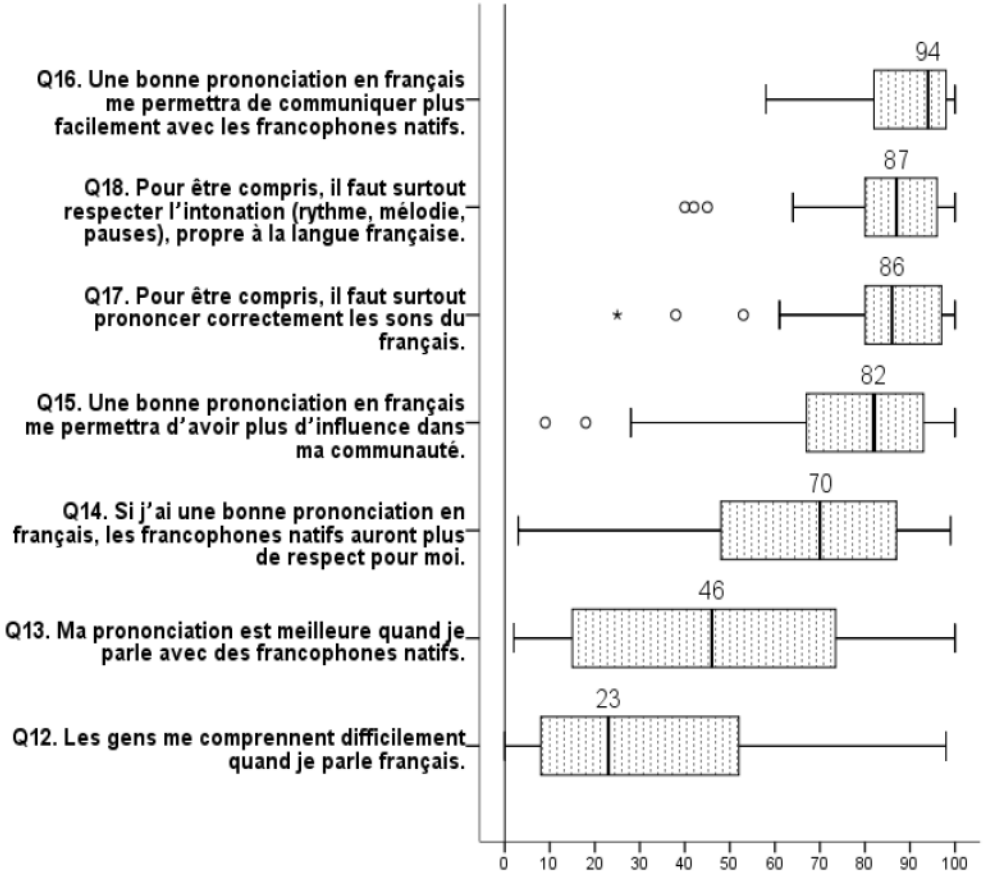

Figure 4.1.3.2

Diagrammes à moustaches du 3e volet du questionnaire « Interaction » dans l'ordre décroissant des données

4.1.4 Quatrième volet du questionnaire : « Difficultés »

Le Tableau 4.1.4.1 présente l'ensemble des statistiques descriptives pour le quatrième volet du questionnaire. Les résultats du test de normalité de Shapiro-Wilk, qui se

Tableau 4.1.4.1

Statistiques descriptives des réponses au quatrième e volet du questionnaire « Difficultés » en ordre descendant des données

	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie	Percentiles		
					25	50	75
Q23 Il m'est difficile de prononcer correctement certains sons français.	71,61	83,00	29,758	-1,195	60,50	83,00	94,50
Q24 Il m'est difficile parfois d'adopter l'intonation (rythme, mélodie, pauses) correcte en français.	68,64	78,00	28,661	-0,981	53,00	78,00	92,00
Q19 Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de langue (vocabulaire et grammaire).	63,30	63,00	23,823	-0,484	46,00	63,00	82,50
Q20 Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de prononciation.	54,12	50,00	29,608	-0,167	30,50	50,00	83,00
Q22 Parfois, je sens qu'on me traite différemment à cause de ma prononciation.	49,15	43,00	33,107	0,070	19,50	43,00	83,00
Q21 Parfois, je me sens discriminé(e) à cause de mon accent étranger (ma prononciation).	46,19	41,00	33,991	0,230	15,25	41,00	82,50

trouvent dans le Tableau 4.1 au début du chapitre, montrent que les distributions des variables Q19 et Q20 sont normales.

De plus, tel que présenté dans le Tableau 4.1.4.1, les valeurs des indices d'asymétrie des items Q23[55] et Q24[56] sont nettement plus grandes[57] que celles des autres variables du volet : -1,195 pour Q23 et -0,981 pour Q24. De même, les deux indices sont négatifs, ce qui indique la tendance des répondants à choisir les points plus élevés. En effet, les moyennes de ces deux variables sont les plus élevées du volet. L'analyse plus détaillée (voir l'Annexe I et la Figure 4.1.4.2) démontre que vraisemblablement, les participants indiquent majoritairement éprouver des difficultés de façon presque égale en ce qui a trait à la prononciation de certains sons de même qu'à l'adaptation de l'intonation correcte du français.

Les variables Q19[58] et Q20[59] ont obtenu les scores légèrement plus bas que les deux variables précédentes. Leurs distributions sont plus symétriques et plus centrées, ce qui appuie les résultats du test de normalité, dont nous avons parlé au début de cette partie. Les données issues de l'étude des distributions (voir l'Annexe I) indiquent la légère tendance des participants à lier leurs problèmes de communication en français plutôt aux problèmes de vocabulaire et de grammaire qu'à ceux de prononciation, tout en reconnaissant pourtant l'existence de ces derniers.

Les deux dernières variables de ce volet du questionnaire : Q21 et Q22 ont recueilli les moyennes les plus basses de ce volet du questionnaire. Les histogrammes associés (voir la Figure 4.1.4.1 à la page suivante) montre des tendances semblables, notamment

---

[55] Q23 « Il m'est difficile de prononcer correctement certains sons français ».

[56] Q24 « Il m'est difficile parfois d'adopter l'intonation (rythme, mélodie, pauses) correcte en français ».

[57] Les valeurs absolues des indices d'asymétrie qui dépassent [1] sont également des indicateurs de l'absence de normalité de la distribution (Baudot, J.-Y., 2019).

[58] Q19 « Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de langue (vocabulaire et grammaire) ».

[59] Q20 « Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de prononciation ».

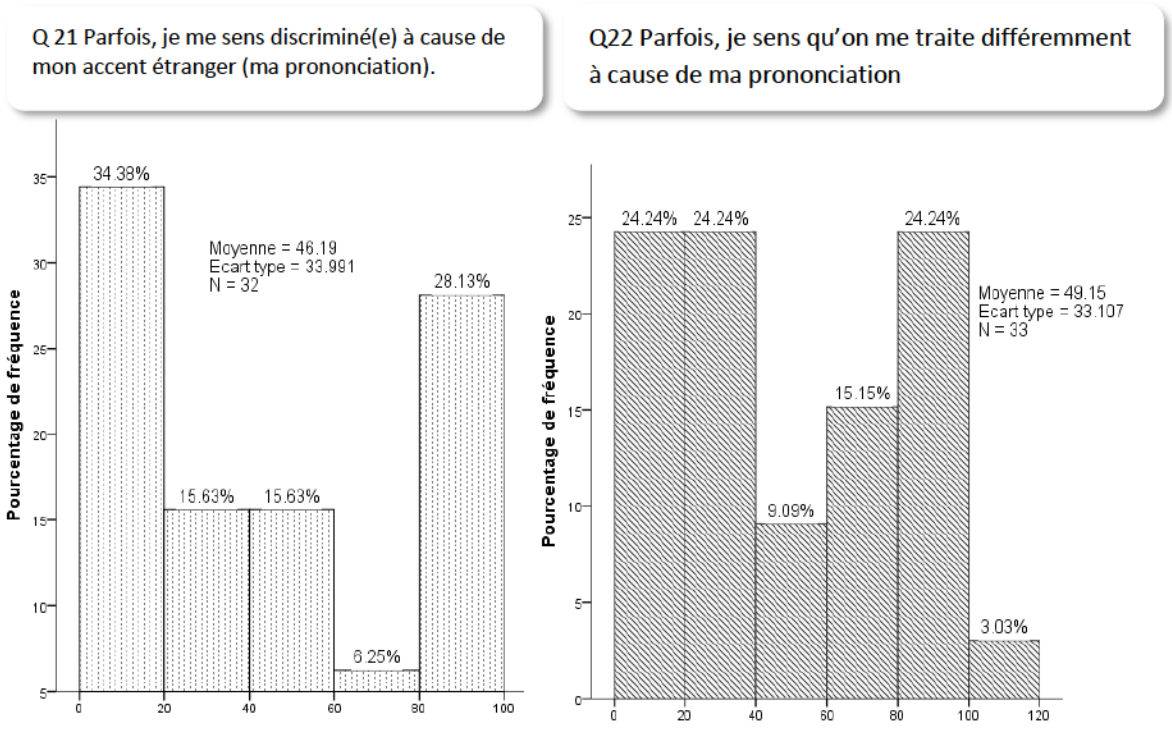

Figure 4.1.4.1

Comparaison des distributions des variables Q21 (à gauche) et Q22(à droite) représentées en histogrammes.

Notes :

- Le taux des participants qui se considèrent très discriminés (Q21) ou traités différemment (Q22) avec le score qui dépasse 80 (sur 100) est presque égal (respectivement 28,13 % et 27,27 %).
- Les barres de ces histogrammes ont été ajustées à l'intervalle de 20 % pour plus de spectacularité.
- La barre la plus à droite qui dépasse 100 points représente les réponses des participants dont le score est égal au score maximal : 100 points.

l'accumulation des points vers les extrêmes pour les deux variables (voir également la Figure 4.1.4.2 et l'Annexe I).

Pourtant, le taux des participants qui ne se sentent très peu ou pas du tout discriminés (variables Q21) avec le score de moins de 20 (sur 100) est plus élevé par rapport à celui des participants qui ne se sentent peu ou pas du tout traités différemment (variable Q22) à cause de leur prononciation : 34,38 % (11 personnes) contre 24,24 % (8 personnes).

De plus, le 30^{e} percentile pour la variable Q21 est de 16,90, ce qui veut dire que les scores de 30 % des réponses des participants à la question 21 ont été au-dessous 16,9, tandis que le 30^{e} percentile pour la variable Q22 est de 22. Autrement dit, les scores de 30 % des réponses des participants à la question 22 se trouvent au-dessous de 22,6. Ceci nous amène à conclure que de façon générale, les participants qui ont indiqué ne pas être discriminés à cause de leur prononciation en français ont été légèrement plus nombreux que ceux qui ont indiqué ne pas être traités différemment à cause de leur prononciation en français. De même, le 30^{e} percentile plus bas pour la variable Q21 pourrait signifier que ces participants ont été plus catégoriques dans leur désaccord avec le fait d'être discriminés.

La Figure 4.1.4.2, qui représente les boites à moustaches de toutes les variables du volet « Difficultés » dans l'ordre décroissant des moyennes, termine cette partie.

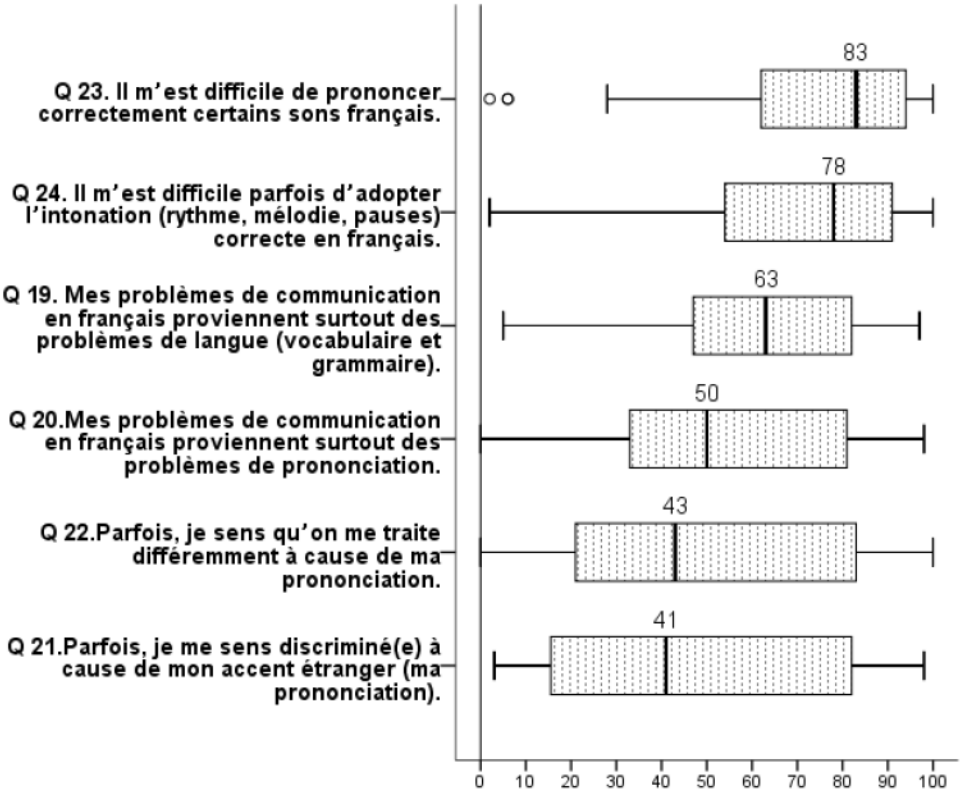

Figure 4.1.4.2

Diagrammes à moustaches du 4e volet du questionnaire « Difficultés » dans l'ordre décroissant des données

Notes : Les distributions des variables Q23 et Q24 (en haut) sont presque identiques. Leurs boites à moustaches sont à peu près de la même longueur. Il semblerait alors que les participants indiquent majoritairement éprouver des difficultés de façon presque égale en ce qui a trait à la prononciation de certains sons aussi qu'à l'adaptation de l'intonation correcte du français.

4.1.5 Cinquième volet du questionnaire : « Objectif/motivation »

Le Tableau 4.1.5.1 permet d'observer l'ensemble des statistiques descriptives pour le cinquième volet du questionnaire. Nous reviendrons aux faits saillants de ce tableau lors de la description des résultats pour chacune des variables.

Tableau 4.1.5.1

Statistiques descriptives des réponses au cinquième volet du questionnaire « Objectif/Motivation » en ordre descendant des données

	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie	Percentiles		
					25	50	75
Q26 Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle.	90,97	93,00	9,603	-1,574	86,50	93,00	98,00
Q30 Je voudrais avoir une prononciation française internationale.	89,73	96,00	11,705	-1,380	83,50	96,00	98,00
Q25 Je m'imagine souvent comme quelqu'un qui a une prononciation française proche de celle des francophones natifs.	64,06	70,00	28,375	-0,593	39,00	70,00	87,50
Q27 Je suis satisfait(e) de ma prononciation en français si les gens me comprennent.	55,70	60,00	28,363	-0,412	34,00	60,00	79,50
Q29 Je voudrais avoir une prononciation québécoise.	38,24	42,00	33,574	0,284	4,00	42,00	67,50
Q28 Cela me dérange quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas ma langue maternelle.	36,03	22,50	33,044	0,629	4,00	22,50	64,25

Les tests de normalité dont les résultats sont exposés au début du présent chapitre (voir le Tableau 4.1), indiquent qu'il n'y que la variable Q27 qui est distribuée normalement. Outre cela, les valeurs des indices d'asymétrie pour la plupart des variables de ce volet sont importantes (voir le Tableau 4.1.5.1) en s'éloignant significativement du 0, ce qui appuie les résultats des tests de normalité.

Commençons notre analyse par la variable Q26, avec la plus grande moyenne de ce volet. L'analyse des données (voir le Tableau 4.1.5.1, la Figure 4.1.5.6 et l'Annexe I) indique que les participants croient assez fortement et de façon majoritaire qu'une bonne prononciation en français est importante pour leur carrière professionnelle.

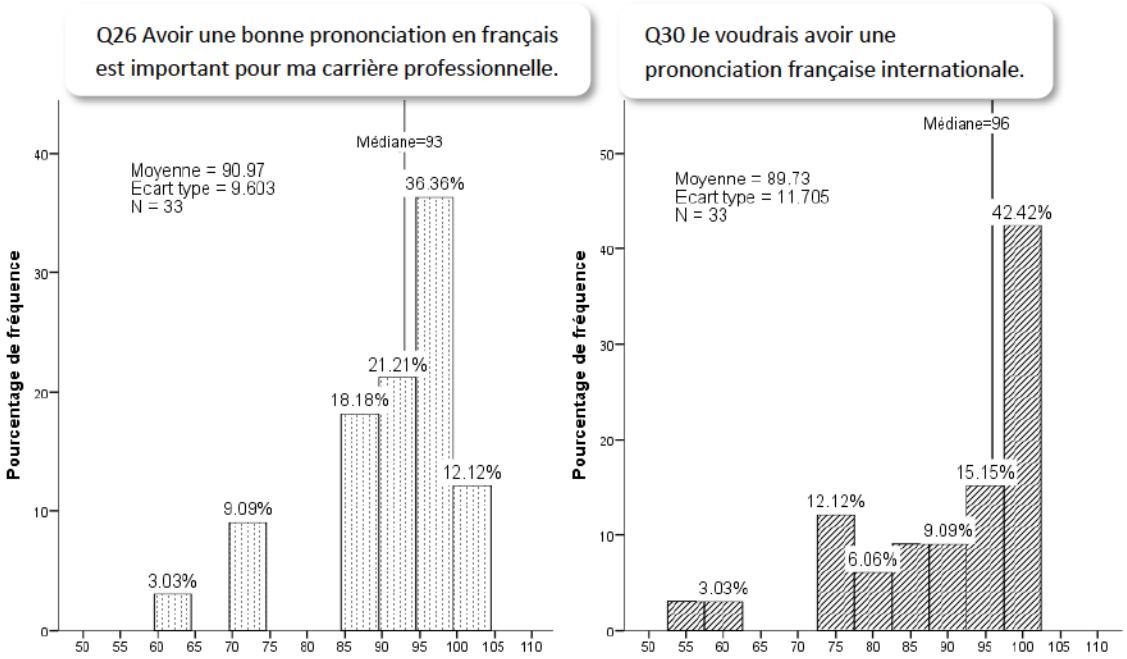

Figure 4.1.5.1

Comparaison des distributions des variables Q26 (à gauche) et Q30 (à droite) représentées en histogrammes.

Notes : Ces variables ont recueilli les scores maximaux du 5e volet.
La médiane de Q30 est légèrement plus élevée que celle de Q26. Les scores des réponses de 14 personnes (42,42 %) ont dépassé 98 (sur 100).

La variable avec une moyenne presque aussi élevée que la Q26 est la variable Q30[60]. La Figure 4.1.5.1 à la page précédente, qui représente la comparaison des histogrammes de ces deux variables, permet de voir pourtant une légère différence dans la distribution des points pour ces deux variables de façon plus claire : sur l'histogramme de droite (Q30), les scores de (14 personnes, 42,42 % des participants) ont dépassé 98 (sur 100). Toutes ces données (voir également l'Annexe I) nous permettent de conclure que tous les participants déclarent vouloir une prononciation internationale, et que la majorité d'eux ont répondu de façon assez catégorique.

Contrairement à la presque similarité des distributions des variables Q30 et Q26 avec les scores maximaux du volet, la distribution de la même variable Q30 diffère considérablement de la distribution de la variable Q29[61]. Ce décalage vers les points moins élevés s'observe bien sur la Figure 4.1.5.6 à la fin de cette partie où la boite à moustache de cette variable se trouve plutôt déplacée vers le côté gauche de l'axe X.

---

[60] Q30 « Je voudrais avoir une prononciation française internationale ».

[61] Q29 « Je voudrais avoir une prononciation québécoise ».

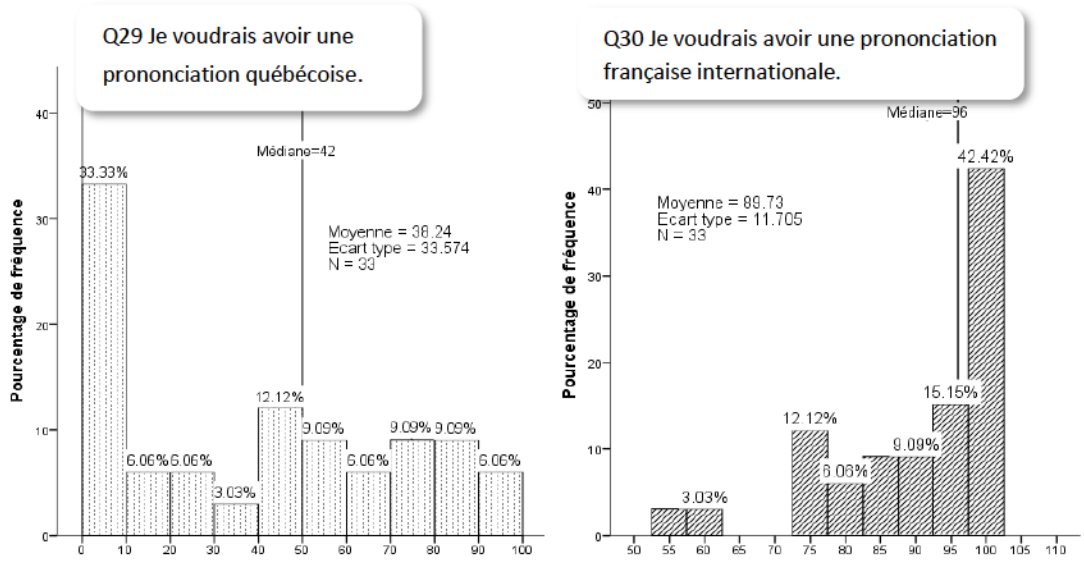

Figure 4.1.5.2

Comparaison des distributions des variables Q29 (à gauche) et Q30 (à droite) représentées en histogrammes.

Notes : On peut voir l'écart défini vers les points les plus élevés pour la variable Q30 contre l'écart apparent vers les points bas pour la Q29.

La Figure 4.1.5.2 permet de visualiser la différence des distributions de ces deux variables : l'écart net vers les points les plus élevés pour la variable Q30 contre l'écart visible vers les points bas pour la Q29.

L'analyse des données (voir l'Annexe I) nous permet de conclure que malgré la préférence assez nette de la majorité des participants pour la variante internationale du français et un refus assez catégorique de 33 % des participants d'adopter la variante québécoise du français, presque 40 % des participants sont soit hésitants soit désirant d'adopter cette variante du français.

Par ailleurs, étant donné que tous les participants ont aussi exprimé leur volonté d'avoir une prononciation du français international, il y a eu alors des personnes qui ont opté pour les deux variétés. En effet, sur la Figure 4.1.5.3, on peut voir que la différence

entre les réponses à la Q29 et la Q30 de huit participants n'est pas très importante et ne dépasse pas dix points.

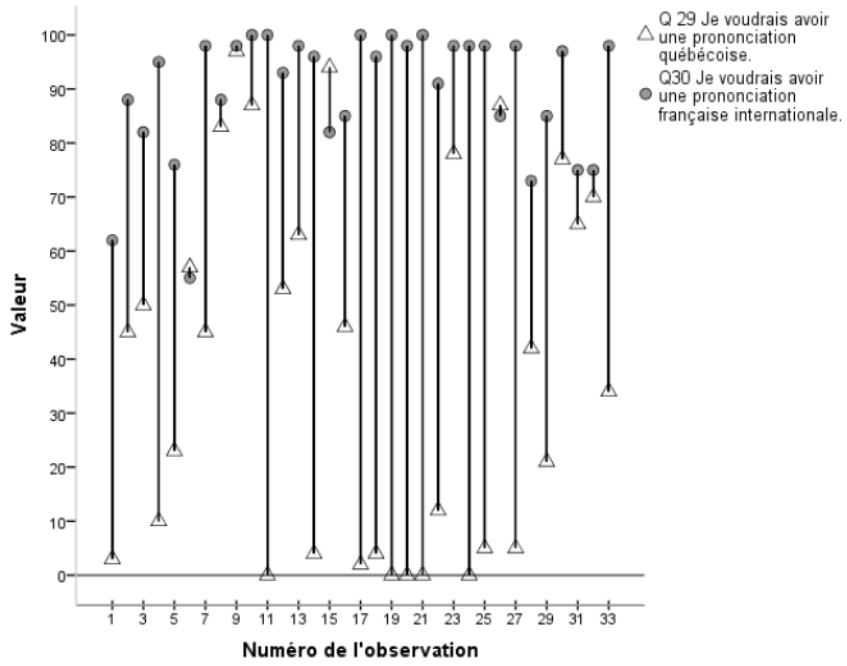

Figure 4.1.5.3

Graphique des scores des réponses des participants aux items Q29 et Q30.

Notes : on peut voir que la différence entre les réponses à la Q29 et la Q30 de huit participants 6,8,9,10,15,26,31,32 (Axe X « Numéro de l'observation ») n'est pas très importante et ne dépasse pas dix points.

La prochaine variable qui a obtenu une moyenne assez élevée est la variable Q25. L'analyse de sa distribution (voir la Figure 4.1.5.4, la Figure 4.1.5.6 et l'Annexe I) nous permet de déduire que de façon générale, la majorité des participants de l'étude s'imaginent souvent comme ayant une prononciation française proche de celle des francophones natifs.

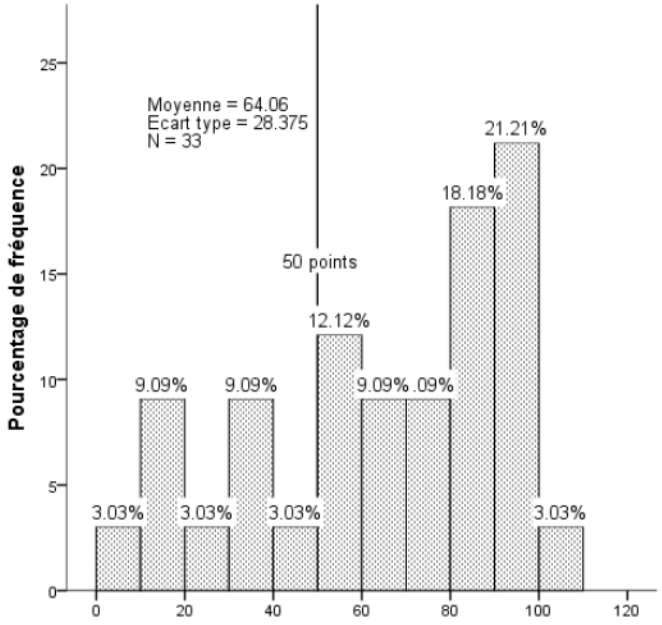

Figure 4.1.5.4

Distribution des réponses à la Q25 : Je m'imagine souvent comme quelqu'un qui a une prononciation française proche de celle des francophones natifs.

Note : Les scores de 72,72 % des participants dépassent 50 points (sur 100).

La variable Q27[62] du volet « Objectifs/motivations » est la seule qui ait la distribution normale d'après les résultats du test de Shapiro-Wilk (voir le Tableau 4.1 au début du chapitre). Les résultats de l'analyse de sa distribution (voir la Figure 4.1.5.6 et l'Annexe I) laissent entendre que nos participants, quoique peu unanimes[63], tendraient

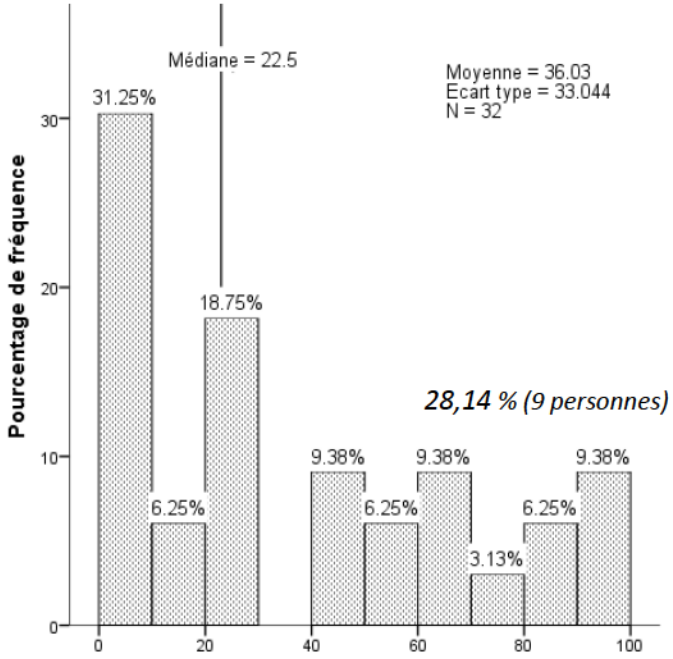

Figure 4.1.5.5

Distribution des réponses à la Q28 : Cela me dérange quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas ma langue maternelle.

Notes : Il y a une forte concentration des réponses à gauche de l'axe X ce qui signifie un fort désaccord avec l'idée de l'item. Pourtant, 9 personnes (28,14 % des participants) sont assez dérangées et très dérangées quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas leur langue maternelle.

---

[62] Q27 « Je suis satisfait(e) de ma prononciation en français si les gens me comprennent ».

[63] Il y a 40 % des réponses (les réponses de 13 personnes) qui sont au-dessous de 50 points (40^{e} percentile est de 52,2).

à consentir à l'idée qu'ils sont plutôt satisfaits de leur prononciation en français tant que les gens les comprennent.

L'analyse de la dernière variable de ce volet de questionnaire, Q28 avec la moyenne la plus basse du volet (voir la Figure 4.1.5.6 et l'Annexe I) témoigne de l'absence de l'accord dans les réponses des participants. La Figure 4.1.5. 5[64] à la page précédente aide aussi à visualiser cette tendance : il y une forte concentration des réponses à gauche de l'axe X (fort désaccord) d'un côté et de l'autre côté, à partir le point de 40 de l'axe X, on voit les réponses hésitantes avec les réponses tel ou tel degré de l'accord qui sont distribuées de façon assez homogène tout au long de l'axe X vers la droite.

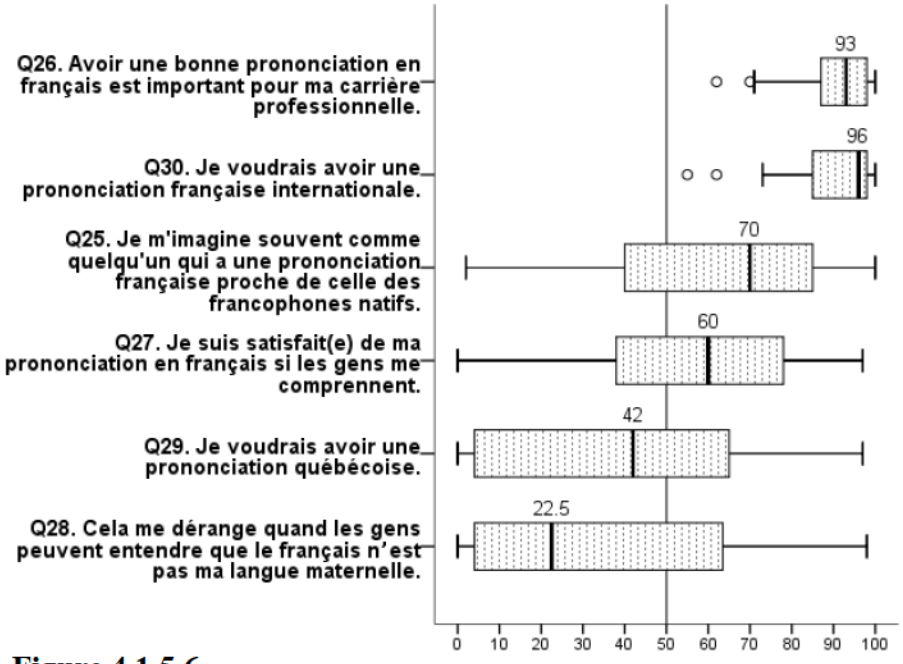

Figure 4.1.5.6

Diagrammes à moustaches du 5e volet du questionnaire « Objectifs/motivation » dans l'ordre décroissant des données

[64] La boite à moustaches de cette variable se trouve tout en bas.

