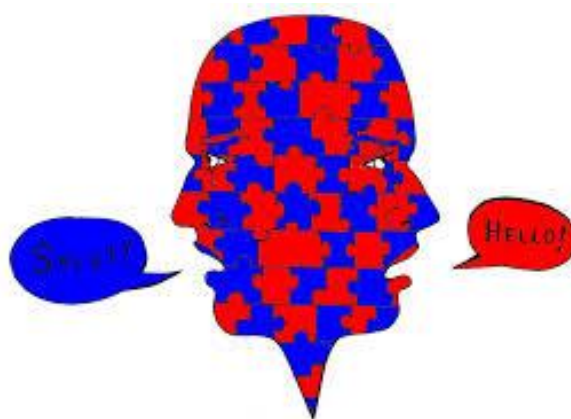


BACHELORWERKSTUK

L'influence d'un dialecte sur la prononciation d'une langue étrangère

Est-il un avantage d'être bilingue, ou pas ?



Nom: GIJPMANS, Joy (J.J.W.)

Numéro d'étudiant: s1064142

Faculté : Radboud Universiteit

Formation : Franse taal en cultuur

Professeur : BERNS, Janine (J.K.M.)

Date de remise : 24 août 2021



Radboud Universiteit

Préface

Ce mémoire s'inscrit dans un sujet qui est lié à mes propres expériences. J'ai appris le néerlandais standard à l'école, car à la maison nous parlions (et parlons toujours) le limbourgeois. Les Néerlandais qui grandissent dans le Limbourg parlent avec un accent et parfois un autre vocabulaire dans lesquels on entend parfois un mélange de l'allemand, du flamand et occasionnellement aussi du français. Cet effet peut être encore plus fort si cette personne parle aussi le dialecte limbourgeois. Comme l'accent et le vocabulaire d'un Limbourgeois sont en partie différents de ceux d'une personne qui n'a pas grandi dans le Limbourg, j'aimerais savoir si cela peut avoir une influence sur la prononciation quand on apprend une nouvelle langue à l'école secondaire.

Contenu

1. Introduction	4
2. Cadre théorique	6
2.1. Le bilinguisme.....	6
2.1.1. Parler plusieurs langues	6
2.1.2. Les transferts	8
2.1.3. La fossilisation	9
2.2. Le français, le néerlandais et le limbourgeois	10
2.2.1. Le français versus le néerlandais	10
2.2.2. Le limbourgeois.....	11
2.3. La méthode à l'école	12
2.3.1. Le rôle de la prononciation.....	13
2.3.2. Le rôle de la compréhension orale.....	14
2.4. Question de recherche	14
3. Méthode.....	15
3.1. Les participants.....	15
3.2. Instruments et processus.....	15
3.3. Le processus de l'analyse de données	17
4. Résultats	18
4.1. Expérience perceptive	18
4.2. Expérience productive	24
5. Synthèse, discussion et conclusion.....	32
5.1. Synthèse et discussion	32
5.2. Conclusion.....	34

1. Introduction

Aux Pays-Bas, il habite beaucoup d'enfants qui n'apprennent pas tout de suite le néerlandais dès qu'ils sont nés, ou qui apprennent peut-être le néerlandais en même temps qu'une autre langue. Ceci peut être causé par la nationalité des parents, ou l'un des deux. Par exemple dans des familles qui habitent aux Pays-Bas où les parents, ou un d'entre-eux, est/sont d'origine turque ou chinoise et parle(nt) cette langue à la maison. En plus, aussi la langue régionale ou un dialecte peut être la première langue ou une deuxième langue maternelle pour un enfant après sa naissance. Les langues qu'on parle et l'accent qu'on a peut avoir des conséquences pour l'aisance d'apprentissage de nouvelles langues plus tard dans notre vie.

Tous les Néerlandais vont avoir des difficultés quand ils apprennent le français. Par exemple, les mots qui se terminent en *-tion* sont difficiles à prononcer, car les Néerlandais ont au début tendance à prononcer la séquence /ti/ comme [ʃ] au lieu de [sʲ]. Nous constatons pourtant dans la région limbourgeoise qui se trouve dans le sud des Pays-Bas, que l'accent des habitants a des similitudes avec la systématique de l'accent français. Par exemple, le limbourgeois a un [w] bilabial comme les Français, tandis que le néerlandais de la Randstad a un [w] labio-dental. Ceci facilite donc l'apprentissage de cette consonne en français pour les Limbourgeois. Ensuite, le contraste entre consonnes voisées et non-voisées est plus présente en limbourgeois que dans l'accent de la Randstad ce qui facilite la prononciation des contrastes avec par exemple /f/ et /v/ en français. Puis le néerlandais connaît deux types de /l/ : le l-clair et le l-vélarisé. Ce l-vélarisé est plus dominant dans les variétés de la Randstad, tandis qu'en français, les locuteurs utilisent toujours le l-clair, qu'on retrouve également le plus souvent chez les Limbourgeois. C'est pourquoi nous nous attendons à ce que les Limbourgeois aient moins de difficultés à prononcer le /l/ en français.

Ceci sont des exemples de différentes caractéristiques qui montrent que les Néerlandais rencontrent des difficultés quand ils parlent le français. Dans cette recherche, nous étudierons si le dialecte et/ou l'accent limbourgeois peuvent avoir une influence positive sur la sensibilité phonétique et la prononciation des élèves qui apprennent aujourd'hui le français à l'école. Nous regarderons différents aspects qui peuvent être difficiles pour les Néerlandais en général et d'autres aspects où les Limbourgeois peuvent avoir un avantage.

Pour pouvoir examiner à quel point la variété régionale de notre langue maternelle et/ou le dialecte qu'on parle facilite notre apprentissage du français, nous procéderons comme

suit. D'abord, dans le chapitre suivant nous donnerons une esquisse des informations essentielles sur le bilinguisme et l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère. Nous ferons également un zoom sur le français en regardant la méthode utilisée aux collèges et lycées aux Pays-Bas. Ensuite, dans le troisième chapitre, nous décrirons la méthode que nous avons adoptée. Après, dans le chapitre quatre, nous présenterons les résultats pour enfin pouvoir répondre à la question de recherche dans la discussion et la conclusion dans le chapitre cinq.

2. Cadre théorique

Dans ce chapitre, nous décrirons d'abord le bilinguisme dans la section 2.1. Après, dans la section 2.2 nous regarderons de plus près les langues et le dialecte. Ensuite, dans la section 2.3 nous examinerons une méthode de français utilisée dans l'enseignement secondaire et à la fin de ce chapitre nous formulerons notre question de recherche.

2.1. Le bilinguisme

2.1.1. Parler plusieurs langues

Le bilinguisme peut être défini d'une manière plus ou moins stricte. Selon Bloomfield (1935), cité dans Abdelilah-Bauer (2015, p.31-32), le bilinguisme peut être défini comme « le fait de posséder deux langues et de parler chacune aussi bien qu'une personne monolingue ». De plus, si on adopte cette définition plutôt stricte, il s'agit d'acquérir cette deuxième langue maternelle (2L1) aussi avant un certain âge. « Le linguiste E.H. Lenneberg conclut que la période propice à l'acquisition du langage va de la naissance à la puberté. » (Cf. Abdelilah-Bauer, 2015, p.54-55). Abdelilah-Bauer ajoute qu'un enfant peut acquérir une seconde langue en atteignant les mêmes performances dans la langue maternelle (L1).

Abdelilah-Bauer (2015, p.75) explique le processus d'apprentissage de deux langues comme L1. « Durant les premières années d'acquisition du langage et des deux langues, la quantité apportée dans chaque langue semble déterminer la capacité de parler cette langue ». Cela veut dire que nous avons besoin de beaucoup d'input dans chacune des langues pour pouvoir déduire les informations d'abord pour pouvoir comprendre certains aspects de la langue cible et pour après pouvoir utiliser cette langue activement.

Surtout jusqu'aux années 1960, le fait d'être bilingue n'était pas vu comme positif. Abdelilah-Bauer (2015, p.11) en a fait un inventaire : « on arrivait à démontrer que le contact précoce avec une seconde langue induisait des troubles de l'intelligence et de la personnalité ». Elle parle ici des bilingues précoces ce qui veut dire les enfants « qui ont été confrontés aux deux langues avant l'âge de six ans » (2015, p.43).

Pendant les années 1990, le psycholinguiste François Grosjean remet en cause la définition stricte du bilinguisme. Comme il voit aussi des effets positifs (devenir plus tolérant, plus créatif entre autres) il donne une définition plus large : « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie quotidienne » (1993, p.167). Selon Grosjean il est rare qu'une personne puisse posséder deux langues et parler chaque langue comme une L1 avec un même niveau de compétence.

« Si l'on devait considérer comme bilingues uniquement les personnes qui passent pour être monolingues dans chacune de leurs langues, nous ne pourrions classer un grand nombre d'individus qui utilisent régulièrement deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne sans toutefois posséder parfaitement l'ensemble des compétences linguistiques dans chacune de celles-ci » (2015, p.14).

Selon lui, l'âge d'acquisition ou d'apprentissage n'est pas le critère décisif, mais c'est l'usage d'une langue qui compte. La psycholinguistique Kihlstedt (2005, p.2-3) énumère aussi d'autres avantages du bilinguisme :

« À part les bons résultats sur la capacité linguistique, plus ou moins attendus, on a pu constater également une souplesse mentale, une mobilité conceptuelle et une capacité à résoudre des problèmes plus importantes que chez les enfants monolingues. Les retombées particulièrement impressionnantes se sont manifestées dans le domaine de mathématiques, où les enfants issus de l'enseignement bilingue avaient systématiquement des scores supérieurs à 3 leurs camarades monolingues. Selon Petit [2001], ce phénomène s'explique par la stimulation intellectuelle apportée par le bilinguisme. Plus précisément, les capacités phonologiques et grammaticales et la capacité de calcul sont régies par la même aire cérébrale frontale, l'aire de Broca. Ainsi, la stimulation de cette aire par le bilinguisme précoce aboutit à la création de nombreuses connexions neuronales ici, plus que chez les enfants monolingues, ce qui auraient des répercussions directes sur les potentialités en mathématiques ».

Les avantages que nous venons de donner ne valent pas seulement pour les 'véritables' langues, mais aussi pour les dialectes, car de nos jours, les valeurs d'un dialecte comme 2L1 sont de plus en plus reconnues. Ainsi, Cornips (2017) annonce dans le journal limbourgeois *Dagblad de Limburger* que les enfants qui grandissent en apprenant deux langues (dont une peut aussi être un dialecte) développent des avantages cognitifs qui sont bons pour la concentration, l'empathie et les compétences linguistiques. Il est donc clair que le dialecte comme 2L1 connaît les mêmes avantages que n'importe quelle 'vraie' autre langue.

Si l'on adopte la perspective de Grosjean que nous avons décrite ci-dessus, une personne bilingue n'est pas forcément quelqu'un qui parle deux langues maternelles, mais aussi quelqu'un qui parle une L2 ou une LE. La différence entre une L2 et LE est qu'on apprend une L2 dans un pays où on parle cette langue. Cela veut dire que l'input est différent par rapport à l'apprentissage d'une LE, car pour cette dernière, la langue n'est pas parlée dans le

pays et on l'apprend (souvent) à l'école. Ce qui est visible chez toutes les personnes multilingues (n'importe qu'il s'agit de 2L1, L2 ou LE) c'est que les langues s'influencent mutuellement : les transferts.

2.1.2. Les transferts

L'apprentissage d'une langue est un processus inconscient dont en principe tout le monde est capable. Chaque enfant passe par les mêmes stades d'apprentissage quand il apprend une langue. Dans le premier stade, l'enfant ne peut pas encore prononcer des mots. Vers six mois il réussit à faire du babillage pour voir ce qu'il peut faire avec ses organes de la parole. Abdelilah-Bauer (2015, p.21) le décrit comme suit: « Il s'agit de séries de consonnes et voyelles (« babama », « mamama », etc) qui représentent dans la phase initiale, les sons de toutes les langues naturelles existantes ». Au début, l'enfant écoute surtout et à petits pas il va vers la production. Graduellement, l'enfant arrive à bien prononcer tous les sons de la langue cible. Outre ce babillage, cet apprentissage de la phonologie n'est pas différent pour les enfants bilingues selon Cisse (2014, p.5) :

« En perception, les très jeunes enfants bilingues et ceux monolingues font face à la même tâche : décoder une source sonore qui contient un nombre considérable d'indices acoustiques dont certains sont pertinents (phonologiques) tandis que d'autres sont juste des variantes (phonétiques) ».

Cisse (2014, p.11) parle aussi de l'exemple de Johnstone qui a fait une étude sur le babillage d'un enfant multilingue en 2004 :

« L'enfant espagnol/anglais âgé d'un an (1;2.8 au début de l'étude et 1;4.9 à la fin de l'étude). Les résultats montrent que les babils contiennent des structures phonétiques (segmentales) différentes en fonction de la langue de l'interlocuteur. En d'autres termes, Johnstone observe que l'enfant babille en anglais lorsque la langue de l'interlocuteur est l'anglais et en espagnol lors que l'interlocuteur s'adresse à lui en espagnol ».

Donc, l'acquisition des deux langues chez un enfant 2L1 se produit automatiquement jusqu'à un certain âge (la période critique que nous avons expliquée en 2.1.1). Toutefois, l'apprentissage d'une langue étrangère après un certain âge ne va plus si graduellement et inconsciemment et le système de la L1 fonctionne comme filtre pour la deuxième langue (L2).

S'il y a des transferts dits « positifs », la systématique de la L1 (ou une autre LE) aide à construire une structure correcte dans la LE (cf. Savli, 2009, p.181). Par exemple, les sons ou structures dans les deux langues sont identiques. Par conséquent, nous faisons des structures

identiques en français sur la base de ce qu'on fait en néerlandais et limbourgeois : dans une phrase principale on met d'abord le sujet, ensuite le verbe et on termine une phrase par un objet (SVO). Par contre, il y a aussi des transferts « négatifs », ce sont les influences de la langue maternelle (ou une autre langue étrangère) qui créent des constructions fautives dans la langue étrangère (cf. Savli, 2009, p.182). Par exemple, si un Néerlandais prononce le mot *station* en français, il prononce la séquence /ti/ à la néerlandaise [ʃ] et pas à la française [sj]. Cela demande beaucoup d'un locuteur néerlandais de changer sa prononciation. Kris (2013, p.341) parle pour ce type de problèmes d'un désapprentissage (*unlearning* en anglais) : « not only cognitive retraining but revision of identifications and processes of mourning ». Un Néerlandais doit donc désapprendre sa systématique néerlandaise pour ces contextes en français.

2.1.3. La fossilisation

Un autre phénomène remarquable que nous voyons dans l'apprentissage d'une langue est la fossilisation, ce qui se produit quand on ne progresse plus vraiment dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Gass a défini le terme ainsi : « The term fossilization has, therefore, been utilized to characterize an ultimate stage or an end state of L2 learning » (2011, p.478). Le degré et la Vitesse de fossilisation dépendent entre autres de la quantité d'input que l'apprenant reçoit et s'il est doué pour l'apprentissage des langues. Spolsky (1989, cité dans Mitchell et Myles, 2004 : 8) montre que la motivation joue aussi un rôle central dans le processus, ceci est visualisé dans la Figure 1.

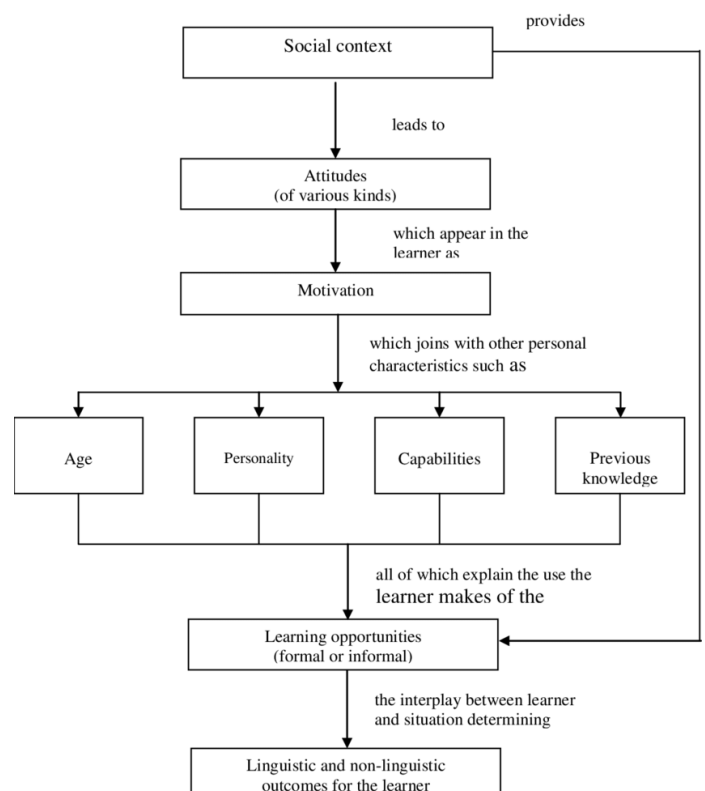


Figure 1 : Le rôle de la motivation (Spolsky, 1989 , d'après Mitchell et Myles, 2004 : 8)

Après avoir vu les notions essentielles, regardons maintenant de plus près les différentes langues que nous regarderons dans notre mémoire.