Ainsi, 28,14 % (9 personnes) des participants sont quand même assez dérangés et très dérangés quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas leur langue maternelle.

La Figure 4.1.5.6 à la page précédente représentant les boites à moustaches de toutes les variables du volet « Objectifs/motivation » dans l'ordre décroissant des moyennes, permet un aperçu récapitulatif des distributions des variables.

4.1.6 Sixième volet du questionnaire : « Stratégies »

Le volet du questionnaire qui va être analysé dans cette partie comprend huit items. Le Tableau 4.1.6.1 permet d'observer l'ensemble des statistiques descriptives pour ce volet du questionnaire.

Tableau 4.1.6.1

Statistiques descriptives des réponses au sixième e volet du questionnaire « Stratégies » en ordre descendant des données

	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie	Percentiles		
					25	50	75
Q36 J'aime quand mon professeur de français corrige mes erreurs de prononciation.	89,00	94,00	16,049	-3,003	87,50	94,00	97,00
Q32 Les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français.	88,00	93,00	12,578	-1,051	78,00	93,00	97,00
Q33 J'ai besoin d'étudier le français ou de pratiquer le français en dehors de la salle de classe afin d'acquérir une bonne prononciation.	86,79	93,00	18,756	-2,703	80,50	93,00	99,00
Q34 Je fais attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français.	84,18	88,00	17,680	-2,016	77,00	88,00	97,50
Q35 Je fais attention au rythme et à l'intonation	80,42	87,00	19,458	-1,396	69,00	87,00	95,50

quand d'autres personnes parlent français.							
Q31 J'essaie d'imiter la prononciation des francophones natifs dont la prononciation me plait.	66,36	78,00	31,021	-0,807	45,00	78,00	92,00
Q37 Je regarde la transcription des mots dans le dictionnaire pour améliorer ma prononciation en français	64,91	69,00	31,369	-0,615	48,50	69,00	95,75
Q38 J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français.	43,36	27,00	36,147	0,306	7,50	27,00	80,50

Le premier aperçu des données laisse entendre que tous les items, sauf un (Q38) ont recueilli des scores très élevés (> 80) et élevés (> 64,9). Les indices d'asymétrie sont tous (sauf un) également élevés ou très élevés. De plus, ils sont négatifs, ce qui signale l'écart des réponses vers les points élevés. Il est à noter que l'indice d'asymétrie important peut être indicateur de l'absence de normalité pour la distribution de cette variable. En effet, le test de de normalité de Shapiro-Wilk, dont les résultats se trouvent dans le Tableau 4.1 au début de ce chapitre, a démontré qu'aucune distribution des variables du volet n'est normale.

Passons maintenant à l'analyse des variables Q36[65], Q32[66] Q33[67], ayant recueilli les points maximaux du volet. L'analyse de leurs distributions (voir la Figure 4.1.6.4 et l'Annexe I) laisse entendre que les participants de l'étude approuvent presque unanimement et de façon assez catégorique les idées proposées par les items en question, à savoir qu'ils aiment beaucoup quand leur professeur corrige leurs erreurs de prononciation, qu'ils croient que les contacts avec les francophones natifs sont

[65] Q36 « J'aime quand mon professeur de français corrige mes erreurs de prononciation ».

[66] Q33 « Les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français ».

[67] Q32 « J'ai besoin d'étudier le français ou de pratiquer le français en dehors de la salle de classe afin d'acquérir une bonne prononciation ».

importants pour avoir une bonne prononciation en français et, finalement, qu'ils ont vraiment besoin d'étudier le français ou de pratiquer le français en dehors de la salle de classe afin d'acquérir une bonne prononciation.

Les variables Q35 et Q34 ont obtenu des scores élevés, mais légèrement plus bas que les trois variables précédentes.

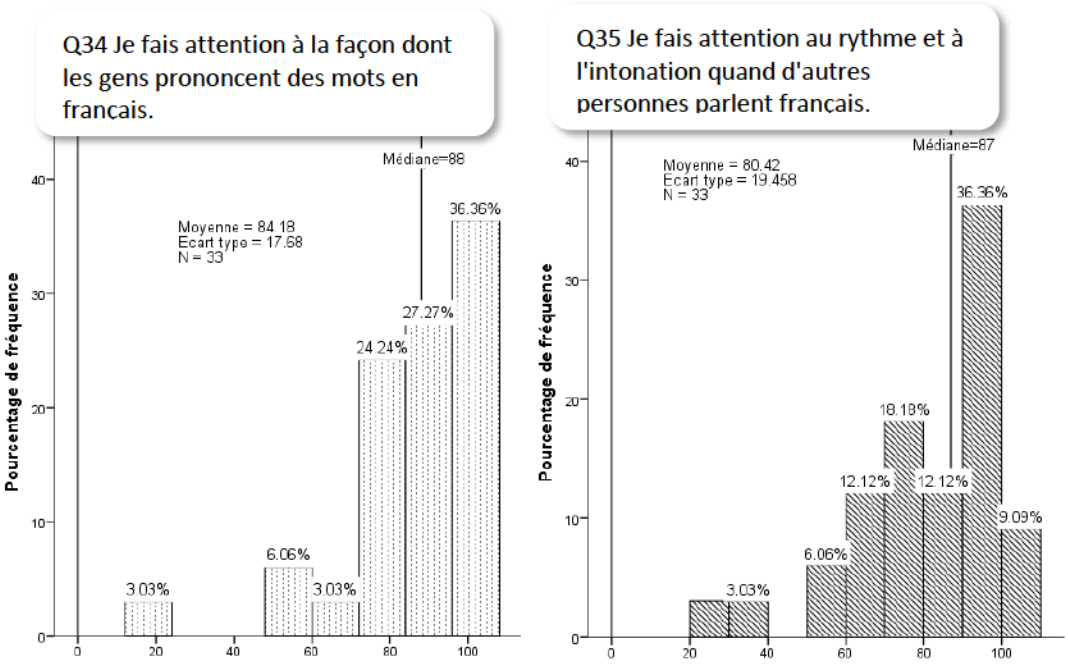

Figure 4.1.6.1

Comparaison des distributions des variables Q34 (à gauche) et Q35 (à droite) représentées en histogrammes.

Notes : Les deux variables ont obtenu des scores élevés : l'écart à droite vers les points supérieurs est bien visible pour les deux distributions.
Pourtant, il y a légèrement plus de variété dans les scores pour la Q35 du côté des points moins élevés et moyens.

De l'analyse des données (voir la Figure 4.1.6.1, la Figure 4.1.6.4 et l'Annexe I), il ressort que de manière générale, la majorité des participants croient assez fortement faire attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français (Q34). Dans le même ordre idées, ils pensent également faire attention au rythme et à l'intonation

quand d'autres personnes parlent français (Q35), mais de façon moins catégorique et moins unanime.

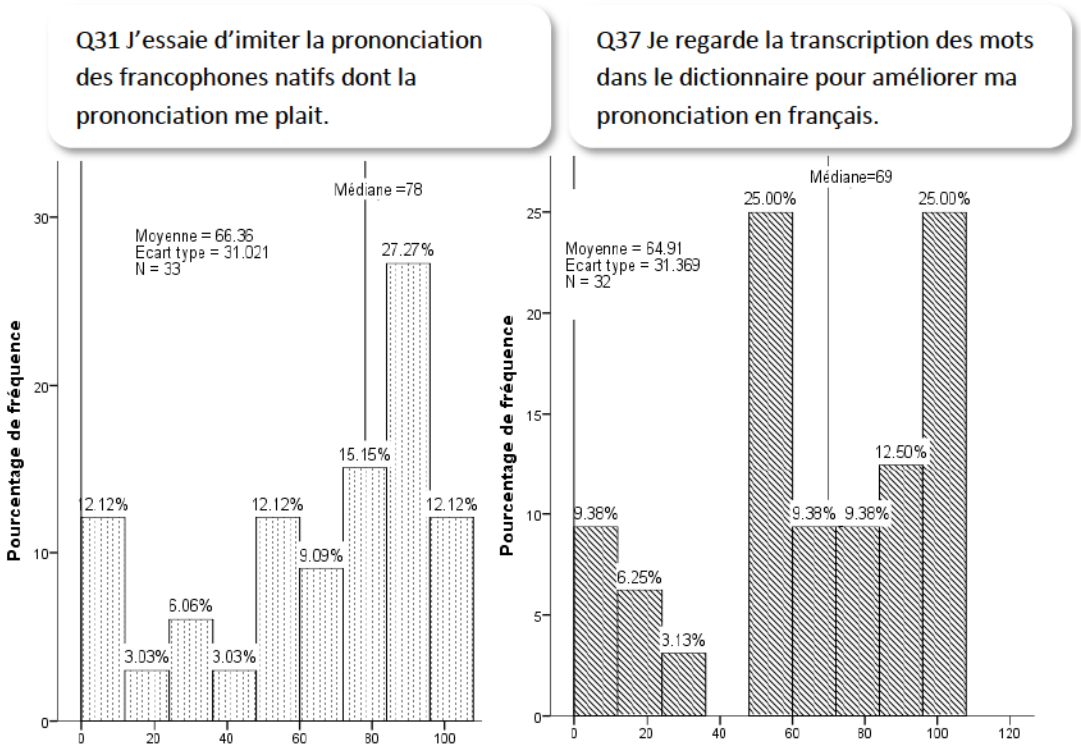

Figure 4.1.6.2

Comparaison des distributions des variables Q31 (à gauche) et Q37 (à droite) représentées en histogrammes.

Notes : Les deux distributions témoignent de la préférence des répondants pour les points plus élevés. La différence entre les deux distributions se trouve plutôt dans la zone du milieu de l'échelle (axe X) qui pourrait être considérée comme celle des réponses hésitantes (entre 40 et 55 points) : pour la Q31 dans cette zone se trouvent 15,15 % des réponses, tandis que pour la Q37, il y en a 25 %.

Les scores des deux prochaines variables (Q31 et la Q37) se rapprochent. Leur analyse (voir la Figure 4.1.6.2, la Figure 4.1.6.4 et l'Annexe I) laisse supposer que de façon majoritaire, les participants de l'étude pensent qu'ils essaient de façon assez

systématique[68] d'imiter la prononciation des francophones natifs dont la prononciation leur plait (Q31).

En revanche, en ce qui concerne le fait de regarder la transcription des mots dans le dictionnaire pour améliorer la prononciation en français (Q37), bien que la moitié des participants avouent le faire souvent et très souvent[69], presque un quart pensent qu'ils le font de temps en temps. 6 participants (18,18 %) pensent de ne pas imiter la

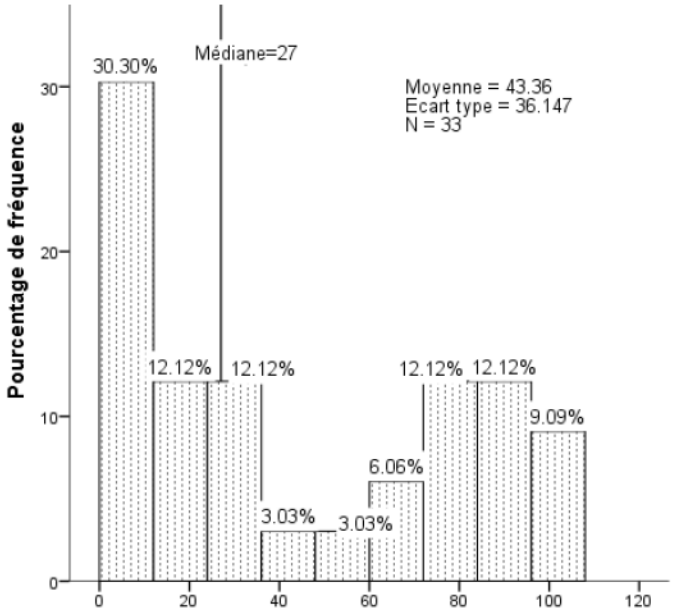

Figure 4.1.6.3

Distribution des réponses à la Q38 : J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français.

Note : D'une part, il y une forte concentration des réponses du côté des points minimaux ou très bas (entre 0 et 35) : 54,5 % (18 personnes). D'autre part, on assiste à une concentration importante des réponses dans la zone des points plutôt élevés et maximaux (entre 60 et 100) : 39,39 % (13 personnes).

---

[68] Pour des raisons méthodologiques, des scores des répondants ont été interprétés en termes de fréquence

[69] Ibid.

prononciation des francophones natifs du tout ou très rarement. La même proportion des participants (6 personnes, soit 18,18 %) croit ne jamais regarder la transcription des mots dans le dictionnaire ou le faire très rarement.

Finalement, la variable Q38[70] est la dernière variable du volet « Stratégies » avec une moyenne M = 43,36 (sur 100, ET = 36, 15), la plus basse des variables de ce volet. L'analyse des données (voir la Figure 4.1.6.3 à la page précédente, la Figure 4.1.6.4 et l'Annexe I) nous amène à conclure que la majorité des répondants déclarent ne pas avoir du tout (ou presque) l'habitude de s'enregistrer pour améliorer leur prononciation ; en revanche, presque 40 % des participants ont déclaré avoir cette habitude.

[70] Q38 « J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français ».

L'analyse du volet « Stratégies » se termine par la Figure 4.1.6.4 qui donne un aperçu récapitulatif des distributions du volet.

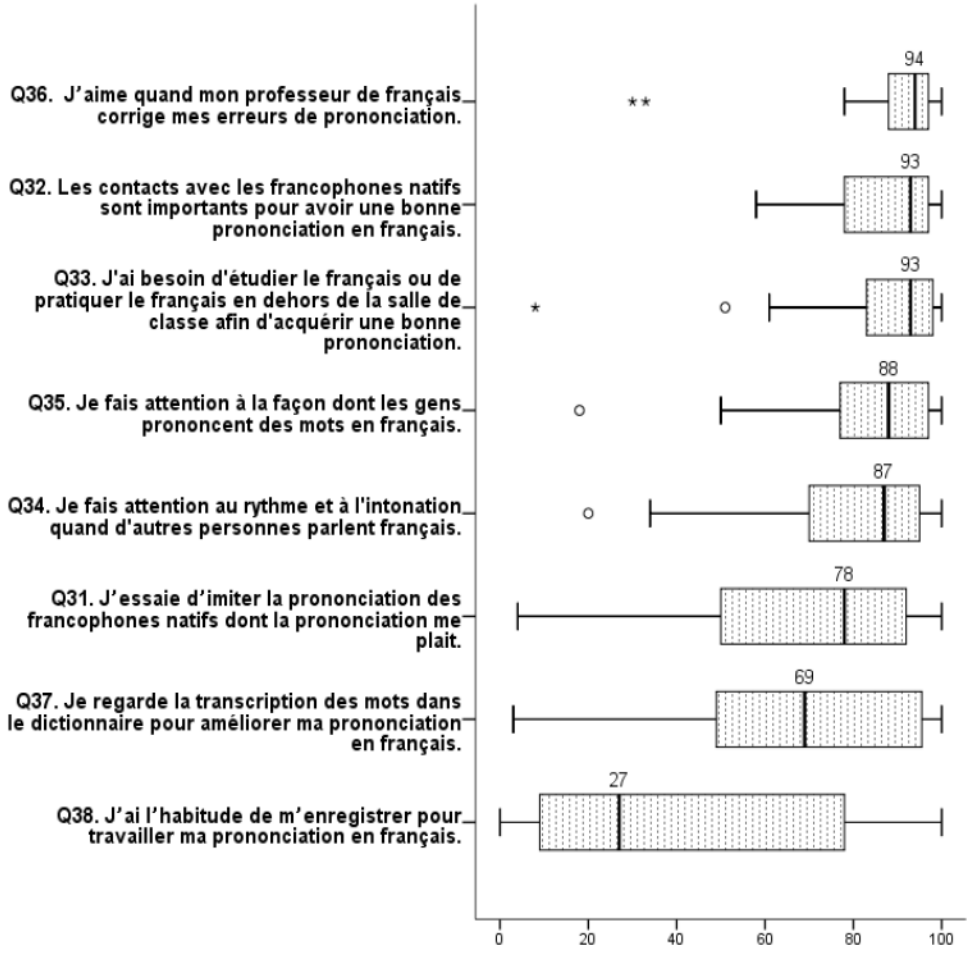

Figure 4.1.6.4

Diagrammes à moustaches du 6e volet du questionnaire « Stratégies » dans l'ordre décroissant des données

4.1.7 Septième volet du questionnaire : « Culture »

Le dernier volet du questionnaire ne contient que deux variables : Q39 et Q40 Le Tableau 4.1.7.1, qui contient les résultats essentiels des statistiques descriptives pour ces deux variables, montre que les deux ont obtenu les scores élevé et très élevé.

Tableau 4.1.7.1

Statistiques descriptives des réponses au septième volet du questionnaire « Culture » en ordre descendant des données

	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie	Percentiles		
					25	50	75
Q40 L'étude du français est importante pour moi, car elle me permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec.	92,67	95	8,018	-2,265	89	95	98
Q39 Pour travailler ma prononciation en français, je regarde des émissions de TV, des films francophones et j'écoute de la musique francophone.	72,91	80	24,699	-0,952	52	80	94

L'analyse des résultats (voir la Figure 4.1.7.2 et l'Annexe I) témoigne de l'accord fort et quasi unanime des participants avec l'idée exprimée par l'item 40. Toutefois, il conviendrait de signaler la présence de plus de diversité dans les réponses à la question 39 (voir la Figure 4.1.7.1, la Figure 4.1.7.2 et l'Annexe I). Ces résultats nous amènent à conclure que bien que la majorité des participants déclarent travailler leur prononciation en regardant des émissions de TV, des films francophones et en écoutant

de la musique francophone de façon systématique, presque 30 % le font rarement ou de temps en temps[71].

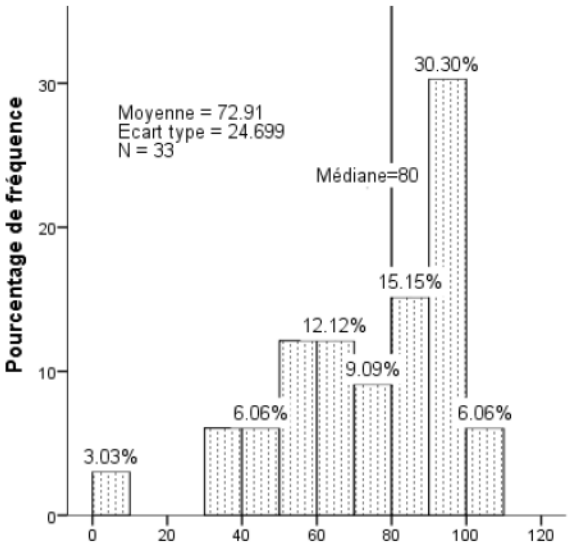

Figure 4.1.7.1

Distribution des réponses à la Q39 : Pour travailler ma prononciation en français, je regarde des émissions de TV, des films francophones et j'écoute de la musique francophone.

Note : Plus de 60 % des réponses dépassent 70 points (sur 100). Pourtant, presque 30 % des réponses se trouvent dans l'intervalle du milieu de l'Axe X.

[71] Pour des raisons méthodologiques, les scores des réponses des répondants sont interprétés en fréquence.

L'analyse du volet « Culture » se termine par la Figure 4.1.7.2, qui représente les boites à moustaches des deux variables du volet dans l'ordre décroissant des moyennes. Elle donne un aperçu récapitulatif de leurs distributions.

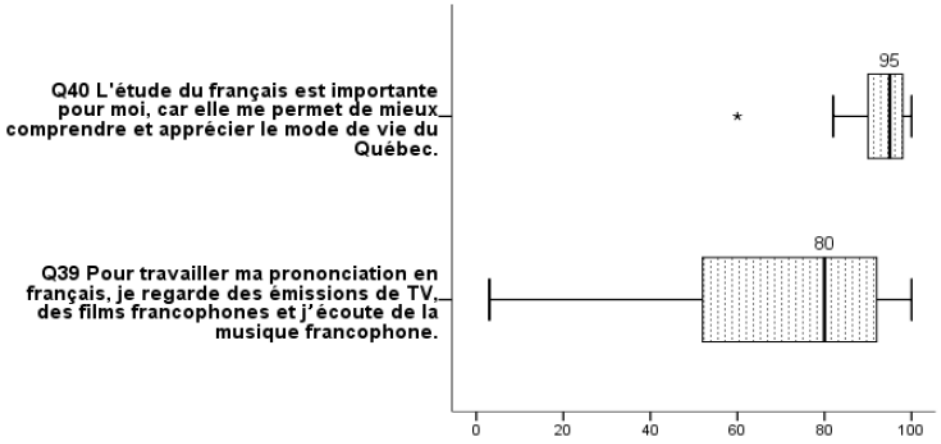

Figure 4.1.7.2

Diagrammes à moustaches du 7e volet du questionnaire « Culture » dans l'ordre décroissant des données

4.1.8 Analyse corrélationnelle non paramétrique inter items du questionnaire

Après avoir présenté les résultats des statistiques descriptives pour chaque partie thématique du questionnaire, nous exposerons les résultats des analyses inférentielles, dont l'objectif était de vérifier s'il y a des liens statistiquement significatifs inter items. Puisque la plupart des variables du questionnaire ne suivaient pas la loi de normalité[72], c'est l'analyse corrélationnelle non paramétrique de Spearman qui a été effectuée. Cinq

[72] Nous l'avons prouvé par l'analyse des indices d'asymétrie et parfois de kurtosis, l'aperçu visuel des histogrammes des distributions et le test de normalité de Shapiro-Wilk (voir les sections précédentes du chapitre).

variables du questionnaire n'ont révélé aucune corrélation statistiquement significative : Q19[73], Q25[74], Q27[75], Q31[76] et Q38[77]. En voici deux explications possibles :

- les liens existent, mais il n'y avait pas suffisamment de données pour les faire ressortir. N'oublions pas non plus la possibilité accrue de l'existence de l'erreur du 2e type, qui, dans le contexte de corrélation, signifie qu'on pense qu'il n'y pas de liens corrélationnels, tandis qu'en réalité, il y en a (Garson, 2013);
- il n'y a pas de liens.

Cependant, les autres variables ont révélé plusieurs corrélations moyennes ($0{,}3 \leq r$[78] $\leq 0{,}4$), assez fortes ($0{,}4 < r < 0{,}6$), $r \geq 0{,}6$ fortes et très élevées[79] avec le niveau de significativité du test ($p < 0{,}05$ ou $p < 0{,}001$).

Par ailleurs, comme nous l'avons remarqué précédemment, le grand nombre de tests effectués augmente considérablement la possibilité d'avoir des faux positifs, ou en d'autres mots, le risque de considérer que le lien corrélationnel statistiquement significatif entre deux items existe, tandis qu'en réalité, il n'existe pas (erreur du 1er type) (Garson, 2013). Pour diminuer ce risque, le seuil de signification (valeur-p α) a été fixé à $\alpha < 0{,}01$ maximalement.

---

[73] Q19 « Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de langue (vocabulaire et grammaire) ».

[74] Q25 « Je m'imagine souvent comme quelqu'un qui a une prononciation française proche de celle des francophones natifs ».

[75] Q27 « Je suis satisfait(e) de ma prononciation en français si les gens me comprennent ».

[76] Q31 « J'essaie d'imiter la prononciation des francophones natifs dont la prononciation me plait ».

[77] Q38 « J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français ».

[78] Rho de Spearman

[79] https: //support.minitab.com/fr-fr/minitab/18/help-and-how-to/statistics/basic-statistics/how-to/correlation/interpret-the-results/key-results/

Cette mesure a principalement été prise pour la raison suivante : la correction de Bonferroni, quoique plus classique, est souvent trop prudente par rapport à la mesure appliquée de correction de la valeur-p α; elle (correction de Bonferroni) aurait augmenté la possibilité de passer à côté de résultats importants (erreur du 2e type) (Rothman, 1990). Nous abondons alors dans le sens de cet auteur qui stipule que, pour l'analyse des résultats empiriques concrets des comparaisons multiples, « il est toujours raisonnable de considérer chaque association en tant que telle pour l'information qu'elle transmet » (Rothman, 1990, p.45, [notre traduction]). Par ailleurs, même si le seuil de signification $\alpha < 0,01$ fixé est assez strict, la probabilité des faux positifs reste assez importante. Néanmoins, au regard de la nature non aléatoire de l'échantillonnage des participants, de la non-généralisabilité des résultats de la présente recherche et de son caractère pilote (voir la section 3.1), nous considérons les incidences sociales et scientifiques de ce risque comme étant minimes.

Alors, de toutes les corrélations révélées, ce sont uniquement les variables du questionnaire hautement corrélées avec $r \geq 0.6$ avec la valeur-*p* α très faible ($p < 0,001$), qui ont été sélectionnées pour les analyses ultérieures. Le Tableau 4.1.8.1 comprend la liste de ces variables.

Tableau 4.1.8.1

Corrélations non paramétriques inter items fortes du questionnaire

Q3 L'enseignement de la prononciation devrait être inclus dans les cours de français. Q4 (0,759**), Q11 (-0,672**), Q34 (0,612**)
Q4 Un cours de prononciation en français est important pour mon apprentissage. Q11 (-0,692**), Q40 (0,660**)
Q9 À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e), quand je parle avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle. Q12 (0,708**), Q20 (0,666**), Q21 (0,641**)
Q11 Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine. Q26 (-0,614**), Q34 (-0,632**), Q40 (-0,616**), Q*3; Q4*

Q12 Les gens me comprennent difficilement quand je parle français. Q20 (0,749**), Q28 (0,632**), *Q9*

Q16 Une bonne prononciation en français me permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs. Q26 (0,702**), Q32 (0,617**)

Q17 Pour être compris, il faut surtout prononcer correctement les sons du français. Q18 (0,853**)

Q18 Pour être compris, il faut surtout respecter l'intonation (rythme, mélodie, pauses), propre à la langue française. *Q17*

Q20 Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de prononciation. *Q9*, *Q12*

Q21 Parfois, je me sens discriminé(e) à cause de mon accent étranger (ma prononciation). Q22 (0,689**), *Q9*

Q22 Parfois, je sens qu'on me traite différemment à cause de ma prononciation. *Q21*

Q26 Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle. Q30 (0,844**), Q32 (0,689**), Q33 (0,696**), *Q16*

Q28 Cela me dérange quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas ma langue maternelle. *Q12*

Q30 Je voudrais avoir une prononciation française internationale. *Q26*

Q32 Les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français. Q33 (0,703**), Q40 (0,622**), *Q16*, *Q26*

Q33 J'ai besoin d'étudier le français ou de pratiquer le français en dehors de la salle de classe afin d'acquérir une bonne prononciation. *Q26*, *Q32*

Q34 Je fais attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français. Q35 (0,687**), Q36 (0,641**), *Q3*, *Q11*

Q35 Je fais attention au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français. *Q34*

Q36 J'aime quand mon professeur de français corrige mes erreurs de prononciation. *Q34*

Q40 L'étude du français est importante pour moi, car elle me permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec. *Q4*, *Q11*, *Q32*

Notes :

1. **- La corrélation est significative au niveau < 0,001 (bilatéral).
2. Les numéros des items *en cursive soulignés* signifient que le coefficient Rho de Spearman a été déjà mentionné dans la ligne correspondante vu la relation symétrique de la corrélation.

De façon générale, les données présentées dans ce tableau témoignent qu'il existerait des liens statistiquement forts. Pour la plupart des cas figurant dans le tableau, ces liens sont positifs, c'est-à-dire qu'avec l'augmentation d'une variable, l'autre variable corrélée augmente aussi. Inversement, pour les liens corrélationnels négatifs (Q3-Q11, Q4-Q11, Q11-Q26, Q11-Q34, Q11-Q40), avec l'augmentation d'une variable, la valeur de l'autre variable diminue. Comme le montre le Tableau 4.1.8.1, il n'y a que la variable Q11 qui est corrélée négativement[80] avec certaines variables. En voici la liste :

Q11 Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine. / (-)[81] Q3 L'enseignement de la prononciation devrait être inclus dans les cours de français.

Q11 Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine. / (-) Q4 Un cours de prononciation en français est important pour mon apprentissage.

Q11 Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine. / (-) Q26 Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle.

Q11 Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine. / (-) Q34 Je fais attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français.

Q11 Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine. / (-) Q40 L'étude du français est importante pour moi, car elle me permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec.

Ainsi, à ce qu'il parait, plus les participants de l'étude croient que l'enseignement de

---

[80] Rappelons pourtant qu'il est question des corrélations très fortes qui avaient été choisies délibérément pour des raisons présentées à la fin de ce paragraphe.

[81] Corrélation négative.

la prononciation devrait être inclus dans les cours de français (Q3), qu'un cours de prononciation en français est important pour leurs apprentissages (Q4) et qu'avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle (Q26), moins ils pensent que pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger leur identité d'origine (Q11). De même, plus ils font attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français (Q34) et plus ils considèrent l'étude du français importante pour eux car elle leur permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec (Q40), moins ils pensent que pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger leur identité d'origine (Q11).

Tableau 4.1.8.2

Paires de variables hautement corrélées avec leurs coefficients de détermination R^2 inter items

	Q17-Q18	Q26-Q30	Q3-Q4	Q12- Q20	Q9-Q12	Q32- Q33	Q16- Q26	Q26-Q33	Q26-Q32	Q21-Q22	Q34- Q35	Q9-Q20	Q4-Q40	Q9-Q21	Q34- Q36	Q12-Q28	Q32-Q40	Q16-Q32	Q3-Q34	Q3-Q11	Q4-Q11	Q11- Q26	Q11- Q34-	Q11-Q40
	$r \geq 0,7$							$0,63 \leq r < 0,7$									$r \leq 0,622$			$r < 0$				
r	0,853	0,844	0,759	0,749	0,708	0,703	0,702	0,696	0,689	0,689	0,687	0,666	0,660	0,641	0,641	0,632	0,622	0,617	0,612	-0,672	-0,692	-0,614	-0,632	-0,616
R^2	**0,73**	**0,71**	**0,58**	**0,56**	**0,50**	0,49	0,49	0,48	0,47	0,47	0,47	0,44	0,44	0,41	0,41	0,40	0,39	0,38	0,37	0,45	0,48	0,38	0,40	0,38

Notes:

- Les coefficients de détermination R^2 égaux ou dépassant 0,5 sont **en gras**.
- Ces paires de variables avec le coefficient de corrélation positive élevé et très élevé que nous avons divisées en trois groupes[82] en fonction de la valeur du coefficient de corrélation se trouvent en Annexe J.

[82] Les corrélations négatives ont été exclues de cette liste, car nous en avons déjà parlé au début de de la partie 4.1.8.

Par ailleurs, pour bien interpréter la force des corrélations présentées dans le Tableau 4.1.8.2 à la page précédente, il faudra examiner le coefficient de détermination R^2 (R au carré) qui représente la proportion de la variance de la variable corrélée qui disparaît si on fixe l'autre (et inversement) (Poinsot, 2004).