2.2. Le français, le néerlandais et le limbourgeois

Evidemment, nous ne pouvons pas décrire toute la langue. C'est pourquoi nous avons choisi quelques phénomènes et caractéristiques qui sont les plus pertinents pour notre recherche.

2.2.1. Le français versus le néerlandais

Assimilation

Le néerlandais a une autre systématique de prononciation que le français. Ceci rend l'apprentissage parfois difficile et cause plusieurs erreurs chez les Néerlandais quand ils parlent le français. Un des processus où l'on voit des transferts négatifs est celui de l'assimilation. Selon Taaladvies¹ l'assimilation est l'unification complète ou partielle d'une consonne avec une autre consonne. Lorsque la consonne s'adapte à une consonne précédente, nous parlons d'une « assimilation progressive ». Si la consonne s'adapte à une consonne suivante, nous parlons d'une « assimilation régressive ». L'assimilation progressive existe en néerlandais et pas en français selon Lodge (1997), cité dans Malda (2017, p.5). Par exemple, le mot *zoutzuur* ('acide chlorhydrique'), la deuxième consonne /z/ est influencée par la première consonne /t/. Ainsi, on prononce la séquence /tz/ comme [ts]. Un exemple d'une assimilation régressive est le mot *leesbril* ('lunettes de lecture'). La première consonne /s/ s'adapte à la deuxième consonne /b/. Ainsi, on prononce ce mot comme [lezbril]. C'est pourquoi les Néerlandais qui apprennent le français vont en français probablement appliquer l'assimilation progressive dans des contextes où il faudrait appliquer l'assimilation régressive. Par exemple avec « jupe verte », qui est prononcé comme [ʒyp fert] au lieu de [ʒyb vert]. (cf. Malda, 2017, p.5). Ensuite, un Néerlandais du Nord/de la Randstad a du mal à bien prononcer des mots qui se terminent en *-tion* et *-sion* (cf. Berns & Nouveau, 2016, p.178). Par exemple, si un Néerlandais prononce le mot *station* en français, il prononce la séquence [ti] à la néerlandaise [ʃ(i)] et pas à la française [sʲ]. Il n'est pas évident et demande pour un locuteur néerlandais de changer sa prononciation, car il faut désapprendre certains aspects.

Voisement

Le français ne connaît pas de dévoisement final, mais en néerlandais c'est normal de dévoiser une consonne voisée en position finale. Ainsi, un Français prononcera le mot garage comme suit: [garaʒ], tandis qu'un Néerlandais dira [xaraʒə] ou même [xaraʃ].

¹ Taaladvies, [Assimilatie \(taaladvies.net\)](http://taaladvies.net)

La liquide latérale

De plus, comme déjà annoncé dans l'introduction, la prononciation française de la consonne [l] est aussi difficile pour les Néerlandais, vu que dans cette langue les /l/ en position finale de mot sont vélarisés : par exemple : *belle* risque d'être prononcé comme [beɫ] par un Néerlandais et *Lille* devient [liɫ], tandis que les Français prononcent ces deux *l*-finaux comme des /l/ clairs (cf. Berns & Nouveau, 2016).

Diphthongues

Quant aux voyelles, le néerlandais standard connaît des voyelles qui peuvent se diphtonguer. Selon Berns & Nouveau (2016, p.174) il s'agit des voyelles moyennes comme /e ø o/ qui ont tendance à se produire comme diphtongues [eⁱ ø^y o^w]. Ainsi, un Néerlandais du Nord/de la Randstad prononcera le mot *zee* ('mer') comme suit : [zeⁱ]. Un Français n'a pas tendance à faire cela, car les voyelles ne changent pas de couleur au cours de leur réalisation. Ceci fait qu'un Néerlandais du Nord/de la Randstad prononcera *j'ai* comme [zeⁱ] au lieu de [ze]. Et *chose* ne sera pas prononcée à la française comme [ʃoz] mais comme suit : [ʃo^ws] ou [ʃo^wz].

2.2.2. Le limbourgeois

Pas toutes les variantes du néerlandais ne sont identiques. Le limbourgeois est un dialecte des habitants du Limbourg qui diffère du néerlandais en prononciation et en vocabulaire. Les locuteurs parlent une langue régionale. C'est pourquoi les locuteurs du limbourgeois qui parlent le dialecte et le néerlandais peuvent être considérés comme bilingues ou multilingues selon la définition large de Grosjean (1993, p.167). Nous avons déjà vu qu'il y a aussi des Limbourgeois qui ne parlent pas le dialecte de la région, mais qui ont quand même un accent. Cet accent limbourgeois connaît des similitudes avec l'accent français. Par exemple le /l/ clair et l'assimilation régressive qui est plus systématique. Ensuite, comme déjà annoncé dans l'introduction le limbourgeois a un [w] bilabial comme le français. Un autre exemple d'un transfert positif entre le limbourgeois et le français sont des mots qui sont des emprunts français utilisés dans le Limbourg, mais pas en néerlandais comme les dérivés de *fourchette*, *crapule*, *gazette*.

Certains dialectes peuvent avoir une assimilation régressive plus forte que d'autres dialectes. Selon De Schutter et Taeldeman (1986, p.117) nous trouvons surtout cette assimilation dans les zones du Limbourg, du Brabant septentrional et de Zélande (a) et l'assimilation

progressive dans les zones du Brabant du sud et Brabant wallon (b). Dans le Tableau 1 ci-dessous, nous montrons quelques exemples.

	(a)	(b)
uiTDrinken	<i>ui[d]rinken</i>	<i>ui[t]rinken</i>
hanDDoek	<i>han[d]oek</i>	<i>han[t]oek</i>
paarD Dood	<i>paar[d]ood</i>	<i>paar[t]ood</i>

Tableau 1: assimilation régressive (a) et progressive (b) selon De Schutter et Taeldeman (1986, p.117)

Donc, en fonction du dialecte, l'assimilation régressive peut être plus forte, ce qui peut faire en sorte qu'un dialecte puisse offrir un transfert positif quant à l'assimilation.

Ce zoom sur les différents groupes de locuteurs nous a permis d'identifier des difficultés qu'ils rencontrent probablement en apprenant le français et celles-ci sont résumées dans le Tableau 2 ci-dessous. Dans la section suivante nous examinerons comment une méthode d'enseignement fréquemment utilisée traitera la prononciation.

Phénomène	Néerlandais standard	Limbourgeois sans dialecte	Limbourgeois avec dialecte
<i>-tion / -sion</i>	Transfert négatif	Transfert négatif	Transfert négatif
assimilation	Transfert négatif	Transfert négatif	Transfert négatif/positif
voisement	Transfert négatif	Transfert positif/négatif	Transfert positif/négatif
liquide latérale	Transfert négatif	Transfert positif	Transfert positif
/w/ et /q/	Transfert négatif	Transfert positif	Transfert positif
diphthongues	Transfert négatif	Transfert positif	Transfert positif

Tableau 2 : aperçu des transferts potentiels

2.3. La méthode à l'école

Dans cette section, nous ferons, comme illustration, une analyse d'une méthode fréquemment utilisée dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas : Grandes Lignes.

2.3.1. Le rôle de la prononciation

Selon De Wind (2020) la prononciation ne joue pas un grand rôle dans l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'école, comme les enseignants ont généralement eu peu de formation à la prononciation et trouvent cela souvent difficile. C'est pourquoi, dans les manuels scolaires, on ne met pas l'accent sur la prononciation et si on traite la prononciation, c'est surtout en regardant les sons individuels selon Hahn (2004).