En d'autres termes, R^2 nous donnera l'idée de la proportion de la variabilité d'une variable qui (la variabilité) n'est pas « justifiée » [83] par le lien avec l'autre variable corrélée. Par exemple, le r des variables Q17 et Q18, le plus haut du questionnaire, est de 0,853. R^2 de la corrélation entre Q17 et Q18 est de 0,73[84] (voir Tableau 4.1.8.2).

Ainsi, si on fixe Q17, alors 73 % de la variance de la Q18 disparaît (et vice versa); conséquemment, il restera 27 % des cas de la variance de la Q18 qui ne sont pas expliqués par le lien avec la variable corrélée Q17. Le Tableau suivant 4.1.8.2 montre clairement que même si deux variables sont corrélées de manière hautement significative ($r \geq 0.6$, $p < 0{,}001$), la force réelle de la liaison reste quand même assez floue : il n'y a que cinq paires de variables : Q3-Q4, Q9-Q12, Q12-Q20, Q17-Q18 , Q26-Q30 pour lesquelles le coefficient de détermination R^2 dépasse 0,5.

Autrement dit, même pour ces paires de variables très fortement corrélées, la proportion de la variance indéterminée d'une ou de l'autre variable, si l'une d'elle est fixe, reste quand même assez importante : entre 27 % (pour Q17-Q18) et 50 % (pour Q9-Q12). C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons choisi de ne présenter que de très fortes corrélations inter items, car pour les corrélations moins fortes, cette proportion de la variabilité sera encore plus élevée.

---

[83] L'existence de la corrélation n'est pas une preuve des relations de cause à effet.

[84] $R^2 = 0.853 \times 0.853$

En outre, il est important de noter que sur la seule base du test de corrélation, il est impossible d'affirmer l'existence des liens causaux. Conclure l'existence des liens de cause à effet exigerait d'autres recherches plus concises dans ce sens.

Par ailleurs, l'aperçu général de tous les items en corrélation permet de détecter trois sous-groupes thématiques relativement distincts :

1. les items, désignant les AC, liés avec le « négatif », à l'occurrence : difficultés, incompréhension, danger, malaise, stress en lien avec la prononciation;
2. les items, désignant les AC, liés avec le « positif », à l'occurrence : importance, motivation, objectifs;
3. les items, désignant les AC, liés aux stratégies d'apprentissage.

La Figure 4.1.8.1 illustre cette sous-division. À l'intérieur des deux premières sous-parties, il y a plus de liens inter items qu'avec les items des autres sous-parties. Le

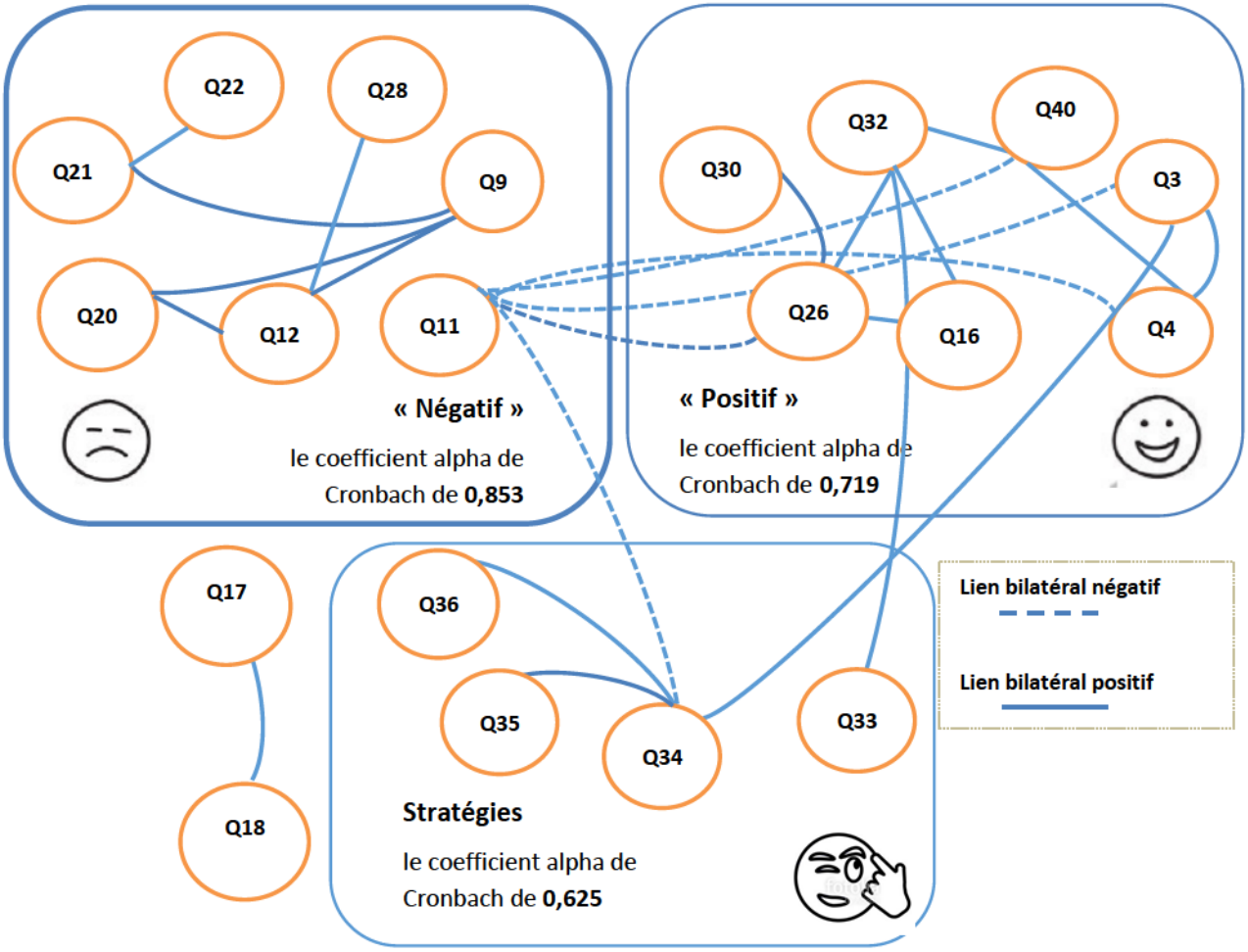

Figure 4.1.8.1

Sous-groupes thématiques des items du questionnaire ayant de très fortes corrélations.

coefficient alpha de Cronbach, calculé pour chacune des trois sous-parties (voir la Figure 4.1.8.1) a révélé une cohérence interne forte inter item avec $\alpha = 0{,}853$ (sous-partie « Négatif »), très satisfaisante avec $\alpha = 0{,}719$ (sous-partie « Positif ») et satisfaisante avec $\alpha = 0{,}625$ (sous-partie « Stratégies »). À part la sous-partie « Stratégies », ces nouvelles sous-parties révélées ne correspondent pas exactement

aux volets thématiques initiaux du questionnaire sur les AC. En l'occurrence, la nouvelle sous-partie « Négatif » contient deux items (Q9 et Q11) du volet « Émotion/confiance en soi/identité », un item (Q12) - du volet « Interaction », trois items (Q20, Q21, Q22) du volet « Difficultés » et finalement, un item (Q28) - du volet « Objectifs/motivation ». La sous-partie « Positif » réunit deux items (Q3, Q4) du premier volet « Acquisition/enseignement/apprentissage », un item (Q16) - du volet « Interaction », deux items (Q26, Q30) - du volet « Objectifs/motivation », un item (Q32) - du volet « Stratégies » et à la fin, un item (Q40) - du volet « Croyances culturelles ». Il est important de remarquer que nous n'avons pourtant pas pu retracer l'existence de pareils groupes thématiques dans les travaux scientifiques au sujet des AC en matière de la prononciation en L2, car, à notre connaissance, vu la méthodologie et les objectifs différents des études, l'analyse corrélationnelle inter items n'a pas été réalisée.

L'analyse corrélationnelle inter items du questionnaire termine cette partie qui a donné la réponse à la première question de recherche, à savoir : Quel est le portrait des attitudes et des croyances d'immigrants adultes au Québec apprenants du FL2 en matière de prononciation ?

Dans la prochaine partie, il s'agira de présenter les liens possibles entre les réponses des participants aux items du questionnaire et leurs résultats en prononciation en FL2, ce qui permettra de répondre à la deuxième question de recherche.

4.2. Analyse des liens possibles entre les réponses des participants au questionnaire sur les AC et leurs résultats en prononciation en français

Cette partie apportera des pistes de réponses à la deuxième question de recherche qui, à titre de rappel, est la suivante : Quels sont les liens entre les attitudes et les croyances des immigrants apprenants adultes du FL2 en matière de la prononciation et leurs résultats en prononciation ?

Pour commencer, rappelons que dans la partie 3.10 Traitement des données des évaluations, il a été question de la procédure de préparation des séquences audio obtenues auprès des participants lors de trois séances d'expérimentation et des modalités d'évaluation de ces séquences par les trois juges.

Tableau 4.2.1

Statistiques descriptives des résultats d'évaluation par type de tâche

	Type de tâche								
	Lecture des phrases			Récit			Total		
	Moyenne	Médiane	Écart type	Moyenne	Médiane	Écart type	**Moyenne**	Médiane	Écart type
Juge 1	60,14	65,00	22,52	60,86	65,00	19,48	**60,21**	65,00	22,23
Juge 2	60,53	63,00	22,59	65,90	68,00	17,49	**61,05**	64,00	22,20
Juge 3	43,11	41,00	25,73	40,91	34,00	22,56	**42,90**	40,00	25,44

Notes :

- Les notes moyennes du juge 1 et du juge 2 se rapprochent considérablement, surtout dans l'évaluation de la tâche de lecture.
- Le juge 3 s'est avéré beaucoup plus sévère avec presque 20 points de moins par rapport aux résultats d'évaluation des deux premiers juges, cela est pour les deux types de tâches.

Rappelons aussi que le coefficient de corrélation intra-classe CIC élevé (*CIC* = 0,79), calculé par le test de fiabilité, a démontré une cohérence interne très satisfaisante (Hallgren, 2012) dans les évaluations entre les juges. Le coefficient de corrélation intra-classe CIC élevé signifie un bon accord entre les notes données par les trois juges pendant des évaluations, ce qui a impliqué la validation des résultats initiaux des évaluations dans leur ensemble.

Par la suite, pour chaque participant et chaque tâche (lecture des phrases[85] et petit récit[86]), la note moyenne inter juge a été calculée. La note finale pour chaque participant correspond à la somme de ces notes moyennes pour chacune des deux tâches.

Le Tableau 4.2.1 montre la tendance générale dans la notification inter juges par type de tâches et la note moyenne totale de chaque juge. Pour sa part, le tableau présentant les résultats des évaluations des trois juges par critère se trouve en Annexe K.

Finalement, pour répondre à la deuxième question de recherche, une analyse corrélationnelle non paramétrique[87] a été effectuée entre les scores obtenus pour chaque item de questionnaire des participants et leurs notes finales, dont le calcul vient d'être expliqué.

Par ailleurs, vu le grand nombre de tests effectués[88], la possibilité que les corrélations même statistiquement signifiantes soient de faux positifs augmente ou autrement dit, le risque d'estimer que le lien corrélationnel statistiquement significatif entre deux items existe, tandis qu'en réalité, il n'existe pas) (Garson, 2013) augmente. Pour diminuer ce risque, le seuil de signification (valeur-p α) a été réduit à $\alpha < 0{,}01$ au maximum, tout comme pour le test corrélationnel inter item du questionnaire (voir la section 4.1.8).

La sélection des corrélations statistiquement significatives résultantes de cette analyse est présentée dans le Tableau 4.2.2.

---

[85] La note moyenne pour la tâche de lecture est constituée des notes pour chaque phrase (en nombre de dix) évaluée séparément selon trois critères : compréhensibilité, fluidité, accent étranger (Ibid.).

[86] La note moyenne pour la tâche de récit correspond à la note moyenne pour les trois critères.

[87] La plupart des variables du questionnaire ne sont pas distribuées normalement (voir la partie 4.1.1 du présent chapitre).

[88] $33 \times 40 \div 2 = 660$

Tableau 4.2.2

Corrélations non paramétriques significatives entre les résultats d'évaluation et les réponses au questionnaire dans l'ordre décroissant des valeurs pour chaque groupe

			Q12	Q1	Q9	Q20	Q11	Q38	Q30	Q35	Q34	Q26	Q16
			Corrélation négative						Corrélation positive				
Rho de Spearman	Note finale	r	-,560**	-,476**	-,465**	-,427**	-,421**	-,389**	,503**	,458**	,422**	,412**	,407**
		Sig. (bilatéral)	0,001	0,005	0,006	0,001	0,002	0,003	0,003	0,007	0,014	0,013	0,002
		R^2	0,31	0,23	0,22	0,18	0,18	0,15	0,25	0,21	0,18	0,17	0,17

Note : ** - La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Comme le montre le tableau, 11 items du questionnaire sont en corrélation significative avec la variable désignant la note finale pour la prononciation en FL2. La force des liens corrélationnels varie de moyenne ($0,4 \leq r$[89] $\leq 0,45$) à assez forte ($r \leq 0,6$)[90] avec le niveau de significativité du test ($p < 0,01$ ou $p < 0,001$). Autrement dit, les données présentées dans ce tableau signalent qu'il existerait des liens statistiquement assez forts entre les résultats en prononciation en FL2 des participants et les items affichés du questionnaire.

Les six corrélations suivantes sont négatives[91]:

1) Q12 Les gens me comprennent difficilement quand je parle français (r = -0,560**).
2) Q1 Le niveau de ma prononciation en langue seconde/étrangère dépend de facteurs qui sont hors de mon contrôle (r = -0,476**).

[89] Rho de Spearman

[90] https://support.minitab.com/fr-fr/minitab/18/help-and-how-to/statistics/basic-statistics/how-to/correlation/interpret-the-results/key-results/

[91] Elles sont présentées en ordre décroissant de la valeur du coefficient de corrélation de Spearman.

3) Q9 À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e), quand je parle avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle (r = -0,465**).

4) Q20 Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de prononciation (r = -0,427**).

5) Q11 Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine (r = -0,421**).

6) Q38 J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français (r = -0,389**).

Par ailleurs, les cinq corrélations suivantes sont positives[92]:

1) Q30 Je voudrais avoir une prononciation française internationale (r = 0,503**).

2) Q35 Je fais attention au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français (r = 0,458**).

3) Q34 Je fais attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français (r = 0,422**).

4) Q26 Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle (r = 0,412**).

5) Q16 Une bonne prononciation en français me permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs (r = 0,407**).

Cependant, comme cela a déjà été expliqué dans la partie précédente 4.1.8, c'est le coefficient de détermination R^2 (R au carré) qui montre la force réelle de la corrélation. Il représente la proportion de la variabilité d'une variable (la variabilité) qui est justifiée[93] par le lien avec l'autre variable corrélée. Par conséquent, le restant de cette

---

[92] Elles sont présentées en ordre décroissant du coefficient de corrélation de Spearman.

[93] Comme cela a été mentionné plus haut, l'existence de la corrélation n'est pas une preuve des relations de cause à effet.

proportion n'est pas justifié par ce lien. Ainsi, la valeur de *r* la plus haute des corrélations révélées est de 0,56 pour la corrélation avec l'item Q12; son R^2 est de 0,31. Cela signifie que 31 % de la variance de la Q12 (ou de la variable « Note finale ») sera « expliquée » par le lien avec une autre variable corrélée. Il en restera alors 69 % qui ne le sera pas. En d'autres mots, la proportion de la variance indéterminée d'une ou de l'autre variable, si une d'elles est fixe, reste quand même assez floue même pour les variables avec le plus haut coefficient de corrélation.

Quoi qu'il en soit, vraisemblablement, à la lumière des données obtenues, il est possible de constater, en réponse à la deuxième question de recherche, qu'il semblerait que des liens entre les attitudes et les croyances des apprenants adultes du FL2 en matière de la prononciation en FL2 et leurs résultats en prononciation existent. Plus précisément :

- En ce qui concerne les corrélations négatives, les résultats de l'analyse témoignent que les participants moins performants (avec la note en prononciation plus basse) auraient tendance à croire davantage que les gens les comprennent difficilement quand ils parlent français (Q12) et que le niveau de leur prononciation en langue seconde/étrangère dépendrait de facteurs qui sont hors de leur contrôle (Q1), de même qu'ils se sentiraient plus stressés quand ils parlent avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle (Q9). Aussi, plus les participants ont une basse note en prononciation, plus ils seraient enclins à penser que leurs problèmes de communication en français proviennent surtout de problèmes de prononciation (Q20) et que pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger leur identité d'origine (Q11). Finalement, les participants avec les résultats moins élevés en prononciation seraient plus disposés à s'enregistrer pour travailler leur prononciation en français (Q38).

- Pour ce qui est des corrélations positives, les résultats de l'analyse montrent que de façon générale, les participants dont les résultats en prononciation sont plus élevés préfèreraient avoir une prononciation française internationale (Q30). Également,

plus les notes des participants en prononciation sont élevées, plus ces participants croient faire davantage attention au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français (Q35) ainsi qu'à la façon dont les gens prononcent des mots en français (Q34). De même, ils auraient plus tendance à penser qu'une bonne prononciation en français est importante pour leur carrière professionnelle (Q26) et leur permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs (Q16).

Pourtant, il est indispensable de signaler une fois de plus que l'existence des liens corrélationnels entre deux variables ne signifie pas automatiquement l'existence des liens «de cause à effet » entre ces deux variables, ce qui exigerait des recherches plus spécifiques. Rappelons aussi que même avec le seuil de signification (valeur-p α) réduit maximalement à $\alpha < 0{,}01$, le risque d'avoir des corrélations qui ne sont que de faux positifs n'est pas tout à fait exclu.

Le tableau se trouvant en Annexe L permet d'avoir une vision globale de tous les résultats des réponses aux items du questionnaire sur les AC aussi bien que sur les corrélations significatives inter items (voir la section 4.1.8), et également sur les corrélations significatives entre certains items et les résultats en prononciation en FL2 des participants qui viennent d'être démontrées dans la présente section.

Dans le prochain chapitre, les résultats seront discutés à la lumière des études présentées dans le cadre théorique.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le présent chapitre, les principaux résultats de notre recherche seront discutés en lien avec des études antérieures. Plus précisément, d'abord, nous discuterons des résultats du sous-groupe des AC « Positif » (5.1). Ensuite, ce sont les résultats du sous-groupe des AC « Négatif » (5.2) qui seront discutés. Les résultats des liens entre les réponses des participants au questionnaire sur les AC et leurs performances en prononciation en français seront discutés dans la section 5.3. La section 5.4 sera entièrement consacrée à la discussion des résultats de notre étude qui ont trait aux stratégies d'apprentissage de la prononciation.

Comme cela a été présenté dans la section 4.1.8, le questionnaire sur les AC, qui contient trois sous-groupes thématiques, a révélé une cohérence interne inter items assez forte. C'est surtout autour des groupes « Positif » et « Négatif » que nous organiserons notre discussion. Les résultats en lien avec des stratégies d'apprentissage de la prononciation qui ont formé le troisième sous-groupe seront discutés dans une section à part (5.4) en lien avec les deux questions de recherche pour plus de cohésion.

Pour rappel, les questions qui guident la recherche sont les suivantes :

1. Quel est le portrait des attitudes et des croyances d'immigrants adultes au Québec, apprenants du FL2, en matière de prononciation ?
2. Quels sont les liens entre ces attitudes et ces croyances et la prononciation de ces apprenants en français ?

5.1. Les résultats du sous-groupe « Positif »

Dans cette sous-section seront discutés les résultats principaux du sous-groupe des AC « Positif » en lien avec les sujets suivants : l'importance de l'enseignement/apprentissage de la prononciation en français (5.1.1), les rapports avec

les locuteurs natifs et la culture du pays d'accueil (5.1.2), la motivation pour avoir une bonne prononciation en français (5.1.3) et finalement, la variété du français québécois vs le français international (5.1.4).

5.1.1. Importance de l'enseignement/apprentissage de la prononciation en français

Nous considérons qu'un des résultats les plus remarquables de la recherche est le fait que la majorité des participants accordent une très grande importance à l'enseignement de la prononciation en français en général (Q3), et, plus spécifiquement, à leur parcours individuel en apprentissage du FL2 (Q4). En d'autres mots, la grande majorité des participants de l'étude sont convaincus que des cours de prononciation en français sont importants pour leur apprentissage (Q4). De plus, ils croient que l'enseignement de la prononciation devrait être inclus dans les cours de français (Q3). Il est intéressant de noter que ces deux idées font presque l'unanimité (voir la section 4.1.1) .

Nous considérons que de cette façon, les participants soulignent la grande importance que revêt, pour eux, la bonne prononciation en français (voir la section 2.1.1.3 pour la définition).

De façon générale, ces résultats sont en accord avec les observations émises par Borgès (2013), Derwing (2003), Derwing et Rossiter (2002) ainsi que Moyer (2007). Par exemple, 97 % des participants de l'étude de Derwing et Rossiter (2002) croient en l'importance d'une bonne prononciation et 90 % des participants de celle de Derwing (2003) voudraient suivre des cours de prononciation si ces derniers étaient disponibles.

Contrairement aux résultats de l'étude de Borgès (2013) lors de laquelle les répondants déclarent avoir peu de contrôle[94] sur leur prononciation tout en voulant quand même avoir des cours de prononciation, nos participants semblent se montrer plus cohérents, car étant majoritairement d'accord avec l'idée que l'enseignement du français est important pour leur apprentissage, ils appuient, de façon générale, l'idée d'avoir un certain contrôle sur leur prononciation (Q1). Ces résultats s'alignent par ailleurs avec ceux d'autres études (Derwing et Rossiter, 2002; Simon et Taverniers, 2011), dont les participants dans leur majorité avouent pouvoir contrôler leur prononciation.

5.1.2 Les rapports avec les locuteurs natifs et la culture du pays d'accueil

Un autre résultat important de l'étude porte sur l'orientation positive assez claire des participants vers les rapports avec les locuteurs natifs et la culture du pays d'accueil en général. En effet, les participants sont majoritairement d'accord avec l'idée qu'une bonne prononciation en français leur permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs (Q16) et d'avoir plus de respect de la part des francophones natifs (Q14). De plus, ils croient presque unanimement et de façon assez catégorique que les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français (Q32). À ceci s'ajoute le fait que la majorité des participants de l'étude s'imaginent souvent comme ayant une prononciation en français proche de celle des francophones natifs (Q25) et croient qu'une personne adulte non francophone peut arriver à avoir une prononciation proche des francophones natifs (Q5). Encore est-

---

[94] L'item Q1 « Le niveau de ma prononciation en langue seconde/étrangère dépend de facteurs qui sont hors de mon contrôle » est inspiré par les études de Borgès (2013), Derwing et Rossiter (2002), Simon et Taverniers (2011). De façon générale, d'après ces auteurs, avoir un certain contrôle sur sa prononciation veut dire faire attention à sa prononciation et pouvoir l'adapter à une situation de communication (par exemple se concentrer sur une partie de réplique qui représente une difficulté, parler plus lentement, articuler mieux) ou bien, dans le sens plus large, prendre des mesures pour améliorer sa prononciation.

il important de souligner que les participants de l'étude ont exprimé leur accord très fort et quasi unanime[95] avec l'idée que l'étude du français est importante pour eux, car cela leur permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec (Q40), ce qui s'aligne avec les résultats d'Amireault et Lussier (2008) et de Calinon (2009).

Ces résultats, reflétant des attitudes globalement positives envers les contacts avec les locuteurs natifs, peuvent également être mis en parallèle avec certaines observations émises par Cenoz et Lecumberri (1999), Horwitz (1988), Moyer (2007), Simon et Taverniers (2011), Smit (2002) et Timmis (2002) et ce, malgré le fait que ces études, sauf celle d'Horwitz, concernent les apprenants d'ALE. Les auteurs cités ont démontré que de manière générale, les apprenants adultes révèlent un intérêt important pour la LE étudiée et plus spécifiquement pour son aspect phonétique. Cet intérêt se traduit par l'aspiration d'avoir une prononciation proche de celle des locuteurs natifs et par le besoin de contacts avec eux comme moyen d'améliorer leur prononciation dans cette LE.

Néanmoins, rappelons que, contrairement à la quasi-unanimité des participants de l'étude de Simon et Taverniers (2011), pour lesquels la prononciation idéale serait celle du locuteur natif, les participants de notre étude sont plutôt partagés sur ce sujet, car malgré un pourcentage assez fort[96] de ceux qui ne sont pas satisfaits de leur prononciation même si les gens les comprennent, la moitié de nos participants sont plutôt satisfaits de leur prononciation si les gens les comprennent (Q27)[97]. En d'autres

---

[95] 75 % des répondants ont marqué leur accord à plus de 89 points (sur 100). D'ailleurs, cet item a recueilli la moyenne presque maximale qui occupe la deuxième place après l'item Q4 (92,67 sur 100) (voir Annexe L).

[96] Il y a 40 % des réponses (les réponses de 13 personnes) qui sont au-dessous de 50 points (40^{e} percentile est de 52.2) (voir aussi la section 4.1.5)

[97] *Méd* = 60 atteste qu'à peu près 50 % des réponses se trouvent vers les points moyens légèrement écartés vers la droite de l'échelle (vers les points plus élevés) (voir la Figure 4.1.5.5)

mots, cette moitié des participants serait susceptible d'être considérée comme la proportion des partisans du modèle de la prononciation non native, basé sur l'intelligibilité/la compréhensibilité. À notre avis, ce résultat reflète un débat sur la pertinence du modèle orienté vers la prononciation native comme idéale (Levis, 2005) versus le modèle de la prononciation non native, basé sur l'intelligibilité/la compréhensibilité (voir les sections 2.1.1 et 2.2.2). De manière générale, dans la recherche actuelle sur l'enseignement /apprentissage de la prononciation en L2/LE, l'idée que le concept de *locuteur natif* est difficile à définir est bien établie (Davies, 2017; Hyltenstam et Abrahamsson, 2000; Kachru, 2006; Levis, 2005), tout comme l'idée que le niveau de *locuteur natif* en prononciation dans une L2/LE est très rarement atteignable (Birdsong, 2003; Kaglik et Boula de Mareüil, 2009). Conséquemment, un grand nombre d'études plaident pour la révision des objectifs à atteindre dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation en L2/LE et pour la mise à part de la langue maternelle comme modèle idéal dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Jenkins 2000, 2007, Johansson et Dervin, 2009, Kennedy *et al.*, 2015).

Par ailleurs, il est important de souligner que cette problématique a surtout été étudiée pour l'anglais L2/LE. Notamment, Jenkins (2000, 2007) a souligné que la diffusion de l'anglais en tant que langue internationale a créé une situation dans laquelle la plupart des locuteurs non anglophones l'utilisent comme moyen de communication avec des locuteurs non natifs ayant une autre langue première que la leur. L'auteure fait valoir que compte tenu de cette nouvelle situation, il n'est pas raisonnable de viser la maîtrise native de la prononciation comme l'objectif ultime et l'idéal pour chaque apprenant de L2/LE. Pourtant, elle précise qu'« il y aura toujours des apprenants de l'anglais qui voudront s'approcher ou auront besoin de s'approcher d'une maîtrise native de la prononciation» (Jenkins, 2000, p. 161, [notre traduction]). Alors, comme nous l'avons déjà remarqué, les résultats de notre recherche en contexte de FL2 au Québec semblent s'aligner sur les résultats d'autres recherches, mais réalisées dans des contextes différents.

5.1.3 La motivation pour avoir une bonne prononciation

Les résultats qui viennent d'être évoqués en lien avec les rapports avec les locuteurs natifs et la culture du pays d'accueil en général ont recueilli des scores importants et fortement corrélés entre eux (voir la section 4.1.8). Ils relèvent surtout du domaine motivationnel. Le volet motivationnel du questionnaire de la recherche portait sur les trois paradigmes que nous avons brièvement exposés dans le chapitre II (voir la section 2.2.4). Étant donné l'importance que les participants de notre étude y ont accordée, nous tenons à les rappeler :

1. Théorie de la motivation instrumentale motivation intégrative de Gardner et ses collaborateurs (Gardner, 1985; Gardner et Lamber, 1972; Gardner et Tremblay, 1994).

2. Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) basée sur l'idée d'un continuum où les niveaux de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque et d'amotivation (absence de motivation).

3. Système motivationnel basé sur le « soi », proposé par Dörnyei (2009) : le « soi idéal »/le « soi-devrait être »/ un soi-réel (comme ce « Soi » se définit actuellement).

En lien avec les résultats de notre recherche, limitons-nous à constater que les scores élevés et très élevés témoignent du fait que la plupart des participants de l'étude se déclarent motivés de façon importante en ce qui a trait à la motivation intrinsèque (« soi idéal »)[98]/extrinsèque (« soi-devrait être »)[99] pour avoir une bonne prononciation en FL2. À titre d'exemple, l'item Q26[100], qui peut être attribué plutôt au type

---

[98] Items Q15, Q16, Q25, Q31, Q40 (bien qu'il soit assez difficile de trancher à quel type motivationnel appartient tel ou tel item).

[99] Items Q14, Q26.

[100] Q26 « Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle ».

instrumental selon Gardner (1985), a recueilli un des scores les plus élevés de tout le questionnaire avec une moyenne de 90,97 (sur 100) (voir aussi le Tableau 4.1.5.1 et la Figure 4.1.5.1).

Somme toute, de façon générale, ces résultats s'alignent avec ceux des études de Borgès (2013), Moyer (2007), Simon et Taverniers (2011), Smit (2002) et Rieger (2009) où les participants se déclarent hautement motivés pour avoir une bonne prononciation dans la langue étudiée.

5.1.4 La variété du français québécois vs le français international

Par ailleurs, l'accord presque unanime des participants de la recherche avec l'idée qu'avoir une bonne prononciation en français est important pour leur carrière professionnelle (Q26) nous amène à un autre sujet relatif aux objectifs des apprenants adultes du FL2. En effet, l'analyse corrélationnelle bilatérale inter items (voir les Tableaux 4.1.8.1 et 4.1.8.2) a révélé un très fort lien entre cette idée et le désir des participants d'avoir une prononciation française internationale (Q30)[101]. En d'autres mots, ceux qui croient en l'importance d'une bonne prononciation pour leur carrière professionnelle se prononcent, dans 71% des cas, pour la variété internationale du français et inversement, vu le caractère bilatéral de la corrélation, ceux qui se prononcent pour la variété internationale du français croient en l'importance d'une bonne prononciation pour leur carrière professionnelle. De plus, ils le font majoritairement de façon assez catégorique et unanime (voir la section 4.1.5), car cette

[101] Nous tenons toutefois à préciser que la notion de variété internationale du français n'a pas été définie dans le questionnaire. Conséquemment, les participants se sont basés uniquement sur leurs propres représentations de cette notion. De plus, cette notion de français international non définie a probablement été rattachée au français standard par les participants.

variante a été privilégiée par tous les participants, dont la moitié a mis des scores maximaux égaux ou dépassant 96 (sur 100) (voir la section 4.1.5).