C'est exactement ce que nous avons trouvé dans l'introduction du manuel *Grandes Lignes* (livre de textes pour les sixièmes HAVO/VWO). Brocken et al (2013) ont mis l'accent sur le développement du vocabulaire et la maîtrise de la grammaire en proposant surtout des exercices de lecture et de compréhension orale, mais aussi de production écrite et de production orale. Quant à la prononciation dans le premier chapitre par exemple, les auteurs traitent le son de la lettre *c* en faisant une comparaison avec le néerlandais pour la lettre *s* si la lettre qui suit est une *e* ou *i*. Par exemple : *Céline* et *ici*. S'il y a une autre voyelle qui suit, la lettre *c* se prononce comme *k*, comme dans les mots suivants : *vacances, camping, copain*. Dans les exercices, l'accent est mis sur l'écrit et pas sur la prononciation des mots. Dans le troisième chapitre du livre on traite la différence dans la prononciation entre les lettres *f* et *v*. On dit par exemple que dans les mots comme *frère, février, enfant, parfois* la lettre *f* est prononcée comme [f] et dans les mots *je vais, février, anniversaire, avoir* la lettre *v* est prononcée comme [v]. Ici, il s'agit aussi de mots ou petits énoncés mais il est frappant qu'on ne voie pas de constructions comme *jupe verte* et on ne parle donc pas d'assimilation. Bref, les élèves au collège ne savent pas encore qu'ils doivent prononcer la lettre *T* dans *station* aussi comme [s]

En cinquième et quatrième, la méthode traite la différence avec la lettre *s* dans la prononciation. Brouwer et al (2014) disent que la lettre *S* à la tête d'un mot se prononce à la néerlandaise, donc [s], comme dans *son, je suis* et *succès*. Cela vaut aussi pour la double *S* dans les mots suivants : *aussi, messages*. Pourtant si la *S* se trouve entre deux voyelles, on la prononce comme [z]. Par exemple : *tu poses, le désordre*. C'est tout ce qu'ils disent sur le son [s]. De plus, la prononciation de la lettre *L* dans *Lille* par exemple, n'a pas encore été traitée non plus. Ceci fait que les élèves vont refaire ces fautes de prononciation, car la méthode n'y fait pas attention et pas tous les professeurs ne le feront non plus. Nous constatons en outre que la méthode *Grandes Lignes* ne traite pas les voyelles nasales, ni les diphtongues, ni la prononciation du /w/ et /ɥ/.

2.3.2. Le rôle de la compréhension orale

Selon Tsang (2019, p.232) la phonologie ne joue pas de rôle important dans les leçons d'écoute d'une langue étrangère à l'école. L'attention est plutôt portée à bien suivre le fil rouge du fragment, mais pas à comment il faut prononcer certains mots ou énoncés. C'est exactement l'approche (communicative) du CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) : il y a un input auditif, mais nous nous concentrons seulement sur la compréhension du message. Tsang (2019) a fait une recherche à Hongkong avec l'anglais comme LE et il a trouvé que les méthodes à l'école n'y prêtent pas attention. Cela ne se manifeste pas seulement à Hongkong, constate-il, mais dans le monde entier : « ESL/EFL textbooks also tend to focus on listening compréhension (cité dans Nguyen & Abbot, 2017). Insufficient attention is given to what English sounds like to L2/FL learners (cité dans Field, 2003) » (Tsang, 2019, p. 233).

Nous constatons également dans la méthode de Grandes Lignes qu'il n'y a pas d'attention pour la phonologie dans les exercices d'écoute. Les élèves doivent seulement répondre aux questions pour vérifier s'ils ont bien compris les fragments audio, exactement comme Tsang l'a trouvé dans sa recherche.

2.4. Question de recherche

Les informations que nous avons vues dans les sections précédentes nous mènent vers la question de recherche suivante : À quel point la région où l'on a grandi, a-t-elle une influence sur l'apprentissage de la phonétique et la phonologie du français comme langue étrangère ? Pour trouver une réponse à cette question, nous nous posons trois sous-questions :

1. Est-ce que les participants qui habitent dans la région du Limbourg, sont-ils plus sensibles aux contrastes qui existent aussi bien dans la prononciation du français et l'accent limbourgeois que les participants qui n'habitent pas dans le Limbourg et qui n'ont par conséquent pas certains transferts positifs de leur L1?
2. Est-ce que les participants qui habitent dans la région du Limbourg, prononcent-ils mieux certaines caractéristiques phonologiques du français par rapport aux participants qui habitent ailleurs aux Pays-Bas?

Après avoir vu l'essentiel de la théorie et les questions de recherche, passons maintenant à la méthodologie dans le chapitre suivant.

3. Méthode

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les participants dans notre recherche dans les sections 3.1 et 3.2. Ensuite, dans la section 3.3, nous parlerons de la méthode adoptée et les instruments utilisés pendant la recherche et nous décrirons le processus de récolte des données. Enfin, nous terminerons ce chapitre par le processus d'analyse des données dans la section 3.4.

3.1. Les participants

24 élèves néerlandophones de sixième (1 HAVO/VWO ou 1 VWO) ont participé aux expériences de perception et de production. Comme la région joue un rôle important dans la recherche, nous avons fait l'expérience dans une école à Hilversum, Nimègue et Venlo. Dans le cas idéal, nous aurions voulu obtenir un dizaine d'élèves par école. Pour Hilversum et Nimègue, nous avons effectivement pu trouver une dizaine de participants, mais vu la situation du Coronavirus et les mesures toujours en vigueur, nous n'avons malheureusement que pu trouver 4 participants pour Venlo. Le groupe de participants consiste en 11 garçons et en 13 filles, âgés entre 12 et 13 ans, dont le Tableau 3 donne la répartition plus détaillée. Tous les participants ont donné la permission d'utiliser leurs données pour cette étude. Les réponses sont traitées de façon totalement anonyme.

École	Nombre de participants	Sexe
Dominicus College Nimègue	3	3 filles
Citadel College Nimègue (Lent)	7	3 filles 4 garçons
Valuacollege Venlo	4	2 filles 2 garçons
Gooise Scholen Federatie (GSF) Hilversum	10	5 filles 5 garçons

Tableau 3 : Répartition des participants

3.2. Instruments et processus

Afin de trouver une réponse à la question de recherche, une expérience de perception et une expérience de production ont été effectuées.

Avant de faire les expériences, les participants ont dû remplir un *Language background questionnaire*. Ce questionnaire comprenait treize questions avec cinq questions ouvertes et huit questions fermées. L'objectif de ce questionnaire était d'obtenir des renseignements généraux sur chaque élève. Nous avons posé des questions comme : « Quelle est ta langue maternelle ? », « Est-ce que tu parles un dialecte à la maison ? » et « Quelles langues parles-tu déjà ? » La version complète de ce questionnaire se trouve dans l'Appendice A. Ces informations peuvent avoir une influence sur les réponses dans notre recherche et le questionnaire nous a permis de voir si tous les participants répondaient bien aux critères demandés.

Pour la recherche perceptive, nous avons sélectionné des stimuli correspondant aux phénomènes auxquels nous nous intéressons (cf. Tableau 2 du chapitre 2) et nous avons demandé à deux professeurs de français d'enregistrer les phrases. Il s'agit de deux femmes. Locutrice 1, âgée de 38 ans, vient de Béthune en France mais habite à Beuningen aux Pays-Bas depuis longtemps. Elle a pour langue maternelle le français. Locutrice 2 est une quinquagénaire qui vient des Pays-Bas et qui habite à Hilversum. Elle a pour langue maternelle le néerlandais.

La tâche, qui est disponible dans l'Appendice B, contient 26 phrases ou énoncés. Dans les exercices A,B et D nous avons posé la question aux élèves s'ils pensent que certains sons, sont bien prononcés ou pas. Par exemple : « *Avez-vous formé des élèves ?* » Dans cette phrase, les élèves ont dû indiquer si les lettres [v] sont bien prononcées ou pas. Ensuite, dans l'exercice C, les élèves ont dû cocher la case du mot qu'ils ont entendu. Par exemple : *cheveux* ou *je veux*. Puis, dans les exercices E,F et H les élèves ont dû indiquer s'ils ont entendu une différence entre la prononciation des lettres indiquées. Chaque mot ou phrase a été dit deux fois. Enfin, dans l'exercice G, les élèves ont dû faire un choix entre le son qu'ils entendaient dans l'énoncé. Pour donner un exemple : Est-ce que l'élève entend un [s] ou un [z] à l'endroit des parenthèses dans *la cai[ss]e vide ?*

Pour réaliser cette partie de notre recherche, nous avons utilisé *Microsoft Teams* pour voir les élèves et pour pouvoir communiquer avec eux. Nous avons rendu disponible le questionnaire et les questions de l'expérience perceptive sur *Google Forms*. Nous avons réuni les élèves d'une certaine école dans des groupes de 3, 4 ou 10 personnes dans une séance. Les élèves étaient tous seuls derrière leurs écrans.

Troisièmement, nous avons établi les stimuli pour la recherche productive. La tâche intégrale se trouve dans l'appendice C. Une semaine après que les élèves ont participé, nous leur avons demandé de lire à haute voix 25 phrases, et nous les avons enregistrés soit par Teams si l'expérience s'est déroulée en ligne, soit par notre portable si l'expérience s'est déroulée sur place. Nous avons estimé que cette pause d'une semaine entre les deux expériences devrait être suffisante pour qu'ils ne se souviennent plus trop de la tâche de la semaine précédente, minimisant ainsi l'effet sur leur comportement linguistique. Avant de commencer l'expérience, nous avons d'abord rassuré les élèves en disant que nous sommes très heureuse qu'ils veuillent participer à la recherche et pour dire aussi que ce n'est pas grave quand ils feront des erreurs pour les mettre à l'aise. Dans la section suivante, nous décrirons le processus de l'analyse de données.

3.3. Le processus de l'analyse de données

Dans ce paragraphe nous expliquerons comment nous avons analysé les réponses des participants. Nous commencerons par l'expérience perceptive avant de décrire le processus pour l'expérience productive.

Après avoir reçu toutes les données de l'expérience perceptive, nous avons d'abord mis sur papier les réponses des participants. Ensuite, nous avons mis tous les résultats dans un tableau dans *Microsoft Word* pour facilement pouvoir faire des calculs et des diagrammes. Ainsi, nous avons calculé, pour chacune des écoles, le nombre des réponses correctes et incorrectes.

Ensuite, l'analyse de la deuxième expérience a été réalisée. Comme pour la première partie de la recherche, nous avons calculé le nombre des réponses correctes et incorrectes des participants. Nous avons décidé d'analyser les résultats à l'oreille, parce que les erreurs sont généralement clairement perceptibles. Uniquement pour le /w/ nous avons décidé d'utiliser aussi les enregistrements vidéo, parce que parfois c'était difficile à entendre si le participant a prononcé un [w] bilabial ou un [ʍ] labio-dental. Sur les enregistrements vidéo, nous ont pu voir si les lèvres étaient arrondies ou écartées. Si nous avions des doutes à propos d'une réponse, nous avons demandé à une deuxième personne ce qu'elle entendait. Parfois, nous nous étions aussi renseignée auprès d'une troisième personne, quand l'avis de la deuxième personne était divergent. Si la troisième personne était d'accord avec la deuxième, nous avons choisi cette réponse-là. En tout cas, la majorité a toujours été décisive. Puis, nous avons choisi d'utiliser deux catégories de plus : une catégorie intermédiaire, car certaines réponses n'étaient pas tout à fait erronées, mais pas tout à fait exactes non plus, et une autre catégorie

pour pouvoir indiquer que le participant ne prononce pas le phénomène. Ainsi, nous avons utilisé une catégorisation de quatre possibilités : correcte, incorrecte, intermédiaire ou contexte cible absent.

4. Résultats

Ce chapitre consiste à présenter les résultats de nos expériences. Dans la section 4.1 nous décrivons les scores obtenus dans l'expérience perceptive et dans la section 4.2 nous décrivons les scores de l'expérience productive.

4.1. Expérience perceptive

Chaque tableau montre combien d'élèves ont répondu correctement aux questions dans une certaine catégorie de phénomènes dont on a parlé dans le Tableau 2 du chapitre 2. Le Tableau 4 porte sur la prononciation des mots en *-tion/-sion*. Il est frappant de constater qu'il ne semble pas y avoir une différence entre les régions, parce que chaque fois la moitié donne la bonne réponse et l'autre moitié donne la mauvaise réponse. Toutes les écoles ont exactement le même score. C'était conforme à ce que nous attendions déjà : que ce serait difficile pour n'importe quel Néerlandais vu le transfert négatif de leur(s) L1.

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	2	20	10	10	50%
Nimègue	2	20	10	10	50%
Venlo	2	8	4	4	50%

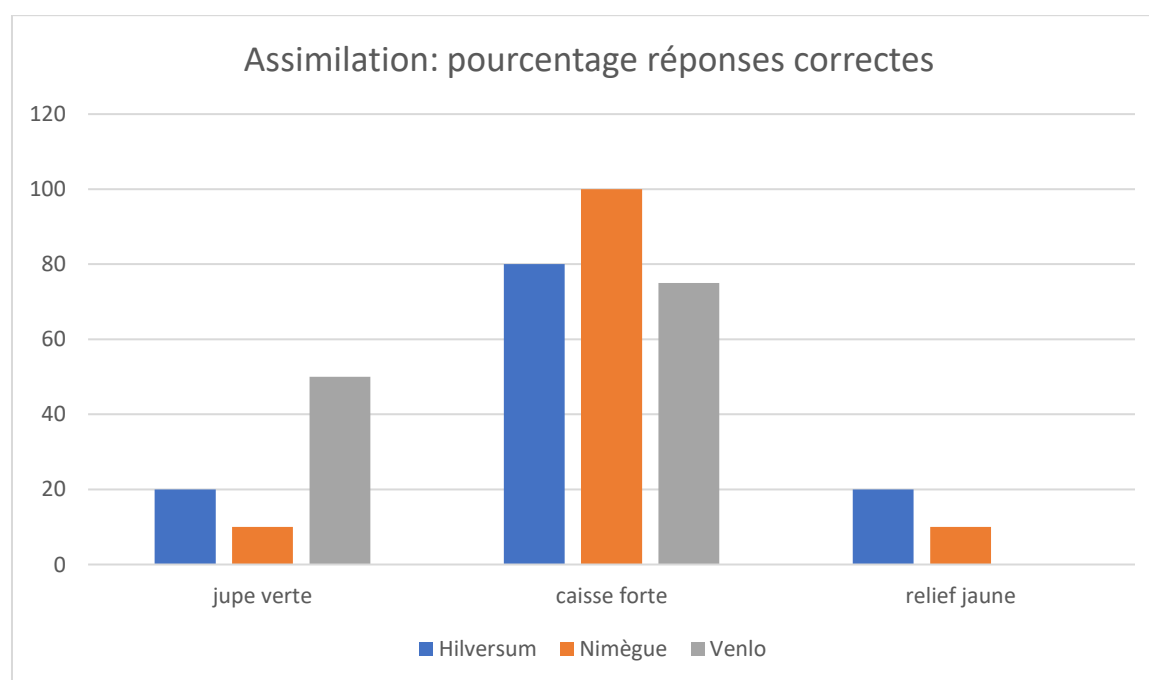
Tableau 4 : *-tion/-sion*

Dans le Tableau 5 et le Graphique 1, les réponses qui portent sur l'assimilation sont affichées. De nouveau, nous constatons que les réponses des participants des différentes écoles se ressemblent. Pourtant, il est frappant que pour les participants de Venlo les scores soient un peu plus élevés, mais parce que nous avons eu que quatre participants, il faut être prudent à interpréter ces scores. Il semble que, plus on va vers le sud, les scores commencent

à monter, ce qui pourrait être lié à un effet facilitateur de leur accent ou dialecte. Puis, seulement environ 20% des participants ont bien entendu que la séquence [ʒyp fert] n'était en effet pas bien prononcée, ce qui correspond à la systématique néerlandaise. Cela vaut également pour *relief jaune*, où uniquement 12,5% des participants ont entendu un [v]. Par contre, la combinaison des mots *caisse forte*, qui ne contredit pas la systématique néerlandaise, a été le mieux perçue : seulement 12,5% des participants ont entendu un [z] au lieu d'un [s].