Ces résultats vont au-delà de ceux de Calinon (2009) (voir la section 2.2.6), dont l'étude portait également sur les perceptions d'apprenants adultes du FL2, et notamment de leurs perceptions de la prononciation au Québec. Plus précisément, l'auteure découvre que 12,5 % des participants de son étude préfèrent nettement la variété du français standard, qui est plus valorisante de leur point de vue. Notons d'ailleurs que cette comparaison doit être faite avec prudence, car l'étude de Calinon (2009) est considérée comme qualitative (Ibid., p. 171), tandis que la nôtre est purement quantitative (voir la section 3.1).

Alors, apparemment, « l'idéologie du standard » de la langue (Gadet, 2007, p. 27) est encore très présente pour certains apprenants adultes du FL2, dont nos participants font partie : « Le standard est donné comme préférable de façon intrinsèque, forme par excellence de la langue voire la seule. Il est supposé pratiqué par les locuteurs ayant un statut social élevé, les autres variétés en étant dès lors regardées comme des déformations. » (Gadet, 2007, p. 28). Or, ce standard (ou la norme) dans l'imaginaire de nos participants serait associé à une construction linguistique assez abstraite, à laquelle les participants attribuent une force de prestige et d'avancement social et professionnel (Calinon, 2009; Gadet, 2007). Une des raisons possibles de cette idéalisation du français international est maintenue par le matériel normatif et didactique qui est souvent utilisé lors des cours de francisation (Calinon, 2009).

Toutefois, il est intéressant de constater que la majorité des participants, tout en se prononçant pour la variété internationale du français comme idéal désiré, ne s'opposent pas totalement à la variété québécoise : comme cela a été démontré (voir la section 4.1.5), presque 40 % des participants sont soit hésitants, soit désirant d'adopter cette

variante du français[102] (voir la Figure 4.1.5.2). Par rapport aux résultats de Calinon (2009)[103], ces chiffres semblent témoigner d'une évolution dans l'acceptation de cette variété. N'oublions pas toutefois que la recherche de Calinon se définit comme qualitative (Calinon, 2009; p. 171) comme cela a été mentionné plus haut; conséquemment, toute comparaison devrait se faire avec prudence.

Par ailleurs, étant donné que tous les participants ont également exprimé leur volonté d'avoir une prononciation du français international, certaines personnes voudraient donc avoir les deux variétés. En effet, comme nous l'avons déjà vu sur la Figure 4.1.5.3 (voir la section 4.1.5), la différence entre les réponses à la Q29 et à la Q30 de huit participants[104] n'est pas très importante et ne dépasse pas dix points. Il nous est impossible de savoir ce qui a guidé ce double choix des participants, contradictoire à première vue. Possiblement[105], il pourrait s'agir d'une façon d'exprimer leur désir de maîtrise satisfaisante du français québécois et, par conséquent, de réconcilier les deux variétés en introduisant éventuellement différentes spécificités du français québécois (principalement phonétiques et lexicales) pour manifester « leur appartenance à la communauté linguistique d'installation » (Calinon, 2009, p. 257) à des fins d'intégration. Quoi qu'il en soit, nos résultats, à première vue contradictoires, témoignent de la nécessité de mener d'autres recherches dans ce domaine.

---

[102] Parmi ces 40 % des participants, les scores de plus de la moitié (24 % du nombre total des participants) sont assez élevés et dépassent 70 points ce qui traduit un désir assez fort d'avoir la variété québécoise du français.

[103] Il n'y a eu que 4,5 % des participants qui avaient envie de parler la variété québécoise pour des raisons d'intégration (Calinon, 2009).

[104] Numéros 6,8,9,10,15,26,31,32 sur l'axe X (voir la Figure 4.1.5.3).

[105] Dans la section 5.5, une autre explication possible de ce phénomène sera présentée.

5.2 Résultats du sous-groupe « Négatif »

Après avoir discuté des résultats du sous-groupe réunissant les AC plutôt positives, la présente section permet de discuter des résultats du sous-groupe « Négatif ». Plus précisément, la section 5.2.1 traitera ainsi des difficultés à se faire comprendre (incompréhension, danger, malaise, stress en lien avec la prononciation)[106]. Dans la section 5.2.2, il s'agira de la perception des participants d'être discriminés ou traités différemment à cause d'une prononciation différente. Finalement, dans la section 5.2.3, il sera question de la perception d'identité des participants.

5.2.1 Difficultés à se faire comprendre

Les participants qui croient que les gens les comprennent difficilement quand ils parlent français (Q12) ne sont pas très nombreux**.** En anticipant[107], notons que la perception de ces participants de leurs faiblesses en prononciation a été assez juste, car les évaluations par les juges (voir le Tableau 4.2.1) sont en corrélation négative avec les réponses à cet item. En d'autres mots, les participants ayant obtenu les notes les plus basses en prononciation auraient tendance à croire davantage que les gens les comprennent difficilement quand ils parlent français.

De plus, les participants se croyant plus faibles en prononciation semblent être ceux qui rapportent le plus haut niveau d'anxiété : ils se déclarent être stressés même quand ils parlent avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle (Q9). De façon générale, les résultats de l'étude montrent que pour cette variable (Q9), 29 %

---

[106] Comme cela a été expliqué dans la section 4.1.8, l'analyse corrélationnelle des données du questionnaire a révélé l'existence de trois sous-groupes thématiques d'une cohérence interne forte inter item. Pour le sous-groupe « Négatif », le coefficient de Cronbach α est de 0,853.

[107] Les résultats en lien avec la deuxième question de recherche seront discutés dans la section suivante du présent chapitre.

des participants (9 personnes) ont un niveau de stress assez élevé (avec un score de plus de 70 points), tandis que la plupart des participants sont plutôt stressés à cause de leur prononciation quand ils parlent avec des francophones natifs (Q8) (voir la section 5.1.2). Alors, nos résultats corroborent, de manière générale, les résultats d'autres recherches, notamment celles de Baran-Łucarz (2013, 2014), de Borgès (2013) et Takanashi (1989), qui ont observé des liens de corrélation positifs statistiquement significatifs entre le haut niveau d'anxiété en L2 et les résultats plutôt bas en prononciation.

Il semble opportun quand même de nuancer que contrairement aux résultats des études déjà mentionnées (Baran-Łucarz, 2013, 2014; Borgès, 2013), qui démontrent que les apprenants plus performants en prononciation en L2 sont moins anxieux par rapport à leurs pairs avec des résultats plus bas quand ils parlent avec les interlocuteurs natifs, les participants de notre étude se voient plutôt stressés vis-à-vis les interlocuteurs natifs indépendamment de leurs résultats en prononciation. Les résultats de notre étude rappellent de loin et partiellement (à cause du design et des objectifs différents) ceux de l'étude de Takanashi (1989): les participantes, bien que peu nombreuses (six participantes, uniquement des femmes) se montrent plus anxieuses quand elles parlent anglais L2 avec ceux avec qui elles partagent leur première langue (le japonais). D'autres études pourraient contribuer à préciser des liens entre le type d'interlocuteur (natif/non-natif), le niveau d'anxiété et les résultats en prononciation.

Aussi, comme cela été démontré dans les sections 4.1.8.1 et 4.2.1, plus les participants de la recherche croient que les gens les comprennent difficilement lorsqu'ils parlent français (et plus ils obtiennent une basse note en prononciation), plus ces participants seraient enclins à penser que leurs problèmes de communication en français proviennent surtout de problèmes de prononciation (Q20). En d'autres mots, les participants qui associent leurs problèmes de communication plutôt à la prononciation sont effectivement ceux qui obtiennent les moins bons scores en prononciation.

Malheureusement, nous ne possédons pas de données d'autres études pour appuyer ou réfuter ces résultats, car les études sur les AC en prononciation que nous avons pu recenser soit ne font pas de liens entre les AC et les résultats en prononciation (Derwing et Rossiter, 2002; Simon et Tavernier, 2011), soit n'ont pas le même ensemble d'items (Borgès, 2013; Pawlak *et al.*, 2014). Pourtant, en ce qui concerne les causes perçues des problèmes de communication, malgré la difficulté de comparer nos résultats avec ceux de Derwing et Rossiter (2002) à cause de la méthodologie différente, les tendances semblables pourraient être mises en évidence. Ainsi, l'étude de Derwing et Rossiter (2002) a démontré que parmi des apprenants de AL2 de différents niveaux, le pourcentage de ceux qui attribuent leurs bris communicationnels à la prononciation (42 %) est à peu près égal au pourcentage de ceux qui attribuent leurs bris communicationnels aux problèmes de vocabulaire et de grammaire (43 %); 13 % des participants pensent que leurs problèmes de communication proviennent des deux raisons. Les participants de notre étude attribuent également leurs problèmes de communication aux problèmes de vocabulaire et de grammaire, aussi bien qu'aux problèmes de prononciation en FL2 avec une légère préférence pour les premiers dans les scores.

5.2.2 Perception d'être discriminés ou traités différemment à cause d'une prononciation différente

Dans le même d'ordre d'idées, les participants qui ne sont pas sûrs de la qualité de leur prononciation en français semblent se sentir plus discriminés (voir les sections 4.1.4, 4.1.8 et 4.2.1 ainsi que les Figures 4.1.4.1 et 4.1.8.1). En effet, les résultats de notre étude au sujet de la discrimination seraient assez inquiétants : il n'y a que 34.38 % des participants qui déclarent ne pas du tout se sentir discriminés à cause de leur accent

étranger qui teinte leur prononciation en français[108]. C'est presque deux fois moins que les résultats obtenus par l'étude de Derwing (2003), dans laquelle le taux de ceux qui se sont déclarés non discriminés monte à presque 60 %. Et pourtant, rappelons que la recherche de Derwing a été effectuée en Alberta, une province canadienne majoritairement anglophone[109]. À Montréal, ville généralement reconnue comme multilingue et multiculturelle (Calinon, 2009), nous nous attendions initialement à un peu plus d'ouverture vis-à-vis des différences de prononciation. Cette supposition était basée, entre autres, sur les réflexions de Derwing (2003) qui a indiqué que dans le contexte de Montréal, « un contexte où un accent L2 est commun, les gens peuvent ne pas se sentir «marqués», contrairement à une situation où l'accent est l'exception plutôt que la règle » (p. 561, [notre traduction]). Par ailleurs, les résultats de notre étude peuvent refléter une tendance découverte par l'étude récente de Armony (sous presse) qui a démontré que la communauté hispanophone au Québec subit de la discrimination principalement à cause de sa prononciation et de façon plus importante que d'autres communautés linguistiques. Rappelons que dans notre étude, 50 % des participants sont hispanophones.

Là encore, n'oublions pas que nos participants étaient classés comme des apprenants intermédiaires avancés et avancés en FL2; on pourrait alors penser que les apprenants du FL2 des niveaux inférieurs se sentiraient encore plus dans une situation d'insécurité linguistique causée par la stigmatisation par rapport à la qualité de leur prononciation. D'autant plus que pour notre étude, le taux des participants qui se sentent traités différemment à cause de leur prononciation (variable Q22) sans pourtant déclarer être discriminés est plus élevé que le taux des participants qui se croient discriminés. Nous

---

[108] Le taux des participants qui se considèrent très discriminés (variable Q21) avec le score qui dépasse 80 (sur 100) est de 28,13 %.

[109] Selon les données de Statistique Canada (2016), 76,5 % des Albertains font partie du groupe majoritaire anglophone http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/alberta.htm.

ne savons cependant pas comment, de façon générale, cet item a été interprété par les participants de notre étude (positivement ou négativement). Néanmoins, pour Derwing (2003), il était clairement question d'attitudes négatives. Cette tendance a également été soulignée par Derwing (2003), qui nous a d'ailleurs inspiré à inclure le sujet de la discrimination dans notre questionnaire. Compte tenu de ce qui précède, nous sommes persuadée que d'autres recherches plus précises et plus représentatives s'imposent pour élucider ce domaine qui s'est trouvé assez sensible pour nos participants.

5.2.3 Perception d'identité des participants

Par ailleurs, une autre tendance révélée par notre étude concerne l'identité linguistique[110] des apprenants liée à leur L1. Le besoin de conserver cette identité est parfois considéré comme la raison d'une certaine résistance à l'acquisition de la L2 en général (Laponce,1984) et à l'acquisition de la prononciation de cette L2 en particulier (Gatbonton *et al.*, 2005; Setter et Jenkins, 2005). Le fait qu'une personne garde son accent d'origine peut être considéré comme une marque identitaire qui témoigne de l'attachement de cette personne à ses origines. Par exemple, les francophones québécois avec un fort accent en AL2 ont été perçus comme plus attachés à leurs origines, ce qui correspondait en effet à leurs propres perceptions identitaires (Gatbonton *et al.*, 2005).

Tout porte à croire que les participants de notre étude ne craignent pas de perdre leur identité linguistique, car ils ont exprimé un désaccord très fort et presque unanime avec

---

[110] Les identités des personnes se construisent à travers des catégories définies par d'autres et peuvent se révéler par des comportements et le langage (Block, 2007). Le langage, étant une composante essentielle de l'identité en général, est à la base de l'identité linguistique. Elle suppose de la part des membres du groupe auquel les personnes s'identifient la conscience du langage « comme élément unificateur du groupe, la représentation de ce groupe, de leur inclusion dans ce groupe mais aussi de ce qui le distingue des autres » (Arezki, 2008, p.194) (voir la section 2.2.5).

l'idée que pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger leur identité d'origine (item Q11). Nos résultats confirment ainsi ceux de l'étude de Derwing (2003).

Il parait également que la conclusion de Derwing et Munro (2009) en lien avec le fait que « Si quelqu'un souhaite conserver son identité à travers son accent étranger, c'est son choix personnel » (p. 485, [notre traduction]) est assez juste, car d'après les résultats de notre recherche, une seule personne a été absolument d'accord avec l'idée que pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger son identité d'origine (voir la section 4.1.2).

Cette absence de menace identitaire peut être expliquée dans la littérature scientifique d'un côté par le fait que les participants peuvent aisément pratiquer leur L1 en famille et à l'intérieur de leurs communautés ethniques (Derwing et Munro, 2009), et de l'autre, par le fait que le français n'est pas pour eux une langue dominante, mais au contraire, le moyen à la fois d'ordre instrumental, intégrateur et valorisant pour eux de trouver leur place dans la société d'accueil (Amireault et Lussier, 2008; Calinon, 2009), tel que discuté précédemment dans la partie consacrée à la motivation. De plus, les gens peuvent avoir plusieurs identités linguistiques (Derwing et Munro, 2009) et en développer une nouvelle avec chaque nouvelle L2 étudiée (Marx, 2002). En effet, malgré les avis plutôt partagés sur l'idée d'avoir une personnalité différente quand on parle français (Q10), 6 participants (18,2 %) ont exprimé un accord plutôt fort avec cette idée (voir la section 4.1.2).

5.3 Liens entre les réponses des participants au questionnaire sur les AC et leurs résultats en prononciation en français

Dans cette partie du chapitre seront discutés les principaux résultats en lien avec la deuxième question de la recherche qui, à titre de rappel, est la suivante : Quels sont les

liens entre les attitudes et les croyances d'immigrants adultes au Québec, apprenants du FL2, et leurs résultats en prononciation ?

Rappelons que les recherches antérieures (voir section 2.2) dans le domaine des AC en enseignement/apprentissage de la prononciation en L2/LE nous ont permis d'émettre l'hypothèse que les apprenants ayant le même niveau de prononciation partageraient certaines AC en matière de prononciation française. Les résultats de notre recherche semblent appuyer cette hypothèse, ce qui sera argumenté dans les sections suivantes.

5.3.1 Justesse de l'auto-évaluation

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la première partie de ce chapitre, un des résultats significatifs de la recherche est le fait que les participants qui déclarent éprouver des problèmes de communication en français à cause de leur prononciation avaient été évalués par les juges comme peu performants (avaient reçu des scores assez bas) en prononciation. Inversement, les participants qui déclarent avoir moins ou peu de problèmes de communication en français à cause de leur prononciation avaient été évalués par les juges comme étant plus performants (avaient reçu des scores plus élevés) en prononciation. En d'autres mots, l'auto-évaluation globale des participants s'est avérée assez juste (voir la section 4.2.1 et le Tableau 4.2.3).

De manière générale, les résultats des recherches antérieures sur cette question sont assez contradictoires. En effet, la tendance générale observée semble témoigner de l'inexactitude de l'auto-évaluation en comparaison avec l'évaluation faite par des experts (Carter *et al*., 2008; Dunning *et al*, 2016). La raison principale de cette inexactitude résiderait dans la complexité inhérente de la tâche de l'auto-évaluation en général, quel que soit le domaine des compétences, car la perception que les personnes

ont de leurs compétences diverge souvent de leur véritable niveau de compétence[111] (Carter *et al.*, 2008). En ce qui concerne l'auto-évaluation de la prononciation en L2, à cette complexité générale s'ajoute le fait que l'évaluation de la prononciation en L2 est reconnue comme étant assez complexe, et ce même pour des experts (Derwing et Munro, 2015; Isaacs et Trofimovich, 2017). Donc, l'auto-évaluation de la prononciation en L2 est particulièrement difficile pour des apprenants de L2, surtout s'ils manquent d'expérience dans ce domaine (Derwing, 2003; Derwing et Rossiter, 2002). Alors, il semble que l'effet de Kruger et Dunning (Dunning *et al*, 2016) serait également confirmé par plusieurs études sur la justesse des auto-évaluations de la prononciation (Brantmeier *et al.*, 2012, Trofimovich *et al.*, 2016) : les apprenants avec de faibles performances ont souvent tendance à se surévaluer, tandis que les apprenants avec de meilleures performances ont souvent tendance à se sous-évaluer.

Pourtant, pour Préfontaine (2013), la perception des évaluateurs de la performance à l'oral s'est révélée assez similaire à celle des évalués. Dans le même ordre d'idées, les participants de niveau intermédiaire en FL2 de l'étude de Lappin-Fortin et Rye (2014) ont démontré une précision satisfaisante dans l'autoévaluation globale de leurs propres productions. De plus, le degré de la précision a augmenté après un enseignement explicite de certains éléments de la prononciation française. Nos résultats semblent s'aligner alors avec les recherches qui démontrent la similitude relative des évaluations faites par les juges avec les auto-évaluations de leurs propres productions orales faites par des participants (Lappin-Fortin et Rye, 2014; Préfontaine, 2013).

---

[111] On assiste à l'effet de Kruger et Dunning quand des personnes avec des compétences insuffisantes dans tel ou tel domaine surestiment leurs compétences, car ces compétences insuffisantes les empêchent également d'évaluer ces propres compétences avec précision faute de connaissances suffisantes (Dunning *et al*, 2016). En d'autres mots, des personnes avec moins de compétences ont plus de difficultés avec le jugement métacognitif (l'auto-évaluation) par rapport à des personnes plus compétentes.

Il semble possible d'expliquer ce phénomène, d'un côté par un niveau de conscientisation linguistique assez élevé vu le niveau assez avancé des participants et le caractère très général de l'auto-évaluation; de l'autre côté, nous avons vu (voir la section 4.1.8) que les problèmes en prononciation sont en rapport étroit avec d'autres phénomènes négatifs pour les apprenants de FL2, tels que l'anxiété, le stress, l'embarras et les problèmes de communication dus surtout à la prononciation, le sentiment d'être discriminés ou traités différemment. En d'autres mots, apparemment, l'ensemble de problèmes ressentis par les apprenants en lien avec la prononciation peu satisfaisante contribue à la conscientisation de ces problèmes. Nous discuterons de ces problèmes après avoir parlé des liens entre les AC « positifs » et les résultats des participants en prononciation.

5.3.2 Liens entre les AC « positifs » et les résultats des participants en prononciation

Comme cela a été démontré auparavant (voir les sections 4.1.5, 4.1.8, 5.1.1- 5.1.3), les résultats de notre recherche témoignent de l'orientation assez forte vers la prononciation des natifs comme moyen de développement personnel et socioprofessionnel (Calinon, 2009; Gadet, 2007). Il s'avère que d'après les résultats de notre recherche, cette orientation est un assez bon indicateur des résultats en prononciation en FL2 plus élevés et inversement, des résultats plus élevés en prononciation seront d'assez bons indicateurs de l'orientation assez forte vers la prononciation des natifs[112]. Plus précisément, les participants dont les résultats en prononciation sont plus élevés seraient plus enclins à préférer une variété du français international (Q30). De même, ils seraient plus disposés à penser qu'une bonne prononciation en français est importante pour leur carrière professionnelle (Q26) et

[112] Les liens sont symétriques vu le caractère bilatéral de la corrélation.

qu'elle leur permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs (Q16). L'inverse est vrai aussi : les participants qui sont plutôt susceptibles de préférer une variété du français international, ceux qui tendent à penser qu'une bonne prononciation en français est importante pour leur carrière professionnelle, et finalement ceux qui sont prédisposés à penser qu'elle leur permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs auraient des résultats plus élevés en prononciation en français.

Comme nous n'avons pu retracer de résultats à ce sujet dans d'autres études, nous ne pouvons pas affirmer que le lien vraisemblablement existant entre le désir d'avoir une prononciation française internationale et de meilleurs résultats en prononciation est corroboré ou non par la littérature scientifique. Par ailleurs, dans la section 5.1.4 de ce chapitre, nous avons déjà discuté de « l'idéologie du standard » de la langue (Gadet, 2007, p. 27) qui est apparemment reflétée dans les réponses de la majorité des participants sur la question des préférences d'une variété internationale ou québécoise du français.

Toutefois, pour ce qui a trait à deux autres indicateurs[113] de résultats en prononciation plus élevés (Q26 et Q16), nos résultats s'alignent avec ceux de nombreuses recherches (Gluszek *et al.*, 2011; Lybeck, 2002); Muñoz et Singleton, 2007; Moyer, 2007; Moyer, 2014). Ainsi, il a été démontré que les attitudes positivement orientées vers la société et la culture du pays d'accueil aussi bien que le désir de se rapprocher des locuteurs natifs favorisent non seulement la qualité de la prononciation, mais la compétence communicative générale (Moyer, 2007; Moyer, 2014a). De toute évidence, l'expression des participants de l'étude concernant l'importance de la bonne prononciation en français dans leur cheminement

[113] Les liens sont symétriques vu le caractère bilatéral de la corrélation.

professionnel (Q26) et à l'effet que la bonne prononciation est un facteur facilitant la communication avec les locuteurs natifs (Q16) font partie de ces attitudes positives favorisant la qualité de la prononciation.

5.3.3 Liens entre les AC « négatives » et les résultats des participants en prononciation

Tel qu'indiqué auparavant (section 5.3.1), le stress (Q9) et les problèmes avoués de la communication dus surtout à la prononciation (Q20) sont également des indicateurs des résultats plutôt bas en prononciation. Inversement, vu le caractère bilatéral de la corrélation établie, plus les résultats en prononciation sont faibles, plus le niveau de stress augmente et plus les problèmes avoués de la communication dus surtout à la prononciation deviennent importants (voir le Tableau 4.2.2). En effet, selon Aragão (2011), les croyances et les émotions dans le domaine de l'enseignement/acquisition des L2 sont interdépendantes. Il théorise que des émotions telles que l'embarras et l'estime de soi sont influencées par les croyances associées au concept de soi et que ces croyances et ces émotions jouent un rôle crucial dans la façon dont les apprenants se voient comme des utilisateurs de L2/LE. Par exemple, les participantes de l'étude citée, toutes des étudiantes en AL2 d'une université brésilienne, se considéraient au début de l'expérimentation inférieures aux autres étudiants à cause de leur niveau d'anglais perçu comme faible. Elles percevaient leur environnement d'étude comme hostile et empreint de jugements et par conséquent, elles étaient très intimidées et angoissées pendant des activités de production orale, et ce au point de ressentir un blocage de la parole. Au fil de l'expérimentation, grâce à des techniques adaptées du chercheur (notamment, des entrevues dirigées, des carnets de bord, le visionnement des enregistrements vidéo pris en classe), ces participantes ont démontré une diminution considérable de leur niveau d'anxiété et la reprise graduelle de confiance en elles, ce qui a eu comme effet l'amélioration perçue du niveau de l'anglais.

Bien que notre étude ne porte pas spécifiquement sur les mesures d'anxiété et de confiance en soi, nous pouvons quand même envisager que la reconnaissance de ce genre de problèmes par nos participants pourrait refléter de façon indirecte un certain niveau d'anxiété et un niveau de confiance en soi pas très élevé en ce qui a trait à la prononciation en français.

De manière générale, nos résultats sont en relation avec les résultats de recherches antérieures ayant démontré des liens entre le niveau d'anxiété et de stress élevé d'un côté, et de faibles performances en prononciation de l'autre (Baran-Łucarz, 2013, 2014; Borgès, 2013). Conséquemment, comme la corrélation est négative, le faible niveau d'anxiété signale de meilleurs résultats en prononciation. D'autres études pourraient contribuer à mieux comprendre la nature de ces liens apparemment existants.

Il nous reste alors à discuter de trois indicateurs des résultats en prononciation (voir le Tableau 4.2.2) : Q34, Q35, Q38. Ces indicateurs relèvent du domaine des stratégies d'apprentissage, qui feront l'objet de la prochaine section.

5.4 Stratégies d'apprentissage de la prononciation

Notre recherche ne s'intéresse à des SAPLC[114] que dans le contexte des attitudes et des croyances dans leurs composantes affective et conative, comme cela avait été indiqué dans le cadre théorique du présent travail. À titre de rappel, la définition des AC qui a été choisie pour le présent travail contient trois éléments interreliés, dont le noyau est constitué par la composante cognitive et affective, formant ce qu'on appelle « les croyances ». Alors, c'est l'ensemble personnel des idées et des réactions émotionnelles sur quelque chose qui pourraient avoir un impact sur l'intention d'agir (ou non) en

[114] Les stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible.

fonction de ces idées et de ces réactions (Ellis, 2008; Garrett, 2010; Horwitz, 1985). Ces idées et réactions pourraient influencer les intentions des apprenants d'agir (ou non) (composante conative (voir les sections 2.1.2.2, 2.1.2.3 et la Figure 2.1.2.3).

Pour étudier cette composante conative, souvenons-nous que ce sont huit stratégies[115] qui avaient été choisies, toutes de caractère assez général (à l'exception de deux[116] assez concrètes). Rappelons sommairement les résultats obtenus. Comme cela a été démontré dans la partie 4.1.6, les participants de notre étude déclarent presque unanimement et de façon assez catégorique qu'ils aiment beaucoup quand leur professeur corrige leurs erreurs de prononciation (Q36) et qu'ils ont vraiment besoin d'étudier le français ou de pratiquer le français en dehors de la salle de classe afin d'acquérir une bonne prononciation (Q33). Dans le même ordre d'idées, la majorité des participants croient assez fortement faire attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français (Q34); ils pensent également faire attention au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français (Q35), mais de façon moins catégorique et moins unanime. De même, de façon majoritaire, mais pas unanime, les participants de l'étude pensent qu'ils essaient assez systématiquement[117] d'imiter la prononciation des francophones natifs dont la prononciation leur plait (Q31). En revanche, en ce qui concerne le fait de regarder la transcription des mots dans le dictionnaire pour améliorer la prononciation en français (Q37), bien que la moitié des participants mentionnent le faire souvent et très souvent[118], presqu'un quart indiquent qu'ils le font de temps en temps. Pourtant, pour les deux variables (Q31 et Q37) et dans

---

[115] Il a déjà été question de l'item Q32 dans la section 5.1.1 de ce chapitre.

[116] L'item Q37 « Je regarde la transcription des mots dans le dictionnaire pour améliorer ma prononciation en français » et l'item Q38 « J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français ».

[117] Comme cela avait été mentionné auparavant, pour des raisons méthodologiques, les scores des répondants ont été interprétés en termes de fréquences.

[118] Ibid.

la même proportion, 6 participants (18,18 %) mentionnent qu'ils n'imitent pas du tout ou très rarement la prononciation des francophones natifs et ne regardent pas du tout ou très rarement la transcription des mots dans le dictionnaire.

Finalement, la stratégie la plus négligée est l'habitude de s'enregistrer (Q38) pour améliorer leur prononciation : la majorité des répondants déclarent ne pas avoir du tout (ou presque) l'habitude de s'enregistrer; en revanche, presque 40 % des participants ont déclaré avoir cette habitude.

Certains résultats qui viennent d'être rappelés vont à l'encontre d'autres études dans le domaine des SAPLC, notamment de celle de Wrembel (2008) où la rétroaction par l'enseignant avait été perçue comme une des moins préférées et moins utiles, tandis que la transcription des mots, au contraire, a été classée comme très utile, utilisée, mais peut-être pas très agréable. Autrement, dans l'étude de Samalieva (2000), ce ne sont que les participants les moins performants qui avaient opté pour la rétroaction par l'enseignant ou un pair, alors que dans notre étude, cet item a été approuvé presque unanimement et majoritairement par les participants.

L'absence d'accord dans l'utilisation et la préférabilité des SAPLC a également été constatée par les auteurs de recherches qui visent spécifiquement les SAPLC, notamment Eckstein (2007), Hişmanoğlu (2012) et Véliz-Campos (2018). Ces divergences peuvent être expliquées non seulement par des contextes et des méthodes de recherches différents, mais aussi par le fait que le développement des SAPLC est un processus dynamique et dépendant du contexte (Pawlak et Szyszka, 2018). D'après Véliz-Campos (2018), ce processus semblerait être fortement influencé par le type d'enseignement que les apprenants en L2/LE recevaient au moment de l'expérimentation ou qu'ils avaient reçu peu avant. Ainsi, dans l'étude de cet auteur,

l'assortiment des SAPLC et la durée[119] de leur utilisation par les participants ont correspondu au contenu des cours (qui avait trait aux SAPLC) de correction phonétique et de prononciation en ALE et à la période où ces cours ont eu lieu. En somme, tous les apprenants de L2/LE utilisent différentes SAPLC, et ce plus ou moins fréquemment en fonction de leurs expériences, leurs goûts et leurs intérêts et beaucoup d'autres facteurs individuels et contextuels, dont certains sont difficilement contrôlables (Pawlak et Szyszka, 2018). Par conséquent, leur efficacité dépendrait plutôt des profils individuels des apprenants et de leurs façons de faire que des qualités inhérentes de telle ou telle SAPLC (Ibid.).

Maintenant, discutons des résultats de notre recherche portant sur les liens entre les réponses des participants aux items du questionnaire sur les SAPLC et leurs résultats en prononciation (deuxième question de recherche). Nous avons déjà mentionné à la fin de la section précédente que trois indicateurs des résultats en prononciation relèvent du domaine des SAPLC, car les items Q34 et Q35 corrèlent positivement avec les résultats en prononciation; au contraire, l'item Q38 y est corrélé négativement. Plus précisément, plus les scores des participants en prononciation sont élevés, plus ces participants croient faire davantage attention au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français (Q35) ainsi qu'à la façon dont les gens prononcent des mots en français (Q34). Cependant, les participants avec les résultats plus bas en prononciation seraient plus disposés à s'enregistrer pour travailler leur prononciation en français (Q38).