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	5	50	23	27	46%
Nimègue	5	50	25	25	50%
Venlo	5	20	11	9	55%

Tableau 5 : Assimilation

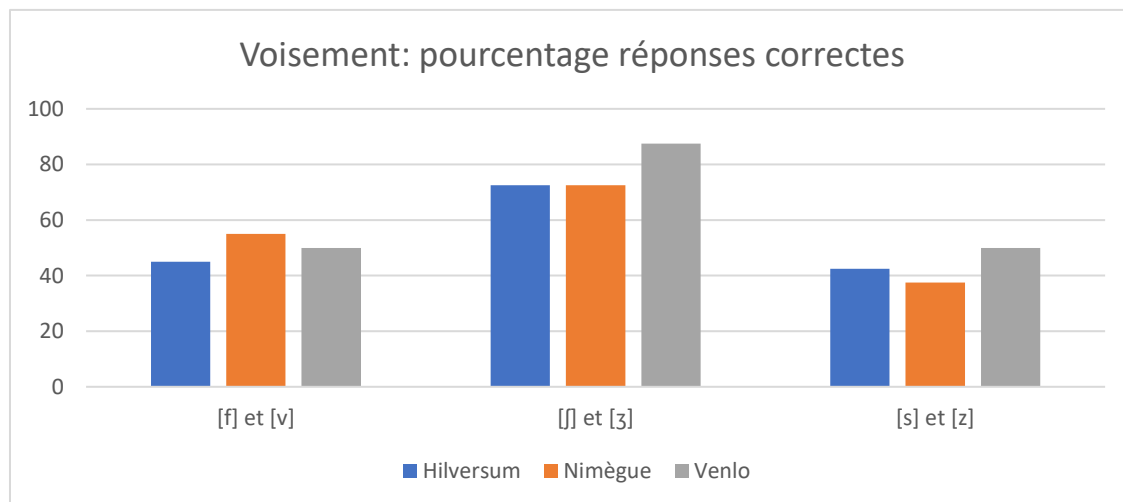


Graphique 1: Assimilation

Ensuite, le Tableau 6 décrit les scores du voisement. Cette catégorie est divisée en plusieurs sous-catégories, à savoir la différence entre les sons [f] et [v], [ʃ] et [ʒ] et [s] et [z], comme résumé dans le Graphique 2.

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	10	100	55	45	55%
Nimègue	10	100	55	45	55%
Venlo	10	40	26	14	65%

Tableau 6 : Voisement



Graphique 2: Voisement

Encore une fois, il n'y a pas beaucoup de différences entre les réponses des participants de chacune des écoles, mais il est de nouveau frappant que nos Venlonois semblent mieux se

débrouiller quant à ce phénomène. Pourtant, vu la taille de cet échantillon, nous ne pouvons pas tirer des conclusions décisives. Un peu plus que la moitié indique la réponse correcte. La plupart des erreurs ont été faites dans les phrases A3, B2 et B3 (voir appendice B) qui contenaient les sons [f] et [v] et [s] et [z]. Par contre, l'exercice C, qui concernait [ʃ] et [ʒ], a été bien fait. Ceci n'est peut-être pas lié directement aux sons, mais au type d'exercice, parce que c'était une autre tâche dans laquelle les participants n'avaient plus à indiquer s'ils pensent que le mot ou la séquence était bien prononcé(e), mais ils ont dû cocher ce qu'ils entendaient: [ʃ] ou [ʒ]. A Venlo il n'y avait pas d'erreurs concernant ce phénomène et à Hilversum seulement 4 des 30 réponses.

Une autre difficulté qui faisait partie de notre expérience était la liquide latérale, dont un aperçu des scores est donné dans le Tableau 7.

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	3	30	28	2	93,3%
Nimègue	3	30	23	7	76,6%
Venlo	3	12	12	0	100%

Tableau 7 : Liquide latérale

Nous constatons d'abord que les participants de Venlo n'ont fait aucune erreur, ce qui est en ligne avec nos attentes basées sur le transfert positif de ces élèves. Ce qui est pourtant plus frappant, c'est que les participants de Hilversum ne font pas beaucoup d'erreurs non plus, même si le [l]-vélarisé est plus présent dans leur variété du néerlandais. Les participants de Nimègue, par contre, font plus de fautes et entendent moins souvent la différence entre un [l]-clair et un [l]-vélarisé.

Au niveau des pourcentages, l'exercice concernant les glides [w] et [ɥ], a été fait pis que l'exercice concernant la liquide latérale, mais mieux que les exercices sur le voisement et l'assimilation. Les participants de Hilversum ont le plus souvent donné la réponse correcte. Ceci peut être dû au fait que dans leur région la glide labio-dentale, qui sonne comme le [v] en français, se produit le plus fréquemment, ce qui fait qu'ils perçoivent mieux des glides qui sont prononcées différemment.

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	2	20	15	5	75%
Nimègue	2	20	12	8	60%
Venlo	2	8	5	3	62,5%

Tableau 8 : /w/ et /ɥ/

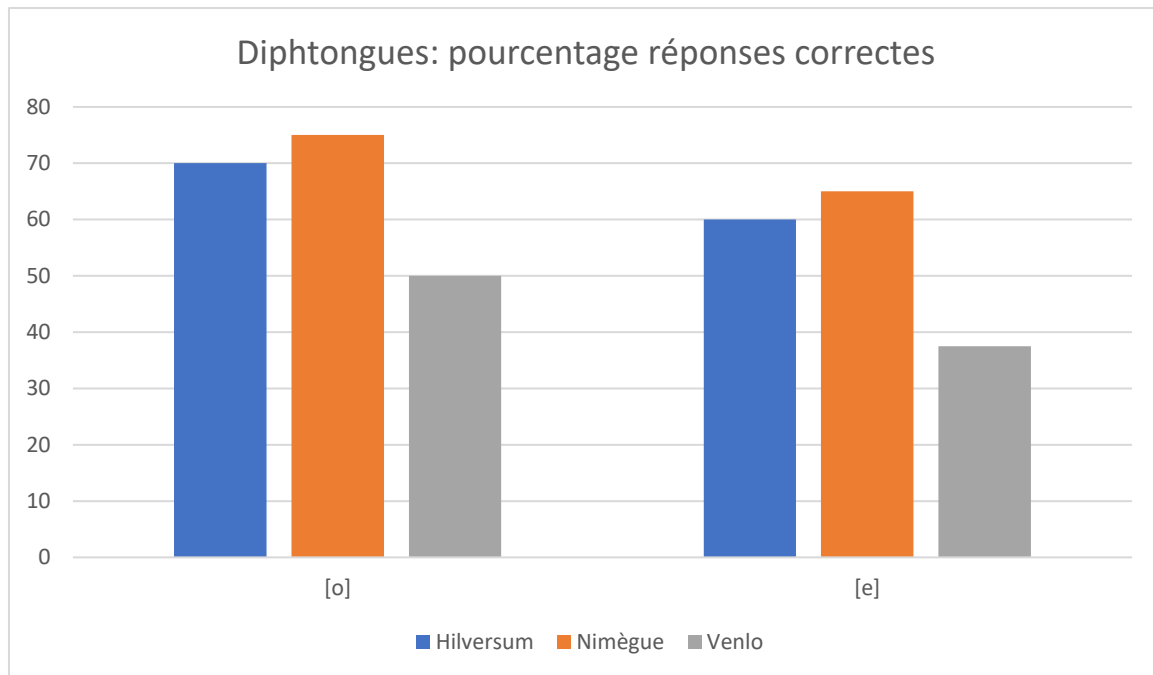
La dernière difficulté faisant partie de notre expérience perceptive était la diphtongaison des voyelles moyennes, qui se manifeste fortement dans certaines variétés du néerlandais mais pas en français. Les scores pour Hilversum et Nimègue sont assez proches les uns des autres. Pourtant, contrairement à nos attentes, la plupart des participants de Venlo ont donné la réponse incorrecte, la région où la diphtongaison en néerlandais est généralement moins forte que dans les autres régions dans notre échantillon. C'est la raison pour laquelle nous nous attendions à ce que les Venlonois entendent mieux la différence. Peut-être qu'ils entendent la différence plus tôt quand il s'agit de consonnes et moins bien quand il s'agit de voyelles. En tout cas, ces résultats sont déviants de la théorie que nous avons proposée pour les autres phénomènes discutés jusqu'ici qu'on pourrait être plus sensibles à certains

contrastes s'ils sont différents de notre propre variété. Pourtant, dans la pratique, les Venlonois se débrouillent mieux quant à la production des voyelles, comme ils n'ont pas de voyelles fortement diphtonguées. Peut-être que la différence n'est pas si grande qu'entre une consonne voisée et une consonne non-voisée, où c'est plus facile à entendre. Par exemple, les sons comme [e] et [e'] ne peuvent pas si facilement être perçus par l'oreille nue. Il semble donc y avoir une sorte d'échelle pour l'aisance de discrimination entre sons. Quelle doit être la force d'une voyelle diphtonguée pour qu'on puisse entendre une différence ?