Bien que des spécialistes de l'étude des SAPLC (par exemple, Oxford, 2017; Pawlak et Szyszka, 2018; Véliz-Campos, 2018) soient plutôt d'avis que les résultats des recherches à ce sujet sont difficilement comparables (voir la section 2.2.8), nous

[119] Un des objectifs de cette recherche a été d'établir les liens entre la fréquence et la durée de l'utilisation des SAPLC d'un côté, et les résultats en prononciation en ALE de l'autre.

considérons que nos résultats s'aligneraient avec les tendances générales relevées dans ce domaine. Ainsi, les deux stratégies mentionnées portant sur l'attention (Q34 et Q35) relèvent des stratégies métacognitives (Całka, 2011). Ce type de stratégies est plutôt utilisé par les apprenants plus performants (Berkil, 2008; Samalieva, 2000; Véliz-Campos, 2018). Moyer (2007, 2014a) a également souligné l'importance de l'attention que les apprenants plus performants en prononciation portent à la prononciation des autres locuteurs parlant la langue cible. Par ailleurs, ce phénomène pourrait être expliqué par un des principes de l'hypothèse d'attention de Schmidt (1990) : *noticing the gap principle* (principe de « la perception de l'écart », traduit par Huot et Schmidt (1996, p. 9). Selon cette théorie, une condition indispensable à l'apprentissage est la focalisation de l'attention sur les différents aspects de l'input. L'*intake* alors « correspond aux éléments de l'input qui sont pris en compte par l'apprenant » (Huot et Schmidt, 1996, p. 9-10). En effet, les apprenants, en faisant attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français (Q34) et au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français (Q35), peuvent remarquer un écart dans leur prononciation par rapport à la prononciation cible et corriger leur prononciation en fonction de cet écart.

Pour ce qui est de la troisième stratégie (Q38)[120] qui s'est trouvée négativement corrélée avec les résultats en prononciation de nos participants, nous n'avons pas été en mesure de trouver des données qui puissent corroborer ou démentir ce résultat. Pourtant, certains liens peuvent être établis avec les conclusions de l'étude récente de Sardegna *et al.* (2018) qui a démontré l'existence de liens statistiquement significatifs entre les émotions négatives des apprenants par rapport à leur prononciation en ALE (qui peuvent notamment être nuisibles à cause de l'évitement de la parole et/ou l'autocontrôle permanent) et les attitudes conatives (comportement et intention). Plus

[120] Q38 « J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français. »

précisément, comme l'indique l'étude, les sentiments négatifs comme l'anxiété et la nervosité des apprenants en lien avec leur prononciation en anglais incitent ces apprenants à prendre des mesures concrètes pour pallier ce problème, par exemple, allouer du temps pour travailler leur prononciation en L2 ou trouver du matériel leur permettant de pratiquer leur prononciation (Ibid.). Cela correspond aux conclusions de certaines recherches selon lesquelles l'anxiété des apprenants de L2, à part avoir des effets négatifs sur l'apprentissage de L2[121], peut avoir également des effets positifs et contribuer aux efforts en matière d'apprentissage de L2 (Papi, 2010). Aussi, l'étude de Sardegna *et al.* (2018) semble-t-elle confirmer de façon significative que les intentions comportementales des apprenants contribuent à l'utilisation autonome et active des SAPLC[122].

Quant aux résultats de notre recherche, les participants avec des scores en prononciation plus faibles se déclarent plus stressés et éprouvent d'autres sentiments d'ordre négatif (voir les sections 5.2.1- 5.3.3). Alors, à la lumière de l'hypothèse de Sardegna *et al.* (2018), cette catégorie de participants serait plus encline à utiliser la stratégie assez exigeante en organisation et en temps qu'est l'autoenregistrement pour remédier à ce problème que les autres participants qui éprouvent moins de difficultés en prononciation en FL2.

Une autre explication qui ne contredit pourtant pas l'explication précédente est celle qui a déjà été évoquée auparavant : l'utilisation des SAPLC est considérée comme hautement dépendante des contextes d'apprentissage/enseignement (Pawlak et Szyszka, 2018; Véliz-Campos, 2018). Dans notre cas, il a été impossible de contrôler

---

[121] Les effets négatifs de l'anxiété sur les résultats en prononciation ont été remarqués dans notre étude (voir les sections 4.2.1 et 5.3.3)

[122] Un des résultats de l'étude est la confirmation des liens significatifs entre le niveau des attitudes conatives spécialement mesurées (le comportement souhaité) et le comportement auto déclaré (choix des SAPLC).

ce facteur vu les parcours très diversifiés des participants de l'étude en apprentissage du FL2. Alors, il est probable que les participants ayant préféré cette stratégie eussent été influencés par un enseignement relativement récent[123] de cette stratégie.

[123] Il est probable que certains participants aient suivi ce cours.

CONCLUSION

La première partie de ce chapitre présentera un bref aperçu de notre recherche ainsi que la synthèse des principaux résultats obtenus. Ensuite, nous décrirons les principales limites de notre étude de la façon suivante : d'abord, il s'agira des limites en lien avec les participants de l'étude et la procédure de leur échantillonnage; après, nous exposerons les limites en lien avec l'utilisation des questionnaires en général, puis les limites en lien avec le questionnaire de la présente étude et, à la fin, les limites en lien avec les échelles numériques continues (non graduées). Par la suite, nous présenterons différentes pistes pour de futures recherches. Finalement, des implications et des recommandations pédagogiques qui découlent des principaux résultats seront abordées dans la dernière partie du mémoire.

Synthèse des principaux résultats obtenus

L'objectif de cette étude était de mieux comprendre la relation entre les attitudes et les croyances (AC) en matière de prononciation du FL2 d'immigrants apprenants adultes au Québec et leur prononciation. Dans le cadre de cette recherche, nous considérons les AC comme une seule notion complexe qui a été définie comme ceci : c'est l'ensemble personnel des idées et des réactions émotionnelles sur quelque chose qui pourraient avoir un impact sur l'intention d'agir (ou non) en fonction de ces idées et des réactions (Ellis, 2008; Garrett, 2010; Horwitz, 1985). Ces idées et réaction sont basées sur l'expérience personnelle de l'apprenant, mais façonnée socialement et culturellement. Elles ont trait à la situation d'apprentissage, aux facteurs affectifs et cognitifs qui influencent le processus de l'apprentissage, y compris les objectifs et les besoins des apprenants.

Pour atteindre notre objectif de recherche, nous avons construit, en nous basant sur des questionnaires déjà existants dans le domaine des AC en prononciation, un questionnaire de 40 items qui avaient le format de questions fermées. Le questionnaire a été administré en français en format « papier-crayon ».

Les échantillons sonores permettant d'établir le niveau de prononciation en français de chaque participant ont été également recueillis. À cet effet, les participants ont effectué l'enregistrement de deux tâches consécutives : une lecture des phrases et un court récit semi-spontané d'après une série d'images. Trois juges non experts, tous les trois francophones natifs d'origine québécoise, ont évalué les échantillons sonores selon trois critères : la compréhensibilité, la fluidité et l'accent étranger. Après un test de fiabilité des résultats d'évaluation inter-juges, chaque participant a obtenu son score final en prononciation en FL2 (la moyenne de notes inter-juges pour les deux tâches).

Au total, 33 participants ont pris part à l'expérimentation de façon volontaire. Tous sont des personnes immigrantes adultes scolarisées inscrites à une session d'été, à un ou des cours de français langue seconde dans une université montréalaise. D'après le test de placement, leur niveau de français avait été évalué comme intermédiaire-avancé ou avancé.

Les analyses statistiques des données ainsi recueillies et numérisées ont été effectuées à l'aide de IBM SPSS Statistics 23. Concernant la première question de recherche, qui consistait à dresser le portrait des attitudes et des croyances de nouveaux arrivants adultes au Québec apprenants du FL2 en matière de prononciation, ces analyses nous ont permis de constater les tendances assez significatives. Rappelons ici les plus marquantes.

Premièrement, de façon presque unanime, les participants de l'étude ont attribué une très grande importance à l'enseignement de la prononciation en français en général, et, plus spécifiquement, à l'importance de l'enseignement de la prononciation dans leur parcours individuel en apprentissage du FL2, car des cours de prononciation en français sont jugés comme importants pour leur apprentissage.

Deuxièmement, les participants ont indiqué être hautement motivés pour avoir une bonne prononciation en français. Les résultats démontrent également une orientation

positive assez claire des participants vers les rapports avec les locuteurs natifs et la culture du pays d'accueil en général. Plus précisément, les participants croient que l'étude du français est importante pour eux, car cela leur permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec et qu'une bonne prononciation en français leur permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs et d'avoir plus de respect de la part des francophones natifs. De plus, ils croient presque unanimement et de façon assez catégorique que les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français. Ils s'imaginent souvent comme ayant une prononciation en français proche de celle des francophones natifs et croient qu'une personne adulte non francophone peut arriver à avoir une prononciation proche des francophones natifs.

Pourtant, la moitié des participants semblent se contenter de leur niveau de prononciation en FL2 si les gens les comprennent. Nous l'avons considérée comme la proportion des partisans du modèle de la prononciation non native, basé sur l'intelligibilité/la compréhensibilité.

Pour ce qui est de la préférence entre la variété internationale ou québécoise, le choix des participants nous a paru assez contradictoire à première vue, car malgré le fait que tous les participants se sont prononcés pour la variété internationale du français comme idéale, presque 40 % des participants étaient soit hésitants, soit désirant d'adopter la variante québécoise du français. Presqu'un quart des participants ont exprimé leur désir d'être en mesure d'utiliser les deux variantes du français de façon égale.

Une autre catégorie de résultats assez intéressants concerne les AC des participants que nous avons nommées de façon sommaire comme « négatives ». Cette catégorie a regroupé les AC qui étaient en lien avec les difficultés en prononciation et les sentiments négatifs qui en découlent, en l'occurrence, incompréhension, danger, malaise, stress en lien avec la prononciation. Il appert que les participants qui pensaient que les gens les comprennent difficilement quand ils parlent français ont eu des scores

plus bas en prononciation. En outre, plus ils étaient enclins à penser que leurs problèmes de communication en français proviennent surtout de problèmes de prononciation, plus ils montraient un niveau de stress assez important.

Un autre résultat assez inattendu et inquiétant pour Montréal, ville généralement reconnue comme multilingue et multiculturelle, concerne le sentiment d'être discriminé qui a été rapporté par presque 60 % des participants, et ce, indépendamment de leur niveau de prononciation. En revanche, le fait de pouvoir bien prononcer en français ne mettait pas du tout en danger les identités linguistiques d'origine de nos participants, d'après les données recueillies.

Par ailleurs, concernant la deuxième question de recherche (Quels sont les liens entre les attitudes et les croyances d'apprenants adultes du FL2 en matière de la prononciation en FL2 et la prononciation de ces apprenants en français ?); l'étude a réussi à démontrer quelques liens qui s'alignent de façon générale avec les résultats de nombreuses recherches. En particulier, d'une part, les AC en corrélation positive avec la qualité de la prononciation sont la reconnaissance par les participants de l'importance de la bonne prononciation en français dans le cheminement professionnel et la certitude que la bonne prononciation est un facteur facilitant la communication avec les locuteurs natifs. De même, les participants qui étaient plutôt susceptibles de préférer une variété du français international auraient les résultats plus élevés en prononciation. Par ailleurs, il n'y a pas eu de corrélation significative, ni positive ni négative, entre la préférence d'une variété québécoise du français et d'une variété du français international.

Cependant, les AC négatives comme le niveau de stress et la reconnaissance des problèmes avoués de la communication dus surtout à la prononciation sembleraient aussi être en lien avec les résultats en prononciation. Ainsi, un important niveau de stress et les problèmes plus importants avoués de la communication dus surtout à la prononciation signaleraient des résultats en prononciation plutôt faibles.

Notre étude s'est également intéressée aux SAPLC[124], mais de façon assez sommaire, et ce, uniquement dans le cadre de la définition des AC choisie. À titre de rappel, nous avons considéré les SAPLC comme la réalisation concrète de la composante conative (comportementale) des AC. En ce qui a trait aux SAPLC, d'après les résultats obtenus, les participants de notre étude déclarent presque unanimement et de façon assez catégorique qu'ils aiment beaucoup quand leur professeur corrige leurs erreurs de prononciation et qu'ils ont vraiment besoin d'étudier le français ou de pratiquer le français en dehors de la salle de classe afin d'acquérir une bonne prononciation. Dans le même ordre d'idées, la majorité des participants croient assez fortement faire attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français; ils pensent également faire attention au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français, mais de façon moins catégorique et moins unanime. Inversement, la stratégie la plus négligée est l'habitude de s'enregistrer pour améliorer sa prononciation.

En ce qui concerne les liens entre les réponses des participants aux items du questionnaire sur les SAPLC et leurs résultats en prononciation, deux stratégies se sont avérées en corrélation positive, et une en corrélation négative. Plus précisément, plus les scores des participants en prononciation sont élevés, plus les participants croient faire davantage attention au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français ainsi qu'à la façon dont les gens prononcent des mots en français. En revanche, les participants avec les résultats plus bas en prononciation seraient plus disposés à s'enregistrer pour travailler leur prononciation en français.

Étant donné le peu d'information au sujet des AC des apprenants adultes du FL2 en général et dans le contexte du Québec en particulier et les résultats de l'étude, dont les plus saillants viennent d'être présentés précédemment, il nous est possible d'en déduire

---

[124] Les stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue cible.

que de manière générale, malgré de nombreuses limites qui seront exposées dans la section suivante, l'étude a réussi à contribuer au développement des connaissances dans le domaine des AC en matière de prononciation des apprenants adultes de L2.

Limites de l'étude

Il va sans dire, notre étude a des limites. Nous en avons repéré deux types principaux. Le premier concerne les participants en général et la procédure de leur échantillonnage. Le deuxième, de caractère méthodologique, est lié à l'instrumentalisation de l'étude. Plus précisément, d'un côté, il s'agit des points faibles du questionnaire comme moyen commun de collecte de données en général et du questionnaire de la présente étude en particulier. De l'autre côté, il est question des limites en lien avec des échelles numériques continues (non graduées) qui ont été choisies comme instrument de mesure des degrés de l'accord des participants avec les idées proposées aussi bien que comme instrument de mesure des scores des participants en prononciation. Les prochaines sections développeront brièvement ces limites annoncées.

a) *Limites en lien avec les participants de l'étude et la procédure de leur échantillonnage*

Bien que le nombre de participants (n = 33) a été suffisant pour arriver à des conclusions statistiquement significatives, il n'a pas été assez important pour permettre la généralisation des résultats sur l'ensemble de la population des apprenants adultes de FL2 au Québec. De plus, l'échantillonnage non aléatoire n'était pas représentatif, car les participants de cette recherche sont des personnes immigrantes adultes scolarisées inscrites à une session d'été, à un ou des cours de FL2 dans une université montréalaise sur une base volontaire, dont les enseignants avaient accepté l'intervention de l'étudiante-chercheuse. Cela ne nous permet pas non plus, de toute évidence, de généraliser nos résultats.

L'autre limite en lien avec les participants concerne plutôt la particularité du profil psychologique de nos participants (Gauthier, 2003). Le fait que les participants ont été sélectionnés sur une base volontaire et qu'ils aient eu le temps de réfléchir à leur participation ou non à l'étude (voir la section 3.4), nous suggèrent qu'il s'agit de personnes qui sont intéressées d'emblée par l'apprentissage du FL2 en général et par la prononciation en particulier. Ceci a pu influencer les résultats de recherche (biais d'autosélection). En effet, souvenons-nous que les items sur l'importance de l'apprentissage de la prononciation en FL2 et les items motivationnels ont obtenu des scores très élevés.

b) Limites en lien avec l'utilisation des questionnaires en général

D'autres limites dont il sera question relèvent des faiblesses possibles inhérentes au questionnaire comme instrument commun pour collecter des données. Énumérons-en quelques-unes qui n'ont pas pu être contournées dans le cadre de notre recherche.

Premièrement, la simplicité relative des items pour assurer la compréhension maximale par des participants en un temps assez limité ne permet pas d'approfondir ou de nuancer le sujet (Barcelos, 2006; Dörnyei et Taguchi, 2010). Deuxièmement, dans le même ordre d'idées, le design quantitatif de l'étude avec l'ensemble des questions de type fermé, imposé surtout par les contraintes de temps, empêche également l'analyse plus approfondie des AC des apprenants (Barcelos, 2006). Les questions du type semi-ouvert et/ou un design mixte pourraient devenir une solution alternative plus adéquate, ou encore plus complète à l'étude du phénomène choisi (Dörnyei et Taguchi, 2010; Victori, 1999) (voir aussi la prochaine section).

Troisièmement, étant dans l'impossibilité de traduire le questionnaire dans la langue maternelle (langue d'origine) des participants vu une certaine diversité linguistique[125] et malgré notre désir de rendre les items les plus clairs possibles en français, nous ne pouvons pas exclure complètement les problèmes d'incompréhension ou de mauvaise interprétation de certains items.

Quatrièmement, les résultats du questionnaire peuvent également avoir été biaisés par des particularités psychologiques assez récurrentes chez des participants à des recherches (Dörnyei et Taguchi, 2010), et ce malgré l'anonymat assuré et l'appel à la sincérité comme condition nécessaire de notre étude:

- Biais de prestige ou désirabilité sociale : certains participants ont pu fausser leurs réponses de bonne foi pour les rendre plus acceptables ou attendues pour les autres (notamment pour l'étudiante-chercheuse).

- Biais d'autodéception : certains participants ont pu alterner leurs réponses également par un mécanisme inconscient d'autodéfense, par exemple, pour maximiser leurs vertus et minimiser leurs défauts (Hopkins *et al.*, 1990)[126].

- Biais d'acceptation excessive : ceux qui répondent à des questionnaires (et les participants de notre étude ne sont peut-être pas une exception) ont tendance à acquiescer avec des items qui leur plaisent ou qui leur paraissent ambivalents[127]

---

[125] Les participants parlaient six langues maternelles différentes (voir la section 3.2).

[126] Q6 « Je pense être doué(e) pour la prononciation en français ».

[127] Q17 « Pour être compris, il faut surtout prononcer correctement les sons du français ». / Q18 « Pour être compris, il faut surtout respecter l'intonation (rythme, mélodie, pauses), propres à la langue française ». / Q23 « Il m'est difficile de prononcer correctement certains sons français ». / Q24 « Il m'est difficile parfois d'adopter l'intonation (rythme, mélodie, pauses) correcte en français ».

(Dörnyei et Taguchi, 2010), ou également, par une crainte de paraître excessivement négatif[128].

c) Limites en lien avec le questionnaire de la présente étude

Les limites qui viennent d'être évoquées sont propres dans une certaine mesure à toute étude avec un devis méthodologique semblable (étude quantitative avec questionnaire à questions fermées). Pourtant, la limite la plus importante de notre étude, à notre avis, réside dans le manque relatif de fiabilité de notre questionnaire[129] et sa sous-division thématique assez schématique.

En effet, bien que la cohérence interne du questionnaire en général a été assez satisfaisante (Nunnally, 1978) avec un coefficient alpha de Cronbach de .720 (voir la section 3.9), elle aurait pu être augmentée[130] dans l'objectif de plus grandes fiabilité et validité de notre questionnaire comme instrument de mesure.

d) Limites en lien avec les échelles numériques continues (non graduées)

La dernière limite importante de notre étude concerne les échelles numériques continues (non graduées) que nous avons utilisées dans le questionnaire pour mesurer

---

[128] Q 40 « L'étude du français est importante pour moi, car elle me permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec ».

[129] Souvenons-nous que de huit volets thématiques, il n'y en a eu que deux qui avaient une cohérence interne suffisante : le quatrième volet « Difficultés » et le sixième volet « Stratégies » qui ont respectivement un coefficient alpha de Cronbach de 0,725 et de 0,613.

[130] Cela pourrait se faire notamment par l'augmentation du nombre d'items et de participants avec un ratio acceptable (Nunnally et Berstein, 1994) pour effectuer une analyse factorielle qui aurait permis d'éliminer les items moins pertinents. Pour cela, il aurait fallu avoir accès à la population visée en nombre suffisant, autre que les participants de l'étude pour réaliser une étude-pilote validante, ce qui a été impossible vu les contraintes de notre étude.

les degrés d'accord des participants avec les idées proposées et les scores des participants en prononciation, à l'instar des études de Saito *et al.* (2015) et Saito *et al.* (2017). Pour le deuxième objectif (mesure des scores des participants en prononciation), cet instrument s'est montré pratique[131] et assez juste[132]. Cependant, pour le premier objectif (mesurer les degrés d'accord des participants avec les idées proposées), nous l'avons trouvé moins efficace pour la mesure de certains items, surtout de ceux dont la sémantique dépassait le cadre imposé par la dichotomie « Pas du tout d'accord-Absolument d'accord ». Cela a concerné surtout les items qui comportaient des actions assez directes, comme ceux qui désignaient certaines stratégies, par exemple Q37 « Je regarde la transcription des mots dans le dictionnaire pour améliorer ma prononciation en français » et Q38 « J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français ». Nous pensons que l'interprétation de ce genre d'items par les participants pourrait avoir trait à la préférence, à l'utilité, à la durée ou à la fréquence de l'utilisation des stratégies en question (Véliz-Campos, 2018; Wrembel, 2008[133]). Un autre étiquetage plus ciblé pour ce type d'items ou des échelles complémentaires pourraient éviter ce genre de confusion. De plus, un ajout de courtes entrevues de suivi individuelles ou en groupe après avoir répondu au questionnaire pourrait également éclaircir les points de vue des participants (Dörnyei et Taguchi, 2010).

Par ailleurs, d'après certains spécialistes dans le domaine de la méthodologie de la recherche (Roster *et al.*, 2015), un autre point faible de ce type d'échelle est l'absence des options « je ne sais pas » ou « je préfère ne pas répondre » pour des items au

---

[131] D'après les appréciations des juges participants.

[132] Le coefficient CIC élevé de 0,79 signifiant un bon accord entre les notes données par les trois juges pendant des évaluations a permis la validation les résultats initiaux des évaluations dans leur ensemble. (Voir la section 4.2.1, le Tableaux 4.2.1 et l'Annexe K).

[133] Dans ces deux études, les chercheurs avaient fait cette distinction.

contenu dit « sensible »[134] (Ibid., p. 17). Cela a pu provoquer une confusion chez certains participants et les amener à donner des réponses éventuellement évasives à certains items[135].

Dans la prochaine section, nous présentons les pistes de recherches futures qui peuvent être envisagées.

Pistes de recherches futures

Tout d'abord, nous pensons que malgré les limites évidentes qui ont été évoquées précédemment, il serait pertinent de reprendre l'étude avec le design existant, et le même niveau en FL2 (intermédiaire avancé et avancé) des apprenants, pour pouvoir examiner les tendances remarquées dans la présente étude, mais à plus grande échelle pour davantage de représentativité de la population visée. Puis, dans le même d'ordre d'idées, il serait également souhaitable d'observer les AC des apprenants du niveau débutant dans l'objectif de rendre le portrait des AC des apprenants du FL2 plus complet.

Aussi, vu que d'après certains chercheurs (Ellis, 2009; Trinder, 2013) les AC en matière d'apprentissage de L2/LE des apprenants de L2 sont dynamiques et malléables, il serait utile d'étudier l'évolution possible des AC en diachronie, par exemple, les mesurer au début d'une session et vers la fin de la session. Une telle étude longitudinale permettrait d'observer, justement, l'évolution des AC des participants.

---

[134] Dans le cas de notre étude, les items concernant la discrimination, l'identité, les difficultés d'être compris, le choix de la variété québécoise ou internationale ont pu être sensibles.

[135] Q6 « Je pense être doué(e) pour la prononciation en français ». / Q 21 « Parfois, je me sens discriminé(e) à cause de mon accent étranger (ma prononciation) ». / Q22 « Parfois, je sens qu'on me traite différemment à cause de ma prononciation ». / Q28 « Cela me dérange quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas ma langue maternelle ».

Enrichir de façon essentielle l'information recueillie et diminuer les limites propres à l'utilisation d'un questionnaire (limites que nous avons mentionnées dans la section précédente) par l'introduction d'une composante qualitative (Barcelos, 2006; Dörnyei et Taguchi, 2010) constitue une autre piste de recherche. Par exemple, les participants pourraient donner des explications et des commentaires rétrospectifs à chaque item ou bloc du questionnaire, ou, de façon plus générale, en entrevue individuelle ou de groupe, après avoir répondu au questionnaire individuellement. Ainsi, le design mixte de l'étude contribuerait mieux à la compréhension du phénomène complexe étudié, qui est les AC des apprenants en matière de la prononciation du FL2.

Par ailleurs, comme cela a été défini dans la section 3.1, la présente recherche a une dimension exploratoire qui pourrait contribuer à explorer le domaine des AC des apprenants adultes en matière de prononciation du FL2 dans l'objectif de pouvoir mener des recherches ultérieures à plus grande échelle et en utilisant une méthodologie plus élaborée. De ce point de vue, nous pouvons constater qu'en effet, la recherche semble avoir réussi à faire émerger plusieurs thèmes dignes d'intérêt scientifique pour de futures recherches. À titre d'exemples, citons-en quelques-unes :

- Les difficultés perçues en prononciation par les apprenants de FL2 en lien avec leurs résultats en prononciation en FL2 et le sentiment d'insécurité linguistique qui en découle (ex. sentiment d'être stigmatisés/discriminés/traités différemment en lien avec la prononciation en FL2). Comme nous l'avons déjà mentionné (voir les sections 4.1.4 et 5.2.3), les résultats de notre étude à ce sujet (bien que relativement sommaires) sont assez alertants et méritent une analyse plus approfondie et plus élaborée. En l'occurrence, des entrevues semi-dirigées rétrospectives complétant le questionnaire, et l'introduction de la variable indiquant le statut de minorité visible à l'instar de l'étude de Derwing (2003) pourraient, à notre avis, considérablement enrichir les connaissances dans ce domaine.

- Souvenons-nous également de nos résultats qui concernaient le choix entre la

variété du français international (Q30) et celle du français québécois (Q30), à première vue contradictoires (voir les sections 4.1.5 et 5.1.4) qui méritent d'être élucidés dans d'autres recherches dans ce domaine.

- Rappelons aussi que malgré la tendance générale remarquée dans les réponses des participants qui reflète l'orientation vers la prononciation des locuteurs natifs, presque la moitié des participants étaient considérés plutôt comme des partisans du modèle de la prononciation non native, basé sur l'intelligibilité/la compréhensibilité, car ils sont plutôt satisfaits de leur prononciation si les gens les comprennent (Q27) (voir les sections 4.1.5 et 5.1.2). Ceci témoigne de la nécessité d'étudier plus en profondeur la perception de la « bonne prononciation » en FL2 par les apprenants adultes de FL2, et ainsi de questionner le modèle du locuteur natif comme idéal versus le modèle qui prime l'intelligibilité/ la compréhensibilité (voir les sections 4.1.5 et 5.1.2).

Implications et recommandations pédagogiques

Plusieurs implications et recommandations pédagogiques ressortent des résultats de la présente recherche, même si nos résultats ne sont pas généralisables.

La première recommandation est assez générale. Pour commencer, souvenons-nous de l'importance de l'enseignement de la prononciation du FL2, soulignée par nos participants dans leurs réponses. Par ailleurs, comme cela a été relevé par les spécialistes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la prononciation en L2/LE (Derwing, 2003; Derwing et Munro, 2009), les enseignants qui n'ont pas eu de formation spécialisée dans le domaine de la prononciation hésitent à introduire cet aspect linguistique dans leurs cours de L2. En effet, à notre connaissance, dans les programmes de baccalauréat en enseignement du français langue seconde au Québec, la didactique de prononciation en FL2 ne fait pas l'objet d'un cours à part. Cet élément

semble être seulement abordé dans le cadre de cours généraux traitant de la didactique de l'oral (notamment à Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal). Alors, vu la complexité de la matière et la très grande importance que les apprenants adultes accordent à l'enseignement/apprentissage de la prononciation en FL2, nous pensons qu'il serait souhaitable d'inclure, dans les programmes universitaires de formation des futurs enseignants de FL2, un cours entièrement consacré la didactique de la prononciation.

En ce qui concerne les enseignants en exercice qui travaillent actuellement avec les apprenants adultes du FL2, on pourrait les encourager à être plus à l'écoute des besoins de leurs apprenants en matière de prononciation, surtout avec ceux qui éprouvent des difficultés. En effet, d'après les résultats de notre étude, cette catégorie d'apprenants éprouve tout un ensemble de problèmes en lien avec la prononciation peu satisfaisante, tels que l'anxiété, le stress, l'embarras et les problèmes de communication dus surtout à la prononciation, ou encore le sentiment d'être discriminés ou traités différemment. Il est probable que des enseignants se sentent insuffisamment formés pour des séquences systématiques d'enseignement de la prononciation de la langue cible, par exemple, FL2 (Derwing et Munro, 2009), d'autant plus que ces séquences peuvent s'inscrire difficilement dans le cadre d'un cours de langue. Pourtant, les enseignants pourraient commencer par donner de la rétroaction corrective aux productions phonétiques erronées des apprenants. Souvenons-nous que la majorité des participants de notre étude semble apprécier quand leurs enseignants corrigent leurs erreurs de prononciation.

Dans le même ordre d'idées, les enseignants pourraient également proposer aux apprenants des activités de sensibilisation dont l'objectif serait de comprendre les raisons qui provoquent le manque de compréhension. Au cours de ces activités, les apprenants prendraient conscience d'abord que tous les bris de communication ne proviennent pas toujours des problèmes de prononciation (Derwing, 2003; Derwing et

Rossiter, 2002; Kennedy *et al.*, 2015). Ensuite, plus spécifiquement, si ce sont vraiment des problèmes de prononciation qui en sont la cause (qu'ils soient d'ordre segmental ou suprasegmental), on pourrait par exemple demander aux apprenants, après une activité de production orale, de décrire les moments où leur prononciation ou celle de leurs pairs s'est trouvée problématique pour l'intercompréhension, à l'instar de Kennedy *et al.* (2015). L'utilisation de ce genre d'activités de sensibilisation phonétique contribuerait également au développement des stratégies d'attention (*noticing*) et d'autocontrôle (*self-monitoring*) des aspects spécifiques de la prononciation qui posent problème. De cette manière, les apprenants pourraient éventuellement les améliorer par la suite (Celce-Murcia *et al.*, 1996). Cela nous ramène d'ailleurs à quelques résultats de notre recherche qui auraient confirmé l'existence des liens positifs entre le fait de faire attention aux différents aspects de prononciation et les résultats plus élevés en prononciation.

Toujours en lien avec les facteurs qui entravent l'intelligibilité/la compréhensibilité perçues, les enseignants pourraient engager des réflexions au sujet du rôle de l'accent étranger comme raison d'incompréhension en L2. Le rôle de l'accent étranger dans l'incompréhension est souvent exagéré (Derwing et Munro, 2009) à cause de « sa saillance extrême » (p. 488, [notre traduction]). Ces réflexions à propos des accents étrangers en L2 peuvent mener, d'un côté, à un questionnement sur des objectifs réalistes et les priorités des apprenants adultes en prononciation en L2 (maîtrise de la prononciation proche des locuteurs natifs vs intelligibilité /compréhensibilité), et de l'autre côté, à un sujet assez sensible (en tout cas pour les participants de notre étude) qui est celui de la stigmatisation et de la discrimination à cause de la prononciation. Les enseignants peuvent alors encourager les apprenants à partager leurs expériences non seulement négatives, mais aussi positives en lien avec leur prononciation en FL2 et les accents étrangers, comme le suggérait Derwing (2003) tout en leur proposant des activités d'amélioration de l'intelligibilité sur une base régulière.