Cependant, nous venons de voir dans les exercices sur les phénomènes /w/ et la liquide latérale qu'il est question d'un transfert positif chez les Venlonois. Maintenant, dans l'exercice concernant la diphtongaison, on ne peut pas parler d'un transfert positif. Ceci peut être le cas, comme il s'agit d'une voyelle. Il est aussi possible que le contraste soit trop peu perceptible que l'on ne l'entend pas. Nous nous attendions en fait à ce qu'un transfert positif puisse faire quelque chose à ce phénomène, mais apparemment les Venlonois y ont du mal.

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	4	40	26	14	65%
Nimègue	4	40	28	12	70%
Venlo	4	16	7	9	43,8%

Tableau 9 : Diphtongues



Graphique 3: Diphtongues

Donc, des résultats frappants ont été trouvés pour cette expérience perceptive. Il semble que, si on a une variante différente (du français), on soit plus capable de bien entendre la différence. Parfois la L1 cause un transfert positif, comme le l-clair pour les Limbourgeois. Pourtant, le nombre de réponses correctes peut également être lié au type d'exercice. Nous l'avons trouvé surprenant que les Venlonois aient excellé avec la liquide latérale, tandis qu'ils font beaucoup plus d'erreurs avec la diphtongaison, même si ces participants ne connaissent pas les deux phénomènes dans leur variante du néerlandais. Nous ne nous y étions pas attendue. C'est-à-dire que la théorie en dessous du Tableau 8, semble avoir du sens même si elle semble un peu plus forte pour les consonnes que pour les voyelles. Dans cette étude nous avons choisi des mots avec un contraste des voyelles assez subtils. Nous n'avons pas étudié la différence entre les voyelles nasales et non nasales par exemple où le contraste n'est pas si subtil et où il y aurait un plus grand contraste entre les voyelles. Alors, dans une certaine mesure, les erreurs classiques sont entendues dans la perception. Regardons maintenant ce qu'il en est dans la production.

4.2. Expérience productive

Dans ce paragraphe, nous décrivons les scores de la partie productive de notre recherche. Nous le ferons de la même façon que la partie perceptive. C'est-à-dire que les résultats de chaque phénomène ou catégorie seront affichés et expliqués comme dans le dernier

paragraphe. Il faut mentionner que dans cette deuxième partie de la recherche, les nombres de participants de Hilversum et Nimègue ont changé, car certains participants étaient malades au moment de la passation de l'expérience et nous n'avons par conséquent pas pu les tester. Le Tableau 9 donne l'aperçu des participants relatif à cette expérience.

École	Nombre de participants	Sexe
Dominicus College Nimègue	3	3 filles
Citadel College Nimègue (Lent)	10	3 filles 7 garçons
Valuacollege Venlo	4	2 filles 2 garçons
Gooise Scholen Federatie (GSF) Hilversum	9	4 filles 5 garçons

Tableau 9 : Répartition des participants

Comparé aux résultats de la recherche perceptive, nous constatons à nouveau que les mots en *-tion/-sion* posent problème et qu'il s'agit alors encore une fois d'un transfert négatif. Les Néerlandais, quelle que soit la région, ne connaissent en général pas la prononciation de ces mots et ont tendance à prononcer ces mots à la néerlandaise [ʃ(i)]. Il semble que les élèves de Venlo prononcent ces mots un tout petit peu mieux, mais eux aussi ne donnent que quatre réponses correctes. De plus, il faut encore toujours tenir compte du fait que Venlo a moins de participants que Hilversum et Nimègue.

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	4	36	5	31	13,8%

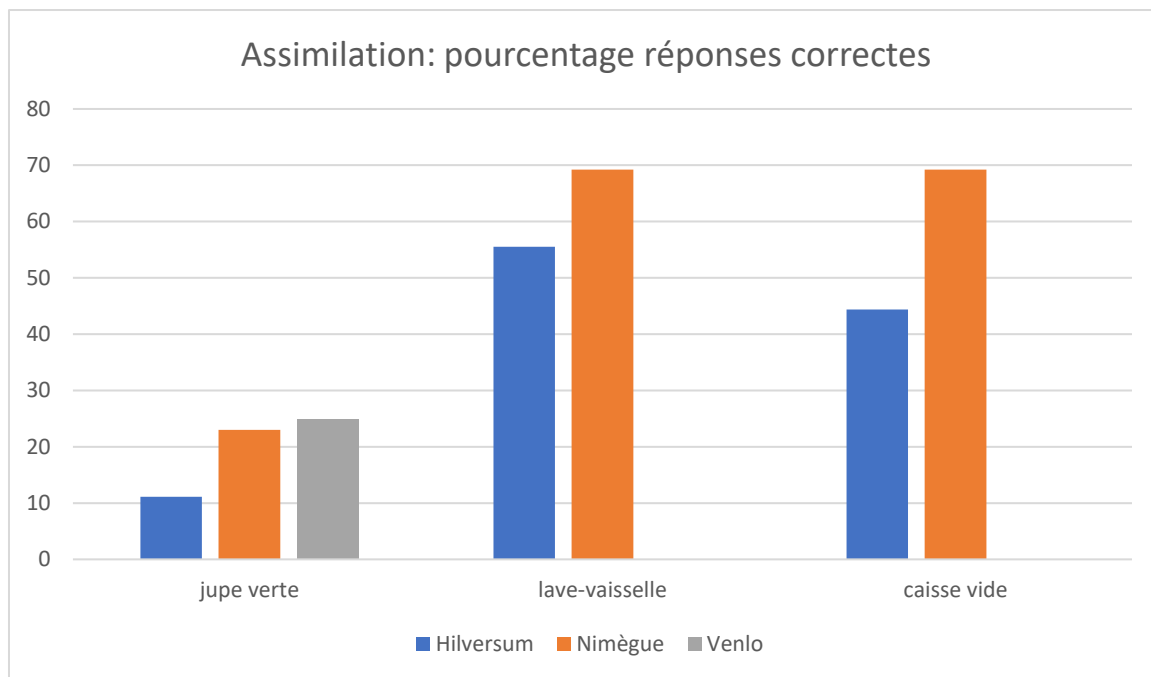
Nimègue	4	52	8	44	15,3%
Venlo	4	16	4	12	25%

Tableau 10 : *-tion/-sion*

Bien que les Venlonois aient obtenu les scores « les plus hauts » dans la catégorie précédente, ils ont fait le plus d'erreurs dans la catégorie ci-dessous, qui concerne le voisement. Ceci nous frappe car nous nous étions attendue à ce que les Limbourgeois, qui parlent le dialecte, puissent avoir un transfert positif. (Voir Tableau 2). Pourtant, aucun participant de Venlo ne sait bien prononcer *lave-vaisselle* et *caisse vide* et seulement un des quatre participants sait bien prononcer *jupe verte*. Uniquement les participants de Nimègue ont un pourcentage au-dessus de 50%, donc le pourcentage le plus élevé de réponses correctes. Pourtant, lors de l'expérience perceptive, nous avons constaté que les Venlonois ont fait cette partie mieux que les participants de Hilversum et Nimègue.