Finalement, vu l'intérêt que nos participants ont manifesté envers la variété québécoise du français, nous voudrions encourager les enseignants à introduire dans leurs pratiques d'enseignement des séquences de sensibilisation[136] de diverses particularités phonétiques du français québécois. Cet enseignement explicite, réalisé notamment avec l'utilisation de documents sonores authentiques et variés, permettra de discuter avec les apprenants des différences entre cette variété du français et celle du français oral international et ce, dans des contextes plus ou moins formels (Bertrand et Allen, 2011). Notamment, il pourrait être intéressant de discuter des formes courantes de prononciation partout dans la francophonie pour le registre informel/familier[137], par exemple « Tu as vu ? » [tavy] , « Il n'y a pas de problème » [japatprɔblɛm] (Léon et Léon, 2009), « Je ne sais pas » [ʃepa]. Au Québec, les mêmes phrases pourraient également être entendues un peu différemment tout en restant pourtant dans le contexte informel/familier, par exemple « Tu as-tu vu ? » [tatsyvy]; « Il n'y a pas de problème » [japɔtprɔblaɛm], « Je ne sais pas » [ʃepɔ]. Nous sommes persuadée que ce travail de conscientisation à la variation phonétique devrait être méticuleux et méthodique, car travailler la prononciation exige du temps et beaucoup d'efforts, autant de la part de l'enseignant que de la part de l'apprenant (Bertrand et Allen, 2011). Nous considérons que la création de matériel didactique consistant et systématique, basé sur les données de la recherche actuelle, pourrait s'avérer utile pour appuyer les enseignants dans cette démarche nécessaire et ardue. Par exemple, il pourrait s'agir d'un cahier d'exercices systématiques d'observation et de perception de différents aspects de la prononciation

---

[136] D'après Auger et Valdman (1999), il ne faut pas demander aux apprenants de reproduire des variantes linguistiques dans leurs productions orales, mais plutôt de comprendre la parole des locuteurs natifs qui inclut ces variantes. S'ils les comprennent, même sans les produire, alors la communication sera plus efficace.

[137] Le registre familier est utilisé entre amis et proches dans des contextes informels (Wachs, 2005).

du français standard et de celle du français québécois qui traitent de ces aspects de façon contrastive. Le cahier pourrait être accompagné d'enregistrements sonores.

En dernier lieu, espérons que, malgré toutes ses limites, notre recherche a modestement contribué à la compréhension de ce phénomène complexe qu'est les attitudes et les croyances en matière de la prononciation de L2 dans le contexte particulier des apprenants adultes du français langue seconde à Montréal. Par ailleurs, d'autres recherches plus précises, dont nous avons sommairement mentionné quelques pistes seront sans aucun doute nécessaires pour l'avancement des connaissances dans ce domaine. Cela servira à des pratiques pédagogiques plus efficaces dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation du français L2 dans l'objectif global d'une meilleure intercompréhension entre les gens, quelles que soient leurs origines.

RÉFÉRENCES

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.

Alazard, C (2013). Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de français LE . *Linguistics*. Université Toulouse le Mirail – Toulouse II.

Allport, G. (1935). Attitudes. Dans C. Murchison (dir.), *A Handbook of Social Psychology* (p. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.

Amireault, V. et Lussier, D. (2008). Représentations culturelles, expérience d'apprentissage du français et motivation des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise. *Langues et société,* 45.

Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, *39*(3), 302-313.

Arezki, A. (2008). L'identité linguistique : une construction sociale et/ou L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive ? *Synergies Algérie*, 191-198.

Armony, V. (sous presse). Un retrato actualizado de la población latino-quebequense. *Colloque international II Foro de la Hispanidad.*

Auger, J. et Valdman, A. (1999). Letting French students hear the diverse voices of francophony. *The Modern Language Journal*, 83, 403-412.

Bange, P., Carol, R. et Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. *Sémantiques*. Paris, Budapest, Torino : l'Harmattan.

Baran-Łucarz, M. (2011). The relationship between language anxiety and the actual and perceived levels of FL pronunciation. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 1*(4), 491-514.

Baran-Łucarz, M. (2013). Phonetics learning anxiety - Results of a preliminary study. *Research in Language*, *11*(1), 57-79.

Baran-Łucarz, M. (2014). The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign-language classroom: the polish EFL context. *Canadian Modern Language Journal*, *70*(4), 445-473.

Barcelos, A. M. F. (2006). Researching beliefs about sla: a critical review. Dans P. Kalaja, et A. M. F. Barcelos (dir.), *Educational linguistics: Vol. 2. Beliefs about SLA: New research approaches* (p. 7-33). Dordrecht : Springer Science+Business Media LLC.

Barcelos, A. M. F. et Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, *39*(3), 281-289.

Baudot, J.-Y. (2019). Tests de normalité (Shapiro-Wilk test). Récupéré de http://www.jybaudot.fr/Inferentielle/testsnormalite.html

Berard, E., Canier, Y. et Lavenne, C. (1996). *Tempo 1 : Méthode de français* : Éditions Didier.

Berkil, G. (2008). *A closer look at pronunciation learning strategies, L2 pronunciation proficiency and secondary variables influencing pronunciation ability*. MA thesis, Bilkent University, Ankara.

Bertrand, J. et Allen, N. (2011). Phonétique et compréhension orale du français. *Québec français* , *163*, 63-65. Récupéré de https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n163-qf1823256/65422ac/

Bernat, E. (2008). Beyond beliefs: psycho-cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. *Asian EFL Journal*, *10*, 7-27.

Bernat, E. et Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications and new research directions. *Teaching as Second or Foreign Language, 9*(1). Récupéré de http://www.tesl-ej.org/ej33/a1.html

Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : analyses segmentales et globales. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne]. Récupéré de http://aile.revues.org/1150

Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.

Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *18*, 79-98. Récupéré de http://aile.revues.org/pdf/1153

Borgès, L. (2014). *Pronunciation beliefs and other predictors of phonological performance: a study with Brazilian ESL learners.* Dissertation as part of the MA in TESOL. University College London.

Brantmeier, C., Vanderplank, R. et Strube, M. (2012). What about me? Individual self-assessment by skill and level of language instruction. *System*, *40*, 144 - 160.

Brown, A. (2009). Student's and teacher's perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, *93*(1), 46 - 60.

Calinon, A. (2009*). Linguistic and sociolinguistic factors of integration within a multilingual context: The case of immigrants in Montréal*. Dissertations et Theses @ Universite du Québec à Montréal; Récupéré de https://search.proquest.com/docview/1350654585?accountid=14719

Campos, M. E. V. (2015). *Pronunciation learning strategy use, aptitude, and their relationship with pronunciation performance of pre-service English language teachers in Chile*. Doctoral dissertation. The University of Exeter.

Carter, Carter, T. J. et Dunning, D. (2008). Faulty self-assessment: why evaluating one's own competence is an intrinsically difficult task. *Social and Personality Psychology Compass*, *2*(1), 346-360.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. et Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages* : Cambridge University Press.

Cenoz, J. et Lecumberri, M. L. G. (1999). The acquisition of English pronunciation: Learners' views. *International Journal of Applied Linguistics*, *9*(1), 3-15.

Charaudeau, P. (2009). Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale. *Livres, articles, publications*. Récupéré de : http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence en langues (CECRL) : Apprendre, enseigner, évaluer.*

Costa, P. I. de (2011). Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: the case of an ESL learner from China. *System, 39*(3), 347-358.

Cubukcu, F. (2007). Foreign language anxiety. *Iranian Journal of Language Studies*, *1*(2), 133-142.

Cucchiarini, C., Strik, H. et Boves, L. (2002). Quantitative assessment of second language learners' fluency: Comparisons between read and spontaneous speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *111*(6), 2862–2873.

Cuq, J.-P. (1989). Français langue seconde : Essai de conceptualisation. *L'information grammaticale*, *43*(1), 36-40.

Cuq, J-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Davies, A. (2017). Commentary on native speaker status in pronunciation research. Dans T. Isaacs et P. Trofimovich P. (dir.), *Second Language Pronunciation Assessment : Interdisciplinary Perspectives* (p. 185-193). Bristol, UK : Multilingual Matters.

Deci, E. et Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Deci, E. et Ryan, R.M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research.* 3-33.

Deprez-Sims, A., Morris, C. (2010). Accents in the workplace: their effects during a job interview. *International Journal of Psychology*, *45*, 417-426.

Derwing T. (2008) Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners. Dans J.G.H. Edwards et M. L. Zampini (dir.), *Phonology and Second Language Acquisition* (p. 347-369) Amsterdam: J. Benjamins Publishing.

Derwing, T. M. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Journal*, *59*(4), 547.

Derwing, T. M. et Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, *42*(04), 476-490.

Derwing, T. M. et Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. *Language learning & language teaching, 42*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Derwing, T.M., Munro, M.J., Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning, 48*, 393–410.

Derwing, T.M. et Rossiter, M.J. (2002). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System, 30*, 155-166.

Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J. et Thomson, R. I. (2004). Second language fluency : judgments on different tasks. *Language Learning*, *54*(4), 655-679.

DeShields W.O. et de los Santos G. (2000). Salesperson's accent as a globalization issue. *Thunderbird International Business Review*, *42*(1), 29–46.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, *53*, 3-32.

Dörnyei, Z. et Chan, L. (2013). Motivation and vision : an analysis of future L2 Self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, *63*(3), 437–462.

Dörnyei, Z. et Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2e éd.). Second language acquisition research. New York: Routledge.

Dörnyei, Z and Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2*. Buffalo, NY : Multilingual Matters.

Dumas, G. (2002). Politiques linguistiques : le modèle québécois. *World Congress on Language Policies - Linguapax IX (2002)*.Récupéré de http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/CMPL2002_T2_GDumas.pdf

Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J. et Kruger, J. (2016). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, *12*(3), 83–87.

Eckstein, G. T. (2007). *A correlation of pronunciation learning strategies with spontaneous English pronunciation of adult ESL learners*. MA thesis, Brigham Young University, Provo, UT.

Elliott, A. R. (1995). Foreign language phonology : field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, *79*(4), 530 -542.

Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, *10*(4), 7 - 25.

Enseigner au MICC : volet pédagogique (2012). Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles. Direction générale de la francisation.

Flavell, J.H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. Dans Weinert, F.E. et Kluwe, R.H. (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fortin, N. (2011). La motivation d'apprendre une L2: où en est rendue la recherche. Université Simon Fraser. Non publié. Récupéré de http://nicolasfortin.ca/wp-content/uploads/2012/04/article_motivation_L2.pdf

Foucart, T. (2006). Colinéarité et régression linéaire. *Mathématiques et sciences humaines*. *173*, 5-25.

Fradette, S. et Blanchette, C. (dir.) (2014). *Agir pour interagir*. Montréal : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français* (Nouv. éd. rev. et augm.). Paris : Ophrys.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London : Arnold.

Gardner, R.C. et Lambert, W.E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R.C. et Tremblay, P.F. (1994). *On motivation, research agendas, and theoretical frameworks.* Modern Language Journal, *78*, 359-68.

Garrett, P. (dir.) (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garson, G. D. (2013). *Correlation*: Statistical Associates Publishers.

Gatbonton, E., Trofimovich, P. et Magid, M. (2005). Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy : a sociolinguistic investigation. *TESOL Quarterly*, *39*(3), 489-511.

Gatbonton, E., Trofimovich, P. et Segalowitz, N. (2011). Ethnic group affiliation and patterns of development of a phonological variable. *The Modern Language Journal*, *95*(2), 188-204.

Gauthier, B.(dir.) (2003). *De la problématique à la collecte des données*. *Recherche sociale*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Gluszek, A. et Dovidio, J. F. (2010a). Speaking with a nonnative accent: perceptions of bias, communication difficulties, and belonging in the United States. *Journal of Language and Social Psychology*, *29*(2), 224-234.

Gluszek, A. et Dovidio, J. F. (2010b). The way they speak: a social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication. *Personality and Social Psychology Review: an official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, *14*(2), 214-237.

Gluszek, A., Newheiser, A.-K. et Dovidio, J. F. (2011). Social psychological orientations and accent strength. *Journal of Language and Social Psychology*, *30*(1).

Griggs, P., Carol, R. et Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, *VII* (2), 25-38.

Gouvernement du Québec (2011a). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Éditions du Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2011b*). Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Éditions du Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2015). *Agir pour interagir*. Présentation générale. Direction générale des politiques et programmes de participation et d'inclusion.

Guertin, M. (2017). Variation sociophonétique dialectale et stylistique : Quelle est la langue cible en français langue seconde à Montréal ? *Arborescences*, *7*, 67-89.

Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: an overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, *8*(1), 23-34.

Hansen Edwads, J.G. (2014). Developmental sequences and constraints in second language phonological acquisition: balancing language-internal and language-external factors. Dans U. Jessner, J. Levis, A. Moyer (dir.), *Social Dynamics in Second Language Accent* (p. 53-73). Boston/Berlin: De Gruyter.

Harrison, G. (2014). Accent and "Othering" in workplace. Dans U. Jessner, J. Levis, A. Moyer (dir.), *Social Dynamics in Second Language Accent* (p. 255-269). Boston/Berlin: De Gruyter.

Hişmanoğlu, M. (2012). An investigation of pronunciation learning strategies of advanced EFL learners. *Hacettepe University Journal of Education*, *43*, 246- 257.

Hopkins, K. D., Stanley, J. C., et Hopkins, B. R. (1990). *Educational and psychological measurement and evaluation* (7e éd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, *18* (4), 333-340.

Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, *72*, 283-294.

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, *21*, 112-126.

Horwitz, E., Horwitz, M. et Cope, J. (1991). Foreign language classroom anxiety. Dans E. K. Horwitz, D. J. Young (dir.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (p. 27-39). Engle-wood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Huot, D. et Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. *8*, 89-127. Récupéré de http://Journals.openedition.org/aile/pdf/1237

Hyltenstam, K et Abrahamsson, K. (2000). Who can become native-like in a second language? All, some, or none? *Studia Linguistica*, *54*(2), 150-166.

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.

Isaacs,T. et Trofimovich, P. (2017). Key Themes, Constructs and Interdisciplinary Perspectives Dans T. Isaacs et P. Trofimovich (dir.), *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives* (p. 3-12). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Johansson, M. et Dervin, F. (2009). Cercles francophones et français lingua franca : Pour une francophonie liquide. *International Journal of Francophone Studies*, *12*(2), 385-404.

Jilka, M. (2009). Assessment of phonetic ability. Dans G. Dogil et S. Reiterer (dir.), *Language Talent and Brain Activity* (p. 17-66). Berlin: Mouton De Gruyter.

Kachru, Braj B. (2006), World Englishes and culture wars. Dans Braj B. Kachru, Yamuna Kachru et Cecil L. Nelson (dir.), *The Handbook of World Englishes.* (p. 446-471). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Kaglik, A. et Boula de Mareüil, P. (2009). Perception d'un accent étranger et part de la prosodie selon l'âge de première exposition à la L2 : transfert ou phénomène universel en acquisition? *Document présenté la 6e journée d'études en linguistiques*, Nantes. Récupéré de https://www.limsi.fr/Individu/.../Kaglik_Boula.p...

Kaypak, E. et Ortaçtepe, D. (2014). Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca (ELF). *System*, *42*, 355-367.

Kennedy, S., Blanchet, J. et Trofimovich, P. (2014). Learner pronunciation, awareness and instruction in French as a second language. *Foreign Language Annals*, *47*(1), 79-96.

Kennedy, S., Guénette, D., Murphy, J. et Allard, S. (2015). Le rôle de la prononciation dans l'intercompréhension entre locuteurs de français lingua franca. *Canadian Modern Language Journal*, *71*(1), 1-25.

Kennedy, S. et Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech : the role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Journal*, *64*(3), 459–489.

Kircher, R. (2012). How pluricentric is the French language? An investigation of attitudes towards Quebec French compared to European French. *22*(3), 345-370.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Pergamon Institute of English (Oxford). Oxford : Pergamon.

Krashen, S.D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.

Krashen, S.D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall International.

Labov, W. (1966) *The social significance of speech in New York City*. Washington DC: Centre for Applied Linguistics.

Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, *50*(3), 301-346.

Lambert, W. E., Hodgson, R. C. Gardner, R.C. et S. Fillembaum, S. (1960). Evaluational reaction to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 60* (1), 44-51.

Lappin-Fortin, K. et Rye, B. J. (2014). The use of pre-/posttest and self-assessment tools in a French pronunciation course. *Foreign Language Annals*, *47*(2), 300–320.

Laur, E. (2002). La qualité, le statut et la perception du français au Québec. Dans *Revue d'aménagement linguistique*. Hors-série. Récupéré de http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/publications/publications_amenagement/resume_25ans.html

Laponce, J. (1984). Langue et territoire. Centre International de Recherche sur le Bilinguisme. Presses de l'Université Laval.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Leon, P. R. (1992). *Phonétisme et prononciations du français : Avec des travaux pratiques d'application et leurs corriges* : Nathan.

Léon, M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française. Pratiques de classe.* Paris: Hachette.

Léon, M. et Léon, P. R. (2009). *La prononciation du français* (2e éd.). *128 Lettres, linguistique: 143*. Paris: Colin.

Léon, P. R. (1966). *Prononciation du français standard : Aide-mémoire d'orthopédie à l'usage des étudiants étrangers.* B. Quemada (dir.), Linguistique appliquée. Paris : M. Didier.

LeVelle, K. et Levis, J. (2014) Understanding the impact of social factors on L2 pronunciation: insights from learner. Dans U. Jessner, J. Levis, A. Moyer (dir.), *Social Dynamics in Second Language Accent* (p. 97-118). Boston/Berlin: De Gruyter.

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, *39*(3), 369-377.

Levis, J. et Moyer, A. (2014). Future directions in the research and teaching of L2 pronunciation. Dans U. Jessner, J. Levis, A. Moyer (dir.), *Social Dynamics in Second Language Accent* (p. 275-292). Boston/Berlin: De Gruyter.

Lindermann, S. (2003). Koreans, Chinese or Indians? Attitudes and ideologies about non-native English speakers in the United States. *Journal of Sociolinguistics, 7*(3), 348-364.

Lindemann, S., Litzenberg, J. et Subtirelu, N. (2014). Problematizing the dependence on L1 norms in pronunciation teaching: attitudes toward second-language accents. Dans U. Jessner, J. Levis, A. Moyer (dir.), *Social Dynamics in Second Language Accent* (p.171-194). Boston/Berlin: De Gruyter.

Little, R. J. A. et Rubin, D. B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. *Wiley series in probability and mathematical statistics*. New York : Wiley.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. System, *34*, 301-316.

Lonsdale, D. et Le Bras, Y. (2010). *A frequency dictionary of French: Core vocabulary for learners* (Reprinted.). *Routledge frequency dictionaries*. London: Routledge. https://www.lextutor.ca/

Lybeck, K. (2002). Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway. *The Modern Language Journal*, *86*(2), 174-191.

Macintyre, P.D. (1995). How does anxiety affect Second *Language Learning*? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, *79*(1), 90-99.

Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency. *The Modern Language Journal*, *79*(3), 372-386.

Masgoret, A.-M. et Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning : a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, *53*(1), 123–163.

Marx, N. (2002). Never quite a native speaker: Accent and identity in the L2 and the LI. *Canadian Modern Language Journal/La Revue canadienne des langues vivantes, 59*, 264-281.

Meerleer, M., (2012). *Beliefs and attitudes towards English as a lingua franca: native and non-native pronunciation: a Flemish and Walloon perspective.* Master dissertation. Ghent university, Faculty of Art and Philosophy, Linguistics Department.

Miras, G. (2013). Enseigner / apprendre la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, *10*.

Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology : the critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in second language acquisition*, *21*, 81- 108.

Moyer, A. (2007). Do language attitudes determine accent? A study of bilinguals in the USA. *Journal of multilingual and multicultural development*, *28*(6), 502- 518.

Moyer, A. (2011). An investigation of experience in L2 phonology: does quality matter more than quantity? *Canadian Modern Language Journal*, *67*(2), 191- 216.

Moyer, A. (2014a). Exceptional outcomes in L2 phonology: the critical factors of learner engagement and self-regulation. *Applied Linguistics*, *35*(4), 418-440.

Moyer, A. (2014b). The social nature of pronunciation. Dans U. Jessner, J. Levis, A. Moyer (dir.), *Social Dynamics in Second Language Accent* (p.11-30). Boston/Berlin: De Gruyter.

Moyer, A. (2018). An advantage for age? Self-concept and self-regulation as teachable foundations in second language accent. *CATESOL Journal*, *30*(1).

Muñoz, C. et Singleton, D. (2007). Foreign accent in advanced learners : Two successful profiles. *EUROSLA Yearbook*, *7*, 171-190.

Munro, M. et Derwing, T.M. (2011). The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, *44*(3), 316 -327.

Murphy, J. M. (2014). Intelligible, comprehensible, non-native models in ESL/EFL pronunciation teaching. *System, 42*, 258-269.

Norton, B. et Toohey, K. (2011). Identity, language learning and social change. *Language Teaching*, *44*(4), 412-446.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2e éd.). New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J. C. et Bernstein, I. H. (1994). Psychometric Theory (3e éd.). New York, NY : McGrawHill inc.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning strategies: What every teacher should know.* Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context.* New York and London: Routledge.

Pavlenko, A. et Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts.* Great Britain: Cromwell Press, Ltd.

Papi, M. (2010). The L2 motivational Self system, L2 anxiety, and motivated behavior: a structural equation modeling approach. *System, 38*, 467-479.

Pawlak, M. (2010). Teaching foreign language pronunciation : Issues in research focus and methodology. Dans E. Waniek-Klimczak (dir.), *Issues in accents of English 2: Variability and norm* (p.169-183). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Pawlak, M. (2018). The use of pronunciation learning strategies in form-focused and meaning-focused activities: The impact of contextual and individual difference variables. Dans R. L. Oxford et C. M. Amerstorfer (dir.), *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics Situating Strategy Use In Diverse Contexts* (p.187-206). London : Bloomsbury.

Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. et Bielak, J. (2014). Exploring Advanced Learners' Beliefs About Pronunciation Instruction and Their Relationship with Attainment. Dans E.Waniek-Klimczak, M. Pawlak et W. Sobkowiak, (dir.), *Second Language Learning And Teaching. Teaching and Researching The Pronunciation of English. Studies in honour of Włodzimierz Sobkowiak* (p.3- 22). Cham : Springer.

Pawlak, M. et Szyszka, M. (2018). Researching pronunciation learning strategies: An overview and a critical look. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 8*(2), 293-323.

Peng, J.-E. (2011). Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System, 39*(3), 314-324.

Phillips, E. M. 1992. The effects of language anxiety on student's oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal, 76*, 14-26.

Piske, T., MacKay, I. R. et Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, *29*(2), 191-215.

Pickering, L (2012). Second language speech production. Dans S. M. Gass, A. Mackey (dir.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. (p.335-348). New York: Routledge.

Préfontaine, Y. (2013). Perceptions of French fluency in second language speech production. *Canadian Modern Language Journal*, *69*(3), 324-348.

Price, M. L. 1991. The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. Dans E. K. Horwitz et D. J. Young (dir.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (p.101-108). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Pullen, E. (2012). Cultural identity, pronunciation and attitudes of Turkish speakers of English: language identity in an EFL context. Dans J. Levis J. et K. LeVelle (dir.), *Social Factors in Pronunciation Acquisition Proceedings of the 3rd Annual Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (p. 65-83).

Py, B. (1994). Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition. Dans D. Véronique (dir.), *Créolisation et acquisition des langues* (p.136-147). Publications des Universités de Provence, Aix-en-Provence.

Québec (Province) (2016). *L'immigration au Québec, le rôle du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et de ses partenaires : Document de référence*. Montréal (Québec) : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.

Rakić, T., Steffens, M. C. et Mummendey, A. (2011). Blinded by the accent! The minor role of looks in ethnic categorization. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(1), 16-29.

Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec, 2002-2007 (2008). Montréal : l'Office québécois de la langue française.

Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec (2e édition) (2016). Montréal (Québec) : Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion. Récupéré de http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO_RecueilstatPlanificationImmigration.pdf

Rieger, B. Gender and target language effect on beliefs (2009). *Practice and Theory in Systems of Education*, *4*(3-4),101-114.

Robert, J.-P. et Rosen, É. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR : pour un CECR accessible à tous les professeurs de langues : avec un glossaire des termes-clés en 13 langues.* Parcours Enseignement. Paris: Ophrys.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass behavioral science series. San Francisco: Jossey-Bass.

Rousseau, M., Simon, M., Bertrand, R. et Hachey, K. (2012). Reporting missing data: A study of selected articles published from 2003-2007. *Quality et Quantity*, *46*(5), 1393-1406.

Roster, C. A., Lucianetti, L. et Albaum, G. (2015). Exploring slider vs. categorical response formats in web-based surveys. *Journal of Research Practice*, *11*(1). Récupéré de http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/509/413

Rothman, K. J. (1990). No adjustments are needed for multiple comparisons. Epidemiology, 1(1), 43-46. Récupéré de https://journals.lww.com/epidem/Fulltext/1990/01000/No_Adjustments_Are_Needed_for_Multiple_Comparisons.10.aspx

Ryan, S. (2009). Ambivalence and commitment, liberation and challenge : Investigating the attitudes of young Japanese people towards the learning of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *30*(5), 405-420.

Saito, K., Trofimovich, P. et Isaacs, T. (2016). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, *37*(02), 217-240.

Saito, K., Trofimovich, P. et Isaacs, T. (2015). Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: a validation and generalization study. *Applied Linguistics*, *38*(4), 1-25.

Saito, K., Trofimovich, P., Isaacs, T. et Webb, S. (2017). Re-examining phonological and lexical correlates of second language comprehensibility: The role of rater experience. Dans: T. Isaacs et P. Trofimovich (dir.), *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives* (p. 141-156). Multilingual Matters : Bristol, UK.

Saito, K., Webb, S., Trofimovich, P. et Isaacs, T. (2016). Lexical correlates of comprehensibility versus accentedness in second language speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, *19*(03), 597-609.

Samalieva, M. (2000). Strategies in foreign language pronunciation: A qualitative investigation. BETA-IATEFL. Récupéré de http://www.beta-iatefl.org/697/blog-publications/strategies-in-foreign-language-pronunciation-qualitative-investigation/

Sardegna, V. G. (2011). Pronunciation learning strategies that improve ESL learners' linking. Dans J. Levis et K. LeVelle (dir.), *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (p.105- 121).

Sardegna, V. G. (2012). Learner differences in strategy use, self-efficacy beliefs and pronunciation improvement. Dans J. Levis et K. LeVelle (dir.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference,* (p. 39-53). Ames: Iowa State University.

Sardegna, V. G., Lee, J. et Kusey, C. (2014). Development and validation of the learner attitudes and motivations for pronunciation (LAMP) inventory. *System, 47*, 162-175.

Sardegna, V. G., Lee, J. et Kusey, C. (2018). Self-Efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning. *Language Learning*, *68*(1), 83-114.

Sardegna, V. G. et McGregor, A. (2013). Scaffolding students' self-regulated efforts for effective pronunciation practice. Dans J. Levis et K. LeVelle (dir.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference,* Aug. 2012. (p.182-193). Ames, IA: Iowa State University.

Setter, J. et Jenkins, J. (2005). State to the art review article: pronunciation. *Language Teaching*, *38*, 1-17.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2), 129-158.

Simon, E. et Taverniers, M. (2011). Advanced EFL learners' beliefs about language learning and teaching: a comparison between grammar, pronunciation, and vocabulary. *English Studies*, *92*(8), 896-922.

Sinharay, S., Stern, H. S. et Russell, D. (2001). The use of multiple imputation for the analysis of missing data. *Psychological Methods*, *6*(4), 317–329.

Smit, U. (2002). The interaction of motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learners. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *40*(2), 89-116.

SPSS à l'UdeS - Procédure Explorer. Récupéré de http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-descriptives/procedure-explorer.php

SPSS à l'UdeS - Régression linéaire simple. Récupéré de http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/regression-simple.php

St-Laurent, N., el-Geledi, S., Georgeault, P. et Vézina, R. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. [Québec]: Conseil supérieur de la langue française.

Statistique Canada (2016). Langue - Faits saillants en Tableaux, Recensement de 2016 - Langue maternelle selon l'âge (Total), chiffres de 2016 pour la population à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel du Canada, provinces et territoires, Recensement de 2016 - Données intégrales (100 %). Récupéré de https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/lang/Tableau.cfm?Lang=F&T=11&Geo=00&SP=1&view=1&age=1 le 18 décembre 2019

Szyszka, M. (2017). *Pronunciation learning strategies and language anxiety: search of an interplay.* Cham, Switzerland: Springer.

Takahashi, T. (1989). The Influence of the listener on L2 speech. Dans S. Gass; C.Madden; D.Preston et L. Selinker. (dir.), *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*, *49* (p. 245-279). Clevedon: Multilingual Matters.

Tillinger, G. (2010). *A frequency dictionary of French*. Revue d'études françaises, *15*, 253-255.

Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal*, *56*(3), 240-249.

Thompson, I. (1991). Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, *41*(2), 177-204.

Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal (Québec) : Éditions MultiMondes.

Tremblay, P. F. et Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, *79*(4), 505- 518.

Trinder, R. (2013). Business students' beliefs about language learning in a university context. *English for Specific Purposes*, *32*, 1-11.

Trofimovich,P. et Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility *Bilingualism: Language and Cognition*, *15*(4), 905-916.

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 / Revue canadienne de linguistique appliquée*, *20*(2), 32-50

Université de Montréal. Baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Récupéré de https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-enseignement-du-francais-langue-seconde/structure-du-programme/ Consulté le 26/12/19.

Université du Québec à Montréal. Baccalauréat en enseignement du français langue seconde | UQAM | Université du Québec à Montréal. Récupéré de https://etudier.uqam.ca/programme?code=7177 Consulté le 26/12/19.

Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale* (2e éd.). Montreal : Gaëtan Morin.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Véliz-Campos, M. (2018). Pronunciation learning strategies, aptitude, and their relationship with pronunciation performance in pre-service English language teachers in Chile. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *6*(2), 57-76. Récupéré de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183793.pdf

Victori, M. et Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System, 23*(2), 223-234.

Victori, M. (1999, août). Methodological issues in research on learners' beliefs about language learning. *Communication présentée au 12e World Congress of Applied Linguistics* (AILA 99), Tokyo, Japan.

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Lenguas Modernas*, *14*, 186-196.

Wang, Z., Arndt, A. D., Singh, S. N., Biernat, M. et Liu, F. (2013). "You lost me at hello": how and when accent-based biases are expressed and suppressed. *International Journal of Research in Marketing*, *30*(2), 185-196.

Wenden, A. (1986). What do second-language learners think about learning. *ELT Journal, 40*, 3-12.

Werbińska, D. (2013). Stability and variability in pre-service language teachers' beliefs. Dans M. Pawlak, M. Bielak et A. Mystkowska-Wiertelak (dir.), *Classroom -oriented research: achievements and challenges* (p.33-53). Heidelberg : Springer International Publishing.

Wesely, P. M. (2012). Learner attitudes, perceptions and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, *45*(1), 98-117.

Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français : Des sons et des rythmes. Autoformation*. Paris: Hachette.

Woodrow, L. (2014). *Writing about quantitative research in applied linguistics*. Basingstoke GB, New York N.Y. : Palgrave Macmillan.

Wrembel, M. (2008). In search of effective strategies for L2 pronunciation teaching and learning. Dans M. Pawlak (dir.), *Investigating English Language Learning and Teaching* (p.179-194). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM..

Xu, W., Wang, Y. et Case, R. E. (2010). Chinese attitudes towards varieties of English: A pre-Olympic examination. *Language Awareness*, *19*(4), 249-260.

Young, D. J. (1992). Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin. *Foreign Language Annals*, *25*(2), 157.

Zheng, Y. et Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, *8*(1), 1-19.