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	3	27	10	17	37%
Nimègue	3	39	21	18	53,8%
Venlo	3	12	1	11	8,3%

Tableau 11 : Assimilation

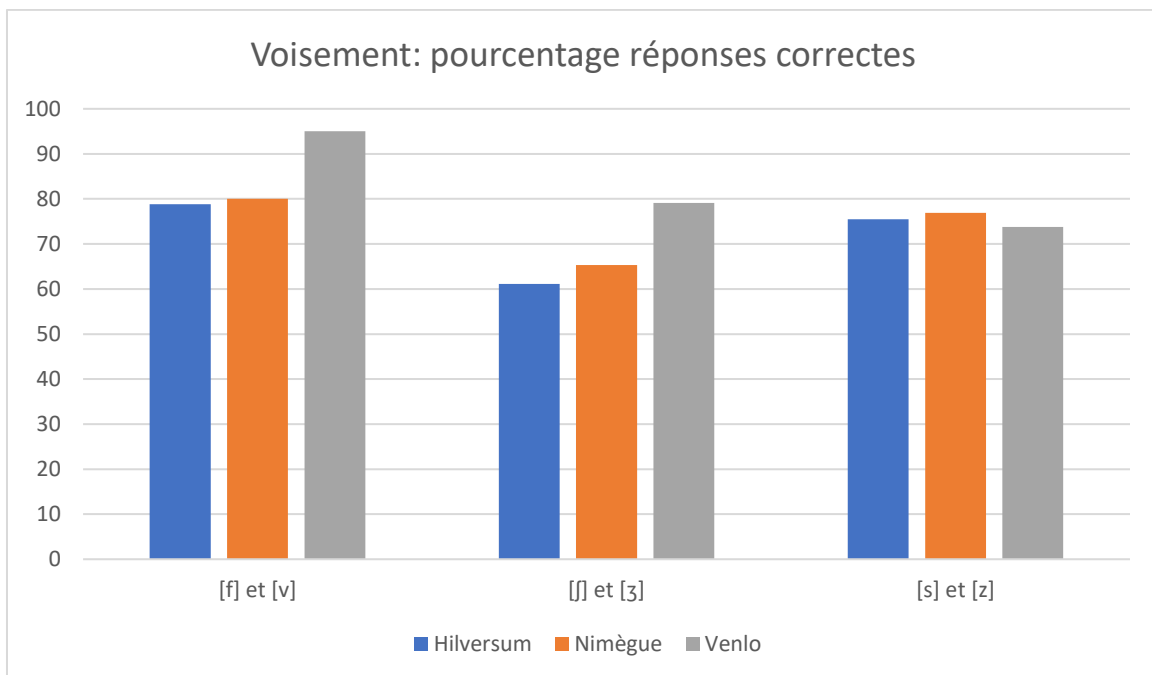


Graphique 4 : Assimilation

Il est frappant de constater qu'il y ait tant de différences entre la perception et la production quand on regarde l'assimilation. Pour le voisement, on voit moins de différences entre les deux parties de la recherche. Bien que les pourcentages soient plus hauts, ce sont les participants de Venlo – qu'il s'agisse de la perception ou de la production - qui savent mieux faire ce phénomène en français. Les sons [f] et [v] sont en général bien prononcés. Les scores sont plus hauts par rapport à la perception. Les scores pour les sons [s] et [z] sont approximativement pareils entre les participants des différentes villes. Concernant les sons [ʃ] et [ʒ] il se manifeste une différence entre les villes : conformément à nos attentes, les participants de Venlo ont fait le moins d'erreurs et les participants de Hilversum le plus d'erreurs.

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné une réponse avec le contexte cible	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	26	234	172	0	62	73,5%
Nimègue	26	338	255	2	81	75,4%
Venlo	26	106	88	1	17	83%

Tableau 12 : Voisement



Graphique 5 : Voisement

Ensuite, pour la liquide latérale, nous constatons une situation imprévue. On l'a vue aussi dans la perception : les participants de Hilversum, qui ont un [l]-vélarisé, entendent mieux la différence entre le [h] qui est dominant dans leur région et un [l]-clair. De plus, en production, les participants de Hilversum se débrouillent à nouveau très bien, comme 69 des 81 réponses avaient un [l]-clair. En effet, ils ont bien prononcé ce son et dans seulement 12 des 81 fragments nous avons détecté un [l]-vélarisé. Ce sont des résultats surprenants deux fois de suite, parce que sur la base du transfert, on prédirait qu'ils auraient des difficultés avec ce phénomène, mais ce n'était pas le cas. Les participants de Nimègue et de Venlo avaient plus de [l]-vélarisés, bien qu'ils n'habitent pas dans les alentours de la Randstad.

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	9	81	69	12	85,1%
Nimègue	9	117	89	28	76%
Venlo	9	36	27	9	75%

Tableau 13 : Liquide latérale

Nos attentes ont été confirmées concernant la prononciation du W. En effet, nous nous attendions à ce que les élèves de Hilversum aient un transfert négatif comme le néerlandais de la Randstad a le W prononcé comme un labiodental. À l'aide des enregistrements vidéo, nous avons pu voir très facilement les W labiodentaux de la plupart des participants de Hilversum et même un participant de Nimègue. Les lèvres de ces participants étaient écartées ce qui n'était clairement pas le cas pour les Limbourgeois qui avaient les lèvres arrondies pour la prononciation du son [w]. Il est frappant que ces résultats diffèrent de la perception, où les participants de Hilversum avaient tendance de bien entendre les W labiodentaux dans un contexte où il ne fallait pas les avoir. C'est-à-dire qu'ils entendent apparemment mieux les erreurs, mais qu'ils ont encore du mal à produire le son cible.

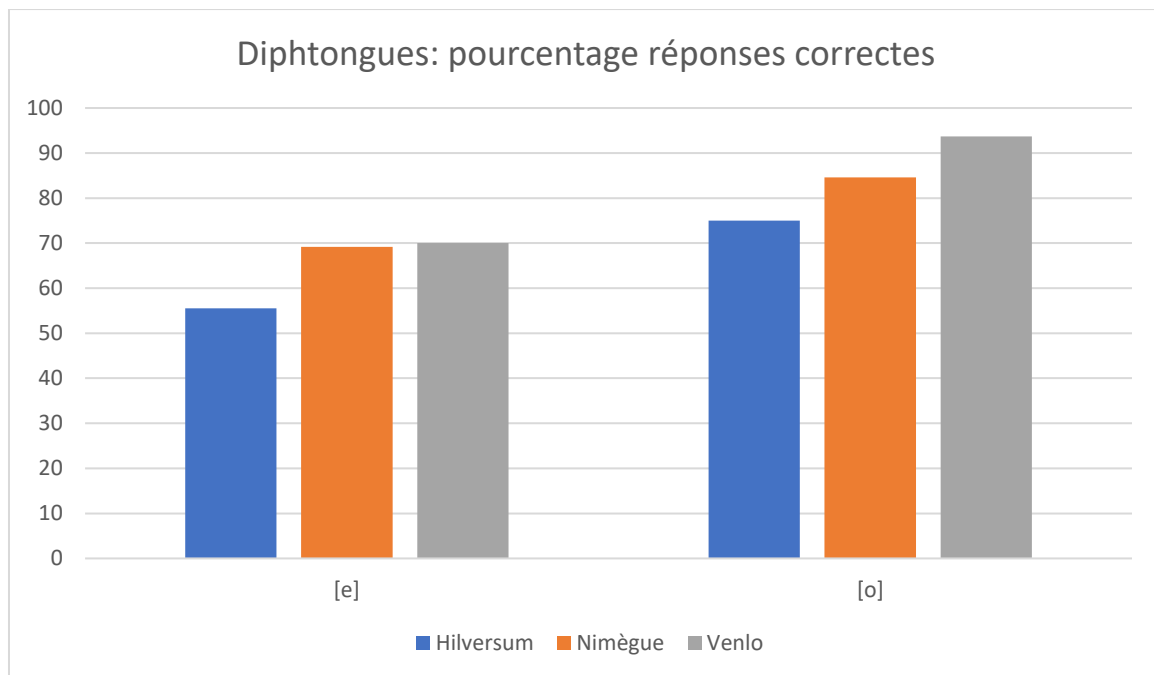
Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné une réponse avec le contexte cible	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	5	41	10	0	31	24,3%
Nimègue	5	65	55	9	1	84,6%
Venlo	5	20	16	4	0	80%

Tableau 14 : /w/ et [ɥ]

Dans la dernière catégorie, il est remarquable qu'il y a eu souvent une réponse où le contexte cible était absent. Ceci était le cas avec le [e] et moins avec le [o] – bien que le mot *beau* ne soit évidemment pas bien prononcé. Pourtant, en général, il s'agit de mots qui se terminent en -er ou -é. Les participants pensent qu'il ne faut pas prononcer ces lettres à la fin