ANNEXE A

ITEMS DU QUESTIONNAIRE « ATTITUDES ET LES CROYANCES EN MATIÈRE DE PRONONCIATION EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE » AVEC LES RÉFÉRENCES

	Source /Références
Acquisition/enseignement/apprentissage	
1. Le niveau de ma prononciation en langue seconde/étrangère dépend de facteurs qui sont hors de mon contrôle.	Simon et Tavernier (2011)
2. Pour certaines personnes, il est plus facile d'avoir une bonne prononciation en français.	Horwitz (1988)
3. L'enseignement de la prononciation devrait être inclus dans les cours de français.	Derwing et Rossiter (2002)
4. Un cours de prononciation en français est important pour mon apprentissage.	Derwing et Rossiter (2002)
5. Une personne adulte non francophone peut arriver à avoir une prononciation proche des francophones natifs.	Horwitz (1988), Moyer (2007)
Émotion/confiance en soi/identité	
6. Je pense être doué(e) pour la prononciation en français.	Elliott (1995), Horwitz (1988)
7. Parfois, pendant de brèves conversations, on me prend pour une personne pour qui le français est la langue maternelle.	Smit (2002)
8. À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e) quand je parle avec des francophones natifs.	Rieger (2009), Ryan (2009), Takahashi (1989), Sardegna *et al.* (2014)
9. À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e), quand je parle avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle.	Rieger (2009), Takahashi (1989)
10. Quand je parle français, j'ai l'impression que ma personnalité change (je deviens un peu une autre personne).	Miras (2013), Ryan (2009)
11. Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine.	Pullen (2012), Derwing (2003)
Interaction	
12. Les gens me comprennent difficilement quand je parle français.	Derwing et Rossiter (2002)

13. Ma prononciation est meilleure quand je parle avec des francophones natifs.	Rieger (2009)
14. Si j'ai une bonne prononciation en français, les francophones natifs auront plus de respect pour moi.	Derwing et Rossiter (2002)
15. Une bonne prononciation en français me permettra d'avoir plus d'influence dans ma communauté d'origine.	Borgès (2013), Meerleer (2012), Moyer (2007)
16. Une bonne prononciation en français me permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs.	Meerleer (2012), Moyer (2007)
17. Pour être compris, il faut surtout prononcer correctement les sons du français.	Derwing et Rossiter (2002), Cenoz et Lecumberri (1999)
18. Pour être compris, il faut surtout respecter l'intonation (rythme, mélodie, pauses), propres à la langue française.	Derwing et Rossiter (2002), Cenoz et Lecumberri (1999)
Difficultés	
19. Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de langue (vocabulaire et grammaire).	Derwing et Rossiter (2002), Simon et Tavernier (2011)
20. Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de prononciation.	Derwing et Rossiter (2002), Simon et Tavernier (2011)
21. Parfois, je me sens discriminé(e) à cause de mon accent étranger (ma prononciation).	Derwing (2003)
22. Parfois, je sens qu'on me traite différemment à cause de ma prononciation.	Derwing (2003)
23. Il m'est difficile de prononcer correctement certains sons français.	Derwing et Rossiter (2002), Derwing
24. Il m'est difficile parfois d'adopter l'intonation (rythme, mélodie, pauses) correcte en français.	Derwing et Rossiter (2002), Derwing (2003)
Objectifs/motivation	
25. Je m'imagine souvent comme quelqu'un qui a une prononciation française proche de celle des francophones natifs.	Dörnyei et Chan (2013), Elliott (1995), Moyer (2007), Sardegna *et*
26. Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle.	Horwitz (1988), Rieger (2009), Sardegna *et al.* (2014), Simon et Tavernier (2011), Smit (2002)

27. Je suis satisfait(e) de ma prononciation en français si les gens me comprennent.	Elliott (1995), Meerleer (2012), Sardegna *et al.* (2014)
28. Cela me dérange quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas ma langue maternelle.	Meerleer (2012), Moyer (2007), Sardegna *et al.* (2014)
29. Je voudrais avoir une prononciation québécoise.	Calinon (2009)
30. Je voudrais avoir une prononciation française internationale.	Calinon (2009)
Stratégies	
31. J'essaie d'imiter la prononciation des francophones natifs dont la prononciation me	Elliott (1995), Smit (2002)
32. Les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français.	Cenoz et Lecumberri (1999), Elliott (1995),
33. J'ai besoin d'étudier le français ou de pratiquer le français en dehors de la salle de classe afin d'acquérir une bonne prononciation.	Kaypak et Ortaçtepe (2014), Sardegna *et al.* (2014), Simon et Tavernier (2011)
34. Je fais attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français.	Smit (2002)
35. Je fais attention au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français.	Smit (2002)
36. J'aime quand mon professeur de français corrige mes erreurs de prononciation.	Sardegna *et al.* (2014), Smit (2002)
37. Je regarde la transcription des mots dans le dictionnaire pour améliorer ma prononciation en français.	Sardegna *et al.* (2018), Smit (2002)
38. J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français.	Sardegna *et al.* (2018), Smit (2002)
Croyances culturelles	
39. Pour travailler ma prononciation en français, je regarde des émissions de TV, des films francophones et j'écoute de la musique francophone.	Kaypak et Ortaçtepe (2014), Moyer (2007), Pullen (2012), Ryan(2009)
40. L'étude du français est importante pour moi, car elle me permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec.	Moyer (2007), Moyer (2014), Ryan (2009)

ANNEXE B

ANALYSE DU DEGRÉ DE DIFFICULTÉ LEXICALE DE LA TÂCHE DE LECTURE RÉUNISSANT LES DONNÉES DE VOCABPROFILE HTTPS://WWW.LEXTUTOR.CA/ ET DU DICTIONNAIRE DE FRÉQUENCE DU FRANÇAIS (LONSDALE ET LE BRAS, 2010).

Type de mot selon la fréquence dans le corpus du français	% du type	% cumulatif	Mot-forme[1]/LEXÈME[1]	Occurrence dans le texte	Rang[1]
			Aller/ALLER *v*	1	53
			Attendez/ATTENDRE v	1	155
			A/aurait/ avez /AVOIR *v*	4	8
			Ce/ ça pro	4	12
			Dans *prép*	2	11
			De *prép*	2	2
			Deux *dét*	1	41
Premier			Donne/DONNER *v*	1	544
mille mots			Eau *nf*	1	475
les plus	87,2%	87,2%	Entre *prép*	1	55
fréquents			Est/ÊTRE v	3	5
			Et *conj*	3	6
			Faudra /FALLOIR *v*	1	68
			Heure *nf*	2	99
			Il *pro*	4	13
			Instant *nm*	1	769
			Je *pro*	1	22
			Le/la/l'/les *dét*	6	1
			Lu/LIRE *v*	1	278

			Moi *pro*	1	131
			Occasion *nf*	1	423
			On *pro*	1	29
			Part *nf*	1	86
			Plaît /PLAIRE *v*	1	804
			Pour *prép*	1	10
			Que *conj*	4	9
			Rouge *adj*	1	987
			Rue *nf*	1	598
			Sa *dét*	1	26
			Se *pro*	1	17
			Si *conj*	1	34
			Temps *nm*	1	65
			Tout *pro*	1	24
			Trois *dét*	1	115
			Très *adv*	1	66
			Un/une *dét*	3	3
			Unique *adj*	1	402
			Veux/VOULOIR *v*	1	57
			Vous *pro*	2	50
			Y *adv*	2	36
Deuxième mille mots les plus fréquents	5,1 %	92,3 %	Après-midi *nm*	1	1324
			Chaudes/CHAUDE *adj*	1	1852
			Demi *adj*	1	1117
			Grève *nf*	1	1803
Troisième mille mots les plus fréquents	6,4 %	98,7 %	Bébé *nm*	1	2271
			Calculé/CALCULER *v*	1	2331
			Gentil/GENTIL *adj*	1	2832
			Habitue/HABITUER *v*	1	2487
			Téléphonez/TÉLÉPHONER *v*	1	2448

Quatrième mille mots les plus fréquents	0,8 %	100 %	Joue *nf*	1	3932
		100 %		Total 78	

ANNEXE C

ACTIVITÉS POUR L'ENREGISTREMENT

Activités pour l'enregistrement sonore

Activité 1

Lisez ces phrases à voix haute :

1. Je veux de l'eau.
2. Attendez un instant, s'il vous plaît.
3. On s'habitue à tout.
4. C'est une occasion unique.
5. Qu'est-ce que ça donne ?

6. Le bébé a les joues rouges et chaudes.
7. Téléphonez-moi dans l'après-midi entre deux heures et demie et trois heures.
8. Il a lu dans la rue qu'il y aurait une grève.
9. Avez-vous calculé le temps qu'il faudra pour y aller ?
10. C'est très gentil de sa part.

Activité 2

Racontez une petite histoire à partir de ces 3 images [1]*:*

Merci!

1. Bérard, E., Canier, Y. et Lavenne, C. (1996). *Tempo 1 : Méthode de français*. Paris : Didier. p. 188.

ANNEXE D

UQÀM

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

LES ATTITUDES ET LES CROYANCES DES NOUVEAUX ARRIVANTS ADULTES AU QUÉBEC EN MATIÈRE DE PRONONCIATION ET LEURS RÉSULTATS EN PRONONCIATION EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

IDENTIFICATION

Directrice du projet : **Valérie Amireault**, Ph.D, Professeure,
Département de didactique des langues,
Faculté des Sciences de l'éducation, UQÀM
C.P. 8888, Succ. Centre-Ville
Montréal (Québec), H3C 3P8
Téléphone : 514 -xxx
Courriel : amireault.valerie@ xxx

Co-directrice : **Juliane Bertrand**, Maître de langue en français,
École de langues, Faculté de communication, UQÀM
Téléphone : 514-xxx, poste xxx
Courriel : bertrand.juliane@ xxx

Chercheuse responsable du projet : **Vera Reznikova**
Étudiante en maîtrise en didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation, UQÀM
Adresse courriel : reznikova.vera@courrierxxxxx

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet qui vise à :

• explorer le domaine des attitudes et les croyances (AC)[1] en matière de prononciation du français des apprenants adultes en présentant le portrait de ces AC;

• établir des relations possibles entre ces AC et le niveau de prononciation en français des participants.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Si vous acceptez de participer à cette recherche, vous devrez exécuter 2 tâches :

Tâche	Description	Modalités
Exprimer votre accord ou désaccord	Questionnaire sur la prononciation en français langue seconde	En laboratoire, pendant 30 à 40 minutes
S'enregistrer oralement	✓ 10 phrases à lire à voix haute ✓ Images à décrire	En laboratoire, de façon individuelle et simultanée pour tous ; 7 – 10 minutes + 2 min pour vous préparer

[1] Nous définissons les attitudes et les croyances (AC) comme l'ensemble des idées et des réactions émotionnelles sur quelque chose qui pourraient avoir un impact sur l'intention d'agir (ou non) en fonction de ces idées et de ces réactions.

Vos enregistrements sonores seront évalués par 3 juges indépendants pour établir votre niveau de prononciation de la façon la plus objective possible.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation pourra aider de futurs apprenants en français langue seconde, car en connaissant mieux les attitudes et les croyances des apprenants, les enseignants seraient en mesure de les aider dans leur apprentissage de la prononciation du français de façon plus efficace.

Les risques de participation à l'étude sont estimés comme **minimes**. Si pourtant certains items du questionnaire vous paraissent embarrassants, vous êtes **libre de ne pas y répondre** sans avoir à vous justifier.

Pour vous remercier de votre participation, **2 ateliers de prononciation en français langue seconde** vous seront **offerts** où vous pourriez vous perfectionner en prononciation et articulation du FLS.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Les renseignements recueillis sont **confidentiels**. Un code vous sera attribué pour rendre vos données anonymes.

Le matériel de recherche ainsi que les formulaires de consentement seront **détruits** après le dépôt final du projet.

À aucun moment, l'information sur votre niveau évalué de la prononciation en français langue seconde **ne sera dévoilée** ni aux enseignants ni aux autorités des cours de francisation.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est **volontaire**. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet **sans aucune contrainte**, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation **en tout temps** au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements qui vous concernent seront détruits.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Si vous souhaitez **obtenir un résumé écrit** des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Si vous avez des questions sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Vera REZNIKOVA, étudiante en maîtrise en didactique des langues

Numéro de cellulaire : 514-xxxxxx

Adresse courriel : reznikova.vera@xxx

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant

les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

SIGNATURES :

PARTIE « PARTICIPANT »

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je reconnais aussi que la chercheuse a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer.

Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin EN TOUT TEMPS, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) _____

Coordonnées (si vous voulez avoir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche) :

_____

PARTIE « CHERCHEUSE »

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse-responsable du projet : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : VERA REZNIKOVA
Adresse courriel : reznikova.vera@courrierxxxxxx

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE E

UQÀM

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Pour compléter notre étude, nous aurions besoin de quelques informations sociodémographiques. Nous tenons à vous rappeler que vos réponses sont confidentielles.

Merci de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

Quel est votre nom ? _____

Vous êtes un ☐ homme ☐ une femme (cochez, SVP).

Quel âge avez-vous ? _____

Quel est votre pays d'origine ? _____

Quelle est votre langue maternelle ? _____

Depuis quand vous êtes-vous installé(e) au Québec ? _____

Quel est votre statut au Canada (cochez, SVP) ? :

☐ résident(e) permanent(e)

☐ citoyen(ne)

☐ visiteur (-euse) étranger(-ère)

☐ autre

À quel âge avez-vous commencé à apprendre le français ? _____

À combien d'heures estimez-vous votre pratique de français par semaine (y compris les cours) en moyenne ? _____

Avez-vous suivi les cours de francisation offerts par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) ou le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) ?

☐ oui ☐ non (cochez, SVP)

Merci infiniment de votre aide si précieuse !

ANNEXE F

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat: 2257

Certificat émis le: 13-02-2018

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	LES ATTITUDES ET LES CROYANCES DES NOUVEAUX ARRIVANTS ADULTES AU QUÉBEC EN FRANCISATION EN MATIÈRE DE PRONONCIATION EN LANGUE SECONDE ET LEURS RÉSULTATS EN PRONONCIATION EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE
Nom de l'étudiant:	Vera REZNIKOVA
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Valérie AMIREAULT
Codirection:	Juliane BERTRAND

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Marie Nadeau Ph.D.

Marie Nadeau
Marie Nadeau
Présidente du CERPE 3 : Faculté des sciences, faculté des sciences de l'éducation
Professeure, Département didactique des langues

ANNEXE G

	COMPRÉHENSIBILITÉ	FLUIDITÉ	ACCENT ÉTRANGER
121			
342			
162			
293			
38			
230			
118			
268			

ANNEXE G Exemple de la mise en page d'un formulaire d'évaluation: une page recto

Vous êtes invité à évaluer les échantillons sonores de la parole des apprenants adultes du français langue seconde selon 3 critères: compréhensibilité, fluidité, accent étranger.

INSTRUCTIONS

Fiez-vous à votre instinct du locuteur natif et écoutez chaque enregistrement **une seule** fois.

3 échelles vous permettront de nuancer votre avis. Mettez une croix (X) à l'endroit qui correspond le mieux à votre opinion sur **chaque** échelle. La distance entre le point gauche et le marqueur indiquera le taux de la mesure évaluée.

Exemple: Si vous n'éprouvez aucune difficulté à comprendre l'enregistrement, faites comme ceci:

PETIT RAPPEL

COMPRÉHENSIBILITÉ:

le degré de l'effort requis pour comprendre le message.

FLUIDITÉ:

le degré d'aisance de la parole, caractérisé par la présence ou l'absence des marqueurs d'hésitation, des autorépétitions et des pauses remplies et non remplies .

ACCENT ÉTRANGER:

les écarts commis par les apprenants vis-à-vis de la norme de prononciation attendue et partagée par les natifs d'une langue donnée; « les traces » de la langue

NOTES

Protocole 4, p. 1 (NN 121-268)

Département de didactique des langues,
Faculté des Sciences de l'éducation

Protocole des évaluations des enregistrements
Protocole 4, p. 1 (NN 121-268)

UQÀM

ANNEXE H

RÉSOLUTION DU PROBLÈME DES DONNÉES PARTIELLEMENT MANQUANTES

Comme cela a été mentionné dans les parties 3.6 et 3.10, pour des raisons techniques, il nous manquait deux tâches de lecture (« t1 ») pour deux participants. Ces deux participants avaient néanmoins rempli le questionnaire et ont effectué l'enregistrement de la tâche de production orale spontanée (« petit récit », « t2 »).

Afin d'examiner la possibilité de garder les données recueillies auprès de deux participants pour les analyses ultérieures de notre recherche, nous avons effectué l'analyse des relations possibles entre les résultats des évaluations de la tâche de lecture (t1) et ceux de la tâche « petit récit » (t2).

Tout d'abord, les moyennes des notes inter juges ont été calculées pour chaque participant et pour chaque tâche.

Dans notre analyse, il n'y a que deux variables : les moyennes des notes inter juges de la tâche de lecture (t1) et les moyennes des notes inter juges de la tâche « petit récit » (t2). Puisqu'il n'y a pas de valeurs omises pour la deuxième variable, nous la définissons comme « indépendante ». La visualisation préliminaire du nuage de points du croisement entre ces deux variables permet de conclure que la relation entre ces deux variables existe et qu'elle est probablement linéaire, car les points semblent se rapprocher d'une ligne linéaire (voir la Figure 1 à la page suivante).

Conséquemment, c'est le modèle de la régression linéaire simple qui serait le plus pertinent pour expliquer les relations entre les deux variables choisies, dont il sera question dans la partie suivante.

Modélisation de la régression linéaire simple

Dans un premier temps, nous avons vérifié si les conditions nécessaires à la régression simple étaient respectées[1]:

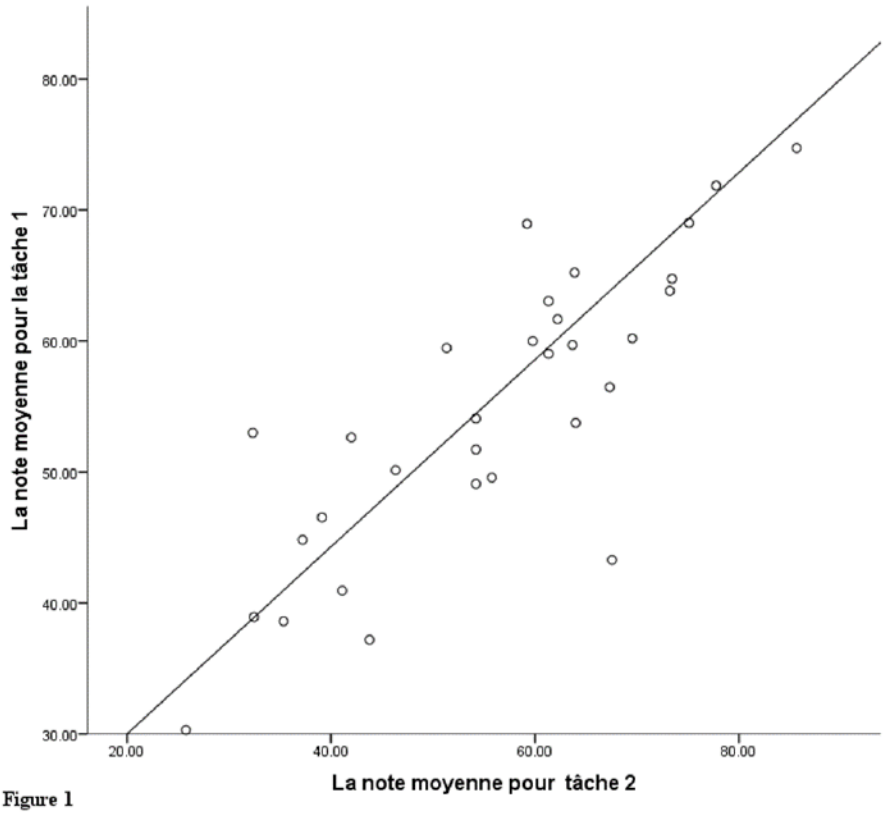

Figure 1

Nuage des points du croisement entre la variable t1 (dépendante) et la variable t2 (indépendante)

1. La relation modélisée entre la variable dépendante t1 et la variable indépendante t1 est linéaire, comme nous l'avons déjà constaté (voir la Figure 1).

[1] http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/regression-simple.php

2. La distribution de variable dépendante t1 est presque normale (voir la Figure 2).

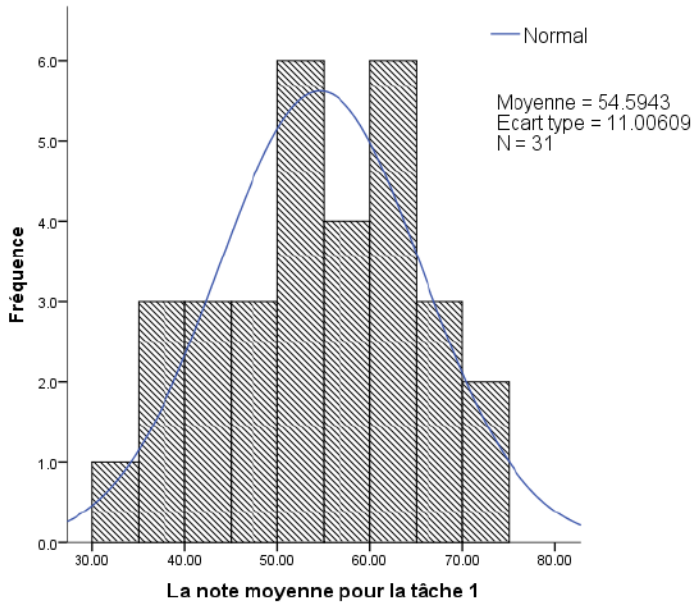

Figure 2

La distribution de la variable dépendante t1 tend à être normale.

3. La variable indépendante t1 (le prédicteur) n'a pas de variance nulle.

4. La variable indépendante t1 n'est pas corrélée à des variables externes.

5. Pour toutes les valeurs du prédicteur t1, la variance des résiduels (erreur de mesure) est homogène, car il n'y a pas de concentration particulière des points, c'est-à-dire que le principe d'homoscedasticité est respecté (voir la Figure 3).

6. Chaque valeur de la variable dépendante t1 vient d'une observation distincte[2].

Cela étant dit, nous pouvons vérifier s'il s'agit de l'hypothèse nulle ou alternative. L'hypothèse nulle est qu'il n'y a pas de relation entre nos deux variables t1 et t2, par conséquent, la variable indépendante t2 ne permettra pas de prédire la variable dépendante t1. L'hypothèse alternative est qu'il est possible de prédire la variable t1 à

[2] La procédure des évaluations et du traitement de ces évaluations, décrite dans la partie 4.2, a été conçue de façon à éviter toute interférence entre les résultats des jugements.

partir de la variable indépendante t2[3] .

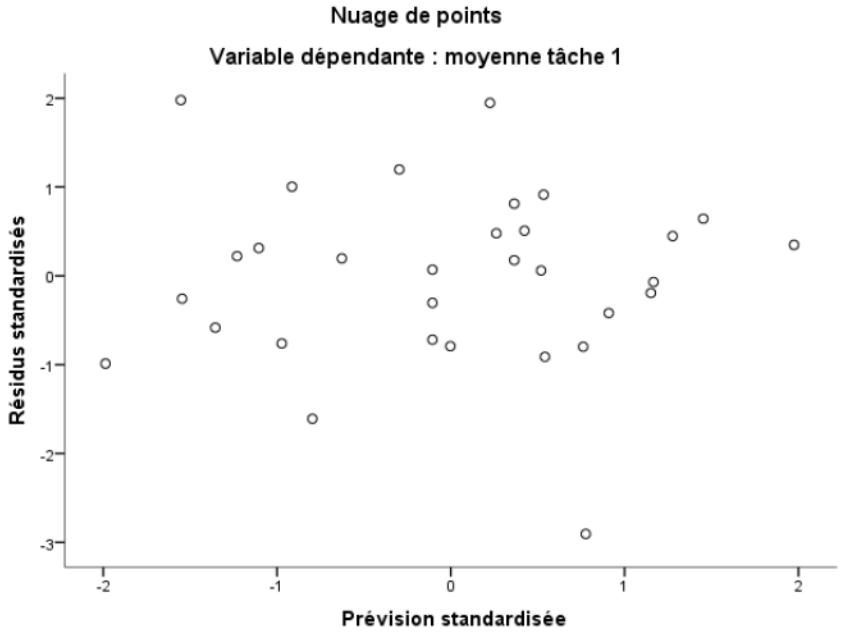

Figure 3

Pour toutes les valeurs du prédicteur t1, la variance des résiduels (erreur de mesure) est homogène.

L'analyse de la régression linéaire, effectuée par SPSS 23, est présentée dans les Tableaux 1 et 2.

Tableau 1

Récapitulatif du modèle de régression [b]

R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	F	Sig. de F
0,825[a]	0,681	0,670	6,32176	**61,93**	0,000

[a] Prédicteurs : (Constante), t2 (la note moyenne pour la tâche 2)

[b] Variable dépendante : t1 (la note moyenne pour la tâche 1)

[3] http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/regression-simple.php

La valeur de F de Ficher (voir le Tableau 1) est une mesure qui indique de combien le modèle avec le prédicteur (dans notre cas, c'est la variable t2) est meilleur dans la prédiction de la variable dépendante (t1) comparativement au degré d'imprécision du modèle (Ibid.). Dans notre cas, $F = 61{,}931$ et elle est significative à $p < 0{,}0005$ (voir le Tableau 1), ce qui signifie que la probabilité d'obtenir une valeur F de cette taille par hasard est de moins de 0,05. Cela indique qu'il faut rejeter l'hypothèse nulle et accepter l'hypothèse alternative : c'est pourquoi il y a une relation statistiquement significative entre la variable t2 et la variable t1.
Maintenant, regardons dans quelle mesure nos données sont accommodées au modèle. L'indice « *R* », qui présente la valeur de la corrélation multiple du modèle, est égale à 0,825 (voir le Tableau 1). Puisque nous n'avons ici qu'une seule variable indépendante (t1), ce coefficient est identique (en valeur absolue) au coefficient de corrélation (r) de Pearson. La valeur de 0,825 indique que les données sont très bien ajustées à notre modèle. De plus, cette valeur est positive ce qu'on peut voir dans le Tableau 2 (colonne « Bêta »).

L'indice R-deux est de 0,681 (Tableau 1) : cet indice indique la proportion de la variabilité de la variable dépendante t1 expliquée par le modèle de régression. Ainsi, nous pouvons dire que les notes moyennes reçues pour la tâche 2 expliquent près de 68% de la variation des notes moyennes reçues pour la tâche 1.

Enfin, les probabilités d'obtenir une valeur **t** de 7,87 (voir le Tableau 2 à la page suivante) si la valeur de l'ordonnée à l'origine (*b*) est de zéro sont de moins de 0,0005. Le *b* est donc différent de zéro et nous pouvons donc en déduire que la note moyenne de la tâche 2 contribue significativement ($p < 0{,}0005$) à prédire la note moyenne de la tâche 1.

Pour terminer, le Tableau 2 nous permet de présenter la formule mathématique de la droite de la régression (Y prédit = $b_0 + b_1 \times X$). Comme $b_0=21{,}056$ et $b_1=0{,}601$, dans le cas de nos deux variables, la formule de la régression pourra être décrite ainsi :

Tableau 2

Coefficients [a] du modèle de régression

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95.0% pour B		Corrélations
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure	Corrélation simple
(Constant)	21,056[4]	4,410		4,774	.000	12,036	30,077	
Moyenne tâche 2	0,601[5]	0,076	0,825	7,870	.000	0,445	0,757	0,825

a. Variable dépendante : moyenne tâche 1

Note moyenne de la tâche 1 prédite = 21,056 + (0,601 × *Note moyenne de la tâche 2*). La Figure 4 représente le graphique de cette équation avec l'intervalle de confiance pour les valeurs individuelles de 95 %.

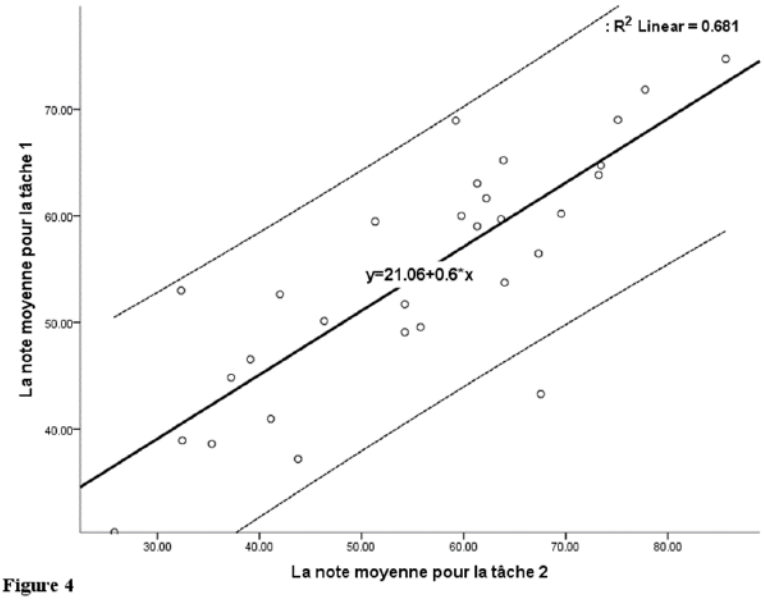

Figure 4

Le graphique représentant la régression linéaire simple entre les variables t1 et t2. Elle est exprimée par l'équation linéaire : Note moyenne de la tâche 1 prédite = 21.056 + (0.601 × Note moyenne de la tâche 2)

[4] b_0, ou bien l'ordonnée à l'origine sur le graphique Figure 4
[5] b_1, ou bien la pente de la droite sur le graphique Figure 4

Conclusion de l'analyse

Rappelons que l'analyse statistique décrite dans la section précédente a été effectuée dans l'objectif de définir le caractère des liens possibles entre les deux variables « moyenne de la tâche 1 » et « moyenne de la tâche 2 ». Tout cela est pour finalement pouvoir prédire les mesures manquantes[6] pour la tâche 1 pour deux participants dans l'intention ultime de garder les données recueillies auprès de ces deux participants pour la présente recherche.

Les résultats de l'analyse démontrent de façon statistiquement significative ($p < 0{,}0005$) la corrélation forte avec le coefficient de Pearson $r = 0.825$ entre les deux variables examinées, dont les relations sont régies par la régression linéaire simple exprimée par l'équation linéaire :

Note moyenne de la tâche 1 **prédite** = 21,056 + (0,601 × Note moyenne de la tâche 2).

Par la suite, nous avons pu calculer à l'aide de IBM SPSS Statistics 23 les deux moyennes manquantes, présentées dans le Tableau 3.

Tableau 3

Valeurs prédites des mesures manquantes pour la tâche 1

Participant	Note moyenne de la tâche 2 (récit)	Note moyenne de la tâche 1 **prédite** (lecture des phrases)	Intervalle de confiance
15	56	**54,70**	± 13,14
19	58	**55,91**	± 13,14

[6] Voir la partie 3.6 « Traitement des fichiers audio » et la partie 3.10 « Traitement des données des évaluations » du chapitre « Méthodologie ».

Alors, la note finale moyenne pour le participant 15 est de 55,35 et la note finale moyenne pour le participant 19 est de 56,95. Ces données ont été utilisées pour les analyses ultérieures exposées dans le chapitre « Résultats ».

ANNEXE I

EXPLICATIONS DES ANALYSES DESCRIPTIVES DANS L'ORDRE D'APPARITION DES ITEMS DANS LE CHAPITRE RÉSULTATS

Section 4.1.1

Q3 et Q4

Les moyennes des réponses sont les plus élevées du volet: $M = 93,70$ (sur 100 ; ET[1] = 8,056) et $M = 90,42$ (sur 100 ; $ET = 16,806$) respectivement. Les valeurs absolues des indices d'asymétrie[2] de ces deux variables sont très importantes : de 3,98 pour Q3 et de 2,05 pour Q4. De plus, elles sont négatives ce qui veut dire que les pics des distributions sont très déplacés[3] vers les valeurs élevées.

Q2 et Q5

Les moyennes des réponses aux questions Q2 et Q5 sont assez élevées ($M = 83,21$ et M =71,03 sur 100 ; ET[4] =17,12 et $ET = 22,52$ respectivement). La valeur de l'indice d'asymétrie pour la variable Q2 de 1,37 est assez importante[5]. Cette valeur est négative ce qui montre la prédilection des répondants pour les points les plus élevés. La valeur de l'indice d'asymétrie pour la variable Q5 de 0,58 est moins importante par rapport à la Q2, mais l'indice est aussi négatif.

Q1

---

[1] Écart type.
[2] Position du pic de distribution.
[3] La valeur de l'indice d'asymétrie qui dépasse « 2 » indique l'absence de normalité de distribution.
[4] Écart type.
[5] Celui dont la valeur dépasse 1.

La moyenne la plus basse du volet M = 41,67 avec l'écart type le plus élevé (ET = 29,41), et la plage interquartile[6] de 57, qui est la plus grande[7] pour ce volet, nous montrent également que la moitié des réponses se trouvent dans cet intervalle entre 14,5 (25^{e} quartile) et 71,50 (75^{e} quartile).

Section 4.1.2

Q8

L'écart type important (ET = 35,989) et un grand interquartile (50 % des réponses se trouvent dans cet intervalle) de 74 montrent que les avis des participants sont assez partagés. En plus, l'indice d'asymétrie est négatif (-0,6) ce qui marque une légère préférence vers les points plus élevés.

Q9

La moyenne est M = 38,58 (sur 100 ; ET = 32,14). Pour cette variable, il n'y a que 9 personnes (29 %) des participants qui ont un niveau de stress assez élevé (avec le score plus de 70 points).

Q6

M = 52,97 (sur 100 ; ET = 29). L'interquartile est de 51, ce qui signifie que 50 % réponses des répondants (25 % au-dessus de la médiane et 25 % au-dessous, Méd = 48) se trouvent dans cet intervalle au milieu de l'échelle. Il est à noter également que de tout ce volet du questionnaire, cette distribution est la plus symétrique[8] avec l'indice d'asymétrie le plus bas de 0,06 .

---

[6] Distance entre le 25^{e} et le 75^{e} quartile.
[7] Par exemple, la plage interquartile pour la question Q2 est de 23 et pour la Q3 est seulement de 8.
[8] Le faible indice d'asymétrie appuie les résultats de test de normalité de Shapiro-Wilk, évoqué au début du chapitre 4 sur la normalité de la distribution de cette variable (Voir aussi le Tableau 4.1).

Q 7

M = 34 (sur 100 ; *ET* = 34,19). Aussi, l'indice d'asymétrie positif de 0,7 indique-t-il la prédisposition de répondants à des points bas.

Q10

Les réponses pour la question Q10[9] sont distribuées de façon assez homogène, car la moyenne se rapproche de la médiane (*Méd* = 53, *M* = 48,79 sur 100, *ET* = 35,48). Remarquons quand même que le pourcentage des répondants qui avaient exprimé un accord plutôt très faible avec cet item (avec moins de 20 points sur 100) est plus grand que le pourcentage de ceux qui avaient exprimé un accord plutôt fort et très fort (plus de 80 sur 100) : 36,3% contre 18,2%.

Q11

L'indice d'asymétrie positif 2,69 avec la valeur très grande qui dépasse [2] nous révèle l'absence de normalité et la préférence plutôt nette des répondants pour les points bas. L'indice d'asymétrie très élevé appuie les résultats de test de normalité de Shapiro-Wilk, évoqué au début du chapitre 4 sur l'absence de normalité de la distribution de cette variable (Voir également le Tableau 4.1).

[9] Q10 « Quand je parle français, j'ai l'impression que ma personnalité change (je deviens un peu une autre personne) ».

Section 4.1.3

Q17 et Q18

Les distributions des réponses aux items Q17[10] et Q18[11] (voir le Tableau 4.1.3.1 et la Figure 4.1.3.2) sont presque identiques avec des moyennes assez élevées $M = 83,30$ et $M = 84,48$ (sur 100, $ET = 17,58$ et $ET = 16,29$, respectivement). Leurs interquartiles respectifs sont assez étroits.

Q14 et Q15

($M = 62,55$, $ET = 30,44$ et $M = 75,67$, $ET = 24,13$ respectivement). L'indice d'asymétrie négatif pour ces deux variables montre aussi la préférence des répondants pour des points plus élevés. En effet, la Figure 4.1.3.2 montre un écart des deux boites à moustaches vers la droite. Au total, 60 % des réponses à la Q14 et 75.8 % des réponses à la Q15 dépassent le score de 60 points.

Q13

L'interquartile de 60 allant de 14,5 (25^{e} quartile) à 74,75 (75^{e} quartile) (voir la Figure 4.1.3.2) est le plus grand de toutes les variables de ce volet du questionnaire.

Section 4.1.4

Q23 et Q24

$M = 71,61$ et $M = 68,64$ (sur 100, $ET = 29,76$ et $ET = 28,66$) respectivement pour Q23 et Q24. Sur la Figure 4.1.4.2 , on voit bien que les boites à moustaches de ces deux

[10] Q17 « Pour être compris, il faut surtout prononcer correctement les sons du français ».
[11] Q18 « Pour être compris, il faut surtout respecter l'intonation (rythme, mélodie, pauses), propre à la langue française ».

variables sont à peu près de la même longueur[12] correspondant à l'intervalle interquartile des distributions 34 et 39 respectivement pour Q23 et Q24. Les bornes gauches des boites correspondant au 25e quartile[13] sont respectivement de 60,50 et 53 points (sur 100).

Q19 et Q20

M = 63,30 et *M* = 54,12 (sur 100, *ET* = 23,82 et *ET* = 29,61) respectivement pour Q19 et Q20, Par ailleurs, la médiane de la variable Q19 est plus grande que celle de la variable Q20 : 63 contre 50 (sur 100). Dans le même ordre d'idées, l'interquartile de la Q19 est plus étroit que celui de la Q20 : 37 contre 53.

Q21 et Q22

M = 46,19 pour Q21 (sur 100, *ET* = 29,608) et *M* = 49,15 pour Q22 (sur 100, *ET* = 33,991). La Figure 4.1.4.2 montre[14] que les distributions de deux variables sont presque identiques : les médianes qui se rapprochent de 41 pour la Q21 et de 43 pour la Q22 ; les interquartiles assez larges de 67 pour la Q21 et de 64 pour la Q22.

Section 4.1.5

Q26

M = 90,97 (sur 100, *ET* = 9,06) (voir le Tableau 4.1.5.1). La valeur de l'indice d'asymétrie de 1,574 est également la plus grande de toutes les autres variables. Cet indice est négatif, ce qui veut dire que la distribution des scores de cet item est déplacée vers les points élevés. En effet, sur la Figure 4.1.5.6 (à la fin de cette section), la boite

[12] Rappelons la longueur des boites à moustaches (en mode horizontal) indique l'intervalle interquartile où se trouvent 50 % des réponses (25 % au-dessus de la médiane et 25 % sous la médiane).
[13] 75% des réponses sont au-dessus de cette valeur.
[14] Voir les deux dernières boites à moustaches en bas de la Figure.

à moustaches de cette distribution est tout en haut. Elle est très déplacée vers les points maximaux. L'interquartile de 12[15] est le plus étroit de toute la section.

Q30

M = 89,73 (sur 100, *ET* =11,7). La valeur de l'indice d'asymétrie de 1,38 est presque aussi élevée. Cet indice est également négatif, ce qui signifie la tendance des participants à choisir les points élevés. Sur la Figure 4.1.5.6 (à la fin de cette section), on voit que la boite à moustaches de cette variable est presque identique à celle de la variable Q26. Pourtant, la médiane de Q30 est légèrement plus élevée : 96 contre 93 pour la Q26, c'est-à-dire que 50 % des réponses se trouvent au-dessus de ce chiffre. Les 75es percentiles pour les deux variables sont égaux à 98, autrement dit, 25 % des participants ont choisi les points maximaux (de 98 à 100).

Q29

Cette variable[16] a recueilli la moyenne *M* = 38,24 (sur 100, *ET* = 33,574). L'interquartile de la distribution de la variable de 64 (sur 100) est le plus grand du volet avec la médiane de 42. Autrement dit, 50 % des réponses se trouvent dans cet intervalle avec un léger écart de la distribution vers les points plus bas, car l'indice de l'asymétrie de 0,28 est positif. De plus, la courbe de la distribution de la Q30 est très raide, conséquemment, son pic à droite est très prononcé. En revanche, pour la Q29, à part la descente assez abrupte du côté des accumulations des valeurs très basses de la variable (33,33 % des réponses sont au-dessous de 10 points (sur 100)), la ligne de la distribution de Q29 devient assez aplatie après le point de médiane, car les autres réponses sont distribuées de façon assez homogène. Autrement dit, après le point de médiane, chaque plage de dix points est partagée entre 6 et 12 % des participants. Il est important de noter que les scores élevés et très élevés dépassant 70 points ont été

[15] L'intervalle entre 25^{e} percentile de 86,50 et 75^{e} percentile de 98 : 98 - 86,50 =11,50 ≈ 12.
[16] Pour les raisons de cohérence, nous interrompons l'ordre décroissant établi de présentation des résultats pour y revenir avec la variable Q25.

recueillis auprès de 24 % des participants (8 personnes). En effet, les valeurs des indices d'aplatissement (kurtosis) pour ces deux variables sont assez élevés en s'éloignant considérablement de 0 : de 1,4 pour la Q29 et de 1,45 pour la Q30. Mais pour la Q29, l'indice est négatif, signifiant l'aplatissement considérable, tandis que pour la Q30, il est positif, ce qui indique le pic prononcé (SPSS à l'UdeS - Procédure Explorer http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-descriptives/procedure-explorer.php)

Q25

M = 64,06 (sur 100, *ET* = 28,38) est la variable Q25[17]. La valeur de l'indice d'asymétrie, qui est négatif, est assez importante de 0,59, et la *Méd* = 70 témoignent de la tendance des participants à choisir les points plus élevés. Effectivement, l'histogramme de sa distribution (voir la Figure 4.1.5.4) nous permet de visualiser cette tendance : les scores de 72,72 % des participants dépassent 50 (sur 100). La boite à moustaches de cette variable qu'on peut voir sur la Figure 4.1.5.6 à la fin de cette section est déplacée vers les points élevés à droite de l'axe X.

Q 27

Sa *Méd* = 60 est assez proche de la moyenne (*M* = 55,7 sur 100, *ET* = 28,36). L'interquartile est de 46 et il s'étale de 34 (25^{e} quartile) à 79,5 (75^{e} quartile), ce qui témoigne du fait que les avis des répondants se sont partagés : 25 % des participants (8 personnes) ne sont pas du tout satisfaits si les gens les comprennent et inversement, 25 % des participants (8 personnes) le sont. Pourtant, la *Méd* = 60 atteste qu'à peu près 50% des réponses se trouvent vers les points moyens légèrement écartés vers la droite de l'échelle (vers les points plus élevés) (voir la Figure 4.1.5.6).

[17] Q25 « Je m'imagine souvent comme quelqu'un qui a une prononciation française proche de celle des francophones natifs ».

Q 28

La moyenne *M* =36,03 (sur 100, *ET* = 33,04) et *Méd* = 22,5. Ce sont les chiffres les plus bas du volet. La valeur de l'indice de l'asymétrie positif qui est assez élevée de 0,63 indique que la distribution de la variable est légèrement asymétrique vers les points plus bas.

La boite à moustache de la distribution de la Q28 (voir la Figure 5.1.5.6) montre que 50% des réponses se trouvent en dessous de la médiane (*Méd* = 22,5), dont la moitié est au-dessous de 4[18] (25e quartile). Ces données nous permettent de conclure que la moitié des participants rejettent l'idée exprimée par l'item Q28, donc qu'ils ne sont pas dérangés quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas leur langue maternelle. Pourtant, l'interquartile de la distribution est assez large (de 60 points) et s'étale de 4 (25e quartile)[19] à 64,25 (75e quartile)[20], dont le quartile supérieur[21] de 41.75 points est plus important. De plus, les participants qui ont exprimé leur accord[22] (de faible à très fort) sont de presque 25%.

Section 4.1.6

Q36, Q32 et Q33

Les moyennes de ces trois variables sont très élevées : *M* = 89 (sur 100, *ET*= 16,05) pour la Q36, *M* = 88 (sur 100, *ET* = 12,58) pour la Q32, *M* = 86,79 (sur 100, *ET* = 18,76) pour la Q33.

Les valeurs des indices d'asymétrie de ces trois variables sont toutes également très

[18] 25% des réponses de dépassent pas 4 points sur 100.
[19] Le côté gauche de la boite à moustaches de Q28 sur la Figure 4.1.5.6.
[20] Le côté droit de la boite à moustaches de Q28 sur la Figure 4.1.5.6.
[21] L'intervalle entre le 50e et 75e percentile. Sur la boite à moustache de la Q28, il est à droite de la médiane (voir la Figure 4.1.5.6).
[22] Ceux dont les scores ont dépassé 60 points sur 100.

élevées, dépassant [1] : 3 (Q36), 1,05 (Q32), 2,7 (Q33). De plus, ils sont tous est ce qui indique l'écart vers les points élevés dans les réponses. Sur la Figure 4.1.6.4, représentant les boites à moustaches de toutes les variables du volet « Stratégies » et qui se trouve à la fin de cette partie, les boites à moustaches de ces trois variables, qui se trouvent tout en haut, sont très déplacées vers les points maximaux de l'échelle (très à droite de l'axe X). On peut voir également que les longueurs des boites à moustaches qui correspondent à leurs interquartiles[23] sont très étroites : de 10 points pour la Q36 et de 19 points pour la Q32 et la Q33. Il y a donc une forte concentration (50 %) des réponses qui entrent dans ces intervalles. À ceci s'ajoute le fait que les bornes droites des boites à moustaches qui correspondent au 75^{e} percentile frôlent le point maximal de l'échelle (97 pour la Q36 et la Q32 et 99 pour la Q33, voir le Tableau 4.1.6.1).

Q35 et Q34

Leurs moyennes respectives sont M = 80,4 (sur 100, ET = 19,46) et M = 84,18 (sur 100, ET= 17,68). Les indices d'asymétrie négatifs sont également importants : -1,4 pour la Q35 et -2,02 pour la Q34. Ceci témoigne de l'écart des réponses des répondants vers les points élevés. Effectivement, sur la Figure 4.1.6.4 (à la fin de la partie 4.1.6) les boites à moustaches des distributions de ces deux variables tendent vers la droite de l'axe X. Les médianes très élevées (*Méd* = 87 (sur 100) pour la Q35 et *Méd* = 88 (sur 100) pour la Q34) signalent que 50 % des réponses s'approchent des points maximaux. Pourtant, le 25^{e} quartile de la Q35[24] est légèrement plus bas que celui de la Q34 : 69 contre 77, ce qui élargit l'intervalle interquartile. Également, la « moustache » gauche[25] de la distribution de la Q35 qui marque la valeur minimale est plus longue. Autrement dit, il y a légèrement plus de variété dans les scores pour cette variable du côté des moins élevés et moyens, ce qui se voit d'ailleurs bien sur la Figure 4.1.6.1 représentant

[23] C'est-à-dire, 50 % des réponses (25 % au-dessus de la médiane et 25 % sous la médiane) se trouvent dans cet intervalle.
[24] Sur la Figure 4.1.6.4, il correspond au côté gauche de la barre à moustaches de la distribution.
[25] Elle marque la valeur minimale de la distribution.

les histogrammes des distributions de la Q34 et la Q35.

Q31 et Q37

Les moyennes respectives sont $M = 66{,}36$ (sur 100, $ET = 31{,}02$) et $M = 64{,}9$ (sur 100, $ET = 31{,}37$). Pourtant, la médiane de la Q31 est plus élevée de presque 10 % : *Méd* = 78 (sur 100) contre *Méd* = 69 (sur 100) pour la Q37. Ceci témoigne du fait que 50% des réponses à l'item Q31 ont des scores plus élevés. En effet, la valeur de l'indice d'asymétrie de la Q31 est plus grande (0,81 contre 0,62 pour la Q37, voir le Tableau 4.1.6.1), bien que les deux indices soient négatifs. Ceci indique la préférence des répondants pour les points plus élevés. Pourtant, la comparaison des histogrammes des deux variables (voir la Figure 4.1.6.2) nous permet de détecter la différence dans la zone du milieu de l'échelle (axe X) qui pourrait être considérée comme celle des réponses hésitantes (entre 40 et 55 points) : pour la Q31 dans cette zone se trouvent 15,15 % des réponses, tandis que pour la Q37, il y en a 25 %. Cette tendance se voit également sur la Figure 4.1.6.4, où le quartile inférieur[26] de la variable Q37 est plus étroit que celui de la variable Q31, autrement dit, 25 % des réponses se trouvent dans l'intervalle plus petit. Cependant, il est à noter que la proportion de ceux qui ont choisi des scores minimaux (≤ 30) est la même pour les deux variables, soit 18 % (6 personnes).

Q38

La boite à moustaches de cette variable (voir la Figure 4.1.6.4[27]), qui correspond à l'interquartile, est la plus longue du volet : 73 (sur 100). Autrement dit, 50 % des réponses entrent dans cet intervalle, ce qui témoigne du fait qu'à première vue, il n'y a pas d'unanimité parmi les participants. Pourtant, la médiane *Méd* = 27 (sur 100), également la plus basse de toutes les variables du volet, indique que 50 % des

[26] L'intervalle entre 25^{e} (48,50 sur 100) et 50^{e} (69 sur 100) percentile. Sur le diagramme des boites à moustaches en mode horizontal, il s'agit de la partie gauche de la boite à moustaches.
[27] La boite à moustaches de cette variable se trouve tout en bas

observations ne dépassent pas ce seuil. De plus, le quartile inférieur est assez étroit[28], c'est-à-dire qu'il y une forte concentration des réponses du côté des points minimaux ou très bas (entre 0 et 35) : 54,5% (18 personnes). Effectivement, l'histogramme de la distribution de la variable (voir la Figure 4.1.6.3) illustre bien cette tendance. Toutefois, cet histogramme montre une presque rupture au milieu (entre 40 et 55 points) de l'échelle avec le minimum de réponses et une concentration importante des réponses dans la zone des points plutôt élevés et maximaux (entre 60 et 100) : 39,39 % (13 personnes)). Aussi, le 75^{e} percentile[29] de la variable Q38 est très élevé (80,5 sur 100) (voir le Tableau 4.1.6.1).

Section 4.1.7

Q40 et Q39

Les moyennes respectives des variables sont : M = 72,9 (sur 100, ET = 24,7) et M = 92,67 (sur 100, ET =8,02). L'indice d'asymétrie négatif dont la valeur dépasse [2] témoigne d'une préférence marquée pour les points élevés. En effet, le 25^{e}[30] percentile de 89 (sur 100) et la médiane très élevée Méd = 95 (sur 100) de la Q40.

À la différence de la distribution de la Q40, celle de la Q39 n'a pas cette très forte concentration dans l'intervalle des points maximaux. Pourtant, la valeur de l'indice d'asymétrie négatif est quand même assez importante (voir le Tableau 4.1.7.1) faisant preuve de l'écart vers les points élevés. En effet, l'histogramme de cette variable (voir la Figure 4.1.7.1), indique que plus de 60 % des réponses dépassent 70 points (sur 100). Cependant, l'interquartile de la distribution de la Q39 est beaucoup plus large que celui

[28] L'intervalle entre 25^{e} (7,50 sur 100) et 50^{e} (27 sur 100) percentile. Sur le diagramme des boites à moustaches en mode horizontal, il s'agit de la partie gauche de la boite à moustaches, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut.

[29] Il correspond au côté droit de la boite à moustaches (voir Figure 4.1.6.4) et indique que 25 % des scores en sont en dessus de ce côté.

[30] 75% des réponses dépassent ce seuil de 89 points. Sur la Figure 4.1.7.2, il correspond au côté gauche de la boite à moustaches de la distribution.

de la Q40 : 43 contre 9 (sur 100), surtout sa part (quartile) inférieure[31]. Ceci laisse entendre qu'il y a plus de diversité dans les réponses dans la zone en dessous de la médiane. Effectivement, la Figure 4.1.7.1 montre que 24,24 % des réponses se trouvent dans l'intervalle vers le milieu de l'axe X entre 30 et 60 points : 6,06 % entre 30 et 40 ; 6,06 % entre 40 et 50 et 12,12 % entre 50 et 60.

[31] L'intervalle entre 25^{e} (52 sur 100) et 50^{e} (80 sur 100) percentile. Sur le diagramme des boites à moustaches en mode horizontal, il s'agit de sa part gauche.

ANNEXE J

LISTE DE CORRÉLATIONS AVEC LE COEFFICIENT DE CORRÉLATION POSITIVE ÉLEVÉ ET TRÈS ÉLEVÉ

$r \geq 0,7$

- Q3 L'enseignement de la prononciation devrait être inclus dans les cours de français. / Q4 Un cours de prononciation en français est important pour mon apprentissage.

- Q9 À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e), quand je parle avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle. / Q12 Les gens me comprennent difficilement quand je parle français.

- Q12 Les gens me comprennent difficilement quand je parle français. / Q20 Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de prononciation.

- Q17 Pour être compris, il faut surtout prononcer correctement les sons du français. /Q18 Pour être compris, il faut surtout respecter l'intonation (rythme, mélodie, pauses), propre à la langue française.

- Q26 Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle. / Q30 Je voudrais avoir une prononciation française internationale.

$0,63 \leq r < 0,7$

- Q4 Un cours de prononciation en français est important pour mon apprentissage. / Q40 L'étude du français est importante pour moi, car elle me permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec.

- Q9 À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e), quand je parle avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle. / Q20 Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de prononciation.

- Q9 À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e), quand je parle avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle. / Q21 Parfois, je me sens discriminé(e) à cause de mon accent étranger (ma prononciation).

- Q12 Les gens me comprennent difficilement quand je parle français. / Q28 Cela me dérange quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas ma langue maternelle.

- Q16 Une bonne prononciation en français me permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs. / Q26 Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle.

- Q21 Parfois, je me sens discriminé(e) à cause de mon accent étranger (ma prononciation). / Q22 Parfois, je sens qu'on me traite différemment à cause de ma prononciation.

- Q26 Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle. / Q32 Les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français.

- Q26 Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle. / Q33 J'ai besoin d'étudier le français ou de pratiquer le français en dehors de la salle de classe afin d'acquérir une bonne prononciation.

- Q32 Les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français. / Q33 J'ai besoin d'étudier le français ou de pratiquer le français en dehors de la salle de classe afin d'acquérir une bonne prononciation.

- Q34 Je fais attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français. / Q35 Je fais attention au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français.

- Q34 Je fais attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français. / Q36 J'aime quand mon professeur de français corrige mes erreurs de prononciation.

  $\boldsymbol{r \leq 0{,}62}$

- Q3 L'enseignement de la prononciation devrait être inclus dans les cours de français. / Q34 Je fais attention à la façon dont les gens prononcent des mots en

français.

- Q16 Une bonne prononciation en français me permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs. / Q32 Les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français.

- Q32 Les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français. / Q40 L'étude du français est importante pour moi, car elle me permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec.

ANNEXE K

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES RÉSULTATS D'ÉVALUATION PAR CRITÈRE D'ÉVALUATION

	Critère d'évaluation															
	Compréhensibilité				Fluidité				Accent étranger				Total			
	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie	Moyenne	Médiane	Écart type	Asymétrie
Juge 1	63,35	68,00	22,52	-,603	62,65	69,00	23,67	-,665	54,62	55,00	19,27	-,174	60,21	65,00	22,23	-,434
Juge 2	63,40	66,00	21,37	-,753	61,18	64,00	23,86	-,462	58,57	62,00	21,05	-,548	61,05	64,00	22,20	-,564
Juge 3	49,41	56,00	24,89	-,405	49,52	57,00	27,19	-,342	29,77	25,00	18,09	1,089	42,90	40,00	25,44	,112

Notes :

- Pour ce qui est la compréhensibilité et la fluidité , les scores des juges 1 et 2 sont presque identiques, tandis que les scores donnés par le juge 3 sont beaucoup plus bas.
- En ce qui concerne l'accent étranger, les notes sont moins élevées pour les 3 juges. Pourtant, le juge 3 s'est montré le plus exigeant avec une moyenne très différente de ces homologues.

ANNEXE L

STATISTIQUES DESCRIPTIVES SOMMAIRES DES RÉSULTATS DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE « LES ATTITUDES ET LES CROYANCES EN MATIERE DE PRONONCIATION EN FL2 » EN ORDRE DESCENDANT AVEC L'INDICE DES TYPES DE CORRÉLATIONS

Item	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type	Médiane	Skewness	Kurtosis
Q4 Un cours de prononciation en français est important pour mon apprentissage.	65	100	93.70	8.056	97	-2.050	4.339
Q40 L'étude du français est importante pour moi, car elle me permet de mieux comprendre et apprécier le mode de vie du Québec.	60	100	92.67	8.018	95	-2.265	7.587
Q26 Avoir une bonne prononciation en français est important pour ma carrière professionnelle.	62	100	90.97	9.603	93	-1.574	2.069
Q3 L'enseignement de la prononciation devrait être inclus dans les cours de français.	8	100	90.42	16.806	96	-3.977	18.682
Q30 Je voudrais avoir une prononciation française internationale.	55	100	89.73	11.705	96	-1.380	1.449
Q16 Une bonne prononciation en français me permettra de communiquer plus facilement avec les francophones natifs.	58	100	89.06	11.379	94	-1.238	.864
Q36 J'aime quand mon professeur de français corrige mes erreurs de prononciation.	30	100	89.00	16.049	94	-3.003	9.249
Q32 Les contacts avec les francophones natifs sont importants pour avoir une bonne prononciation en français.	58	100	88.00	12.578	93	-1.051	-.048
Q33 J'ai besoin d'étudier le français ou de pratiquer le français en dehors de la salle de classe afin d'acquérir une bonne prononciation.	8	100	86.79	18.756	93	-2.703	9.226
Q18 Pour être compris, il faut surtout respecter l'intonation (rythme, mélodie, pauses), propre à la langue française.	40	100	84.48	16.292	87	-1.640	2.186
Q34 Je fais attention à la façon dont les gens prononcent des mots en français.	18	100	84.18	17.680	87	-2.016	5.209
Q17 Pour être compris, il faut surtout prononcer correctement les sons du français.	25	100	83.30	17.583	86	-1.831	3.580
Q2 Pour certaines personnes, il est plus facile d'avoir une bonne prononciation en français.	33	100	83.21	17.120	87	-1.368	1.491

Q35 Je fais attention au rythme et à l'intonation quand d'autres personnes parlent français.	20	100	80.42	19.458	87	-1.396	2.020
Q15 Une bonne prononciation en français me permettra d'avoir plus d'influence dans ma communauté.	9	100	75.67	24.126	82	-1.325	1.176
Q39 Pour travailler ma prononciation en français, je regarde des émissions de TV, des films francophones et j'écoute de la musique francophone.	3	100	72.91	24.699	80	-.952	.410
Q23 Il m'est difficile de prononcer correctement certains sons français.	2	100	71.61	29.758	83	-1.195	.319
Q5 Une personne adulte non francophone peut arriver à avoir une prononciation proche des francophones natifs.	18	100	71.03	22.521	72	-.579	-.660
Q24 Il m'est difficile parfois d'adopter l'intonation (rythme, mélodie, pauses) correcte en français.	2	100	68.64	28.661	78	-.981	.075
Q31 J'essaie d'imiter la prononciation des francophones natifs dont la prononciation me plait.	4	100	66.36	31.021	78	-.807	-.666
Q37 Je regarde la transcription des mots dans le dictionnaire pour améliorer ma prononciation en français.	3	100	64.91	31.369	69	-.615	-.733
Q25 Je m'imagine souvent comme quelqu'un qui a une prononciation française proche de celle des francophones natifs.	2	100	64.06	28.375	70	-.593	-.783
Q19 Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de langue (vocabulaire et grammaire).	5	97	63.30	23.823	63	-.484	-.384
Q14 Si j'ai une bonne prononciation en français, les francophones natifs auront plus de respect pour moi.	3	99	62.55	30.435	70	-.720	-.747
Q8 À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e) quand je parle avec des francophones natifs.	1	97	61.06	35.989	74	-.600	-1.353
Q27 Je suis satisfait(e) de ma prononciation en français si les gens me comprennent.	0	97	55.70	28.363	60	-.412	-.692
Q20 Mes problèmes de communication en français proviennent surtout des problèmes de prononciation.	0	98	54.12	29.608	50	-.167	-1.123
Q6 Je pense être doué(e) pour la prononciation en français.	0	100	52.97	29.011	43	.066	-1.144
Q22 Parfois, je sens qu'on me traite différemment à cause de ma prononciation.	0	100	49.15	33.107	43	.070	-1.538
Q10 Quand je parle français, j'ai l'impression que ma personnalité change (je deviens un peu une autre personne).	2	100	48.79	35.479	53	-.088	-1.535
Q21 Parfois, je me sens discriminé(e) à cause de mon accent étranger (ma prononciation).	3	98	46.19	33.991	41	.230	-1.588
Q13 Ma prononciation est meilleure quand je parle avec des francophones natifs.	2	100	46.12	31.513	46	.146	-1.250

Q38 J'ai l'habitude de m'enregistrer pour travailler ma prononciation en français.	0	100	43.36	36.147	27	.306	-1.588
Q1 Le niveau de ma prononciation en langue seconde/étrangère dépend de facteurs qui sont hors de mon contrôle.	0	95	41.67	29.414	36	.078	-1.457
Q9 À cause de ma prononciation en français, je me sens stressé(e), quand je parle avec des personnes pour qui le français n'est pas la langue maternelle.	0	98	38.58	32.141	32	.399	-1.369
Q29 Je voudrais avoir une prononciation québécoise.	0	97	38.24	33.574	42	.284	-1.399
Q28 Cela me dérange quand les gens peuvent entendre que le français n'est pas ma langue maternelle.	0	98	36.03	33.044	22.5	.629	-.955
Q7 Parfois, pendant de brèves conversations, on me prend pour une personne pour qui le français est la langue maternelle.	0	97	34.00	34.188	19	.703	-1.089
Q12 Les gens me comprennent difficilement quand je parle français.	0	98	33.09	28.788	23	.839	-.394
Q11 Pouvoir bien prononcer en français peut mettre en danger mon identité d'origine.	0	93	11.70	20.166	3	2.690	7.917

Notes :

Corrélations non paramétriques significatives inter items, désignant les AC, liés avec le **« négatif »** (voir la section 4.1.8).

Corrélations non paramétriques significatives inter items, désignant les AC, liés avec le **« positif »** (voir la section 4.1.8).

Corrélations non paramétriques significatives inter items, désignant les AC, liés aux **stratégies d'apprentissage** (voir la section 4.1.8).

Corrélations non paramétriques significatives **positives** avec **les résultats** en prononciation (voir la section 4.2.1).

Corrélations non paramétriques significatives **négatives** avec **les résultats** en prononciation (voir la section 4.2.1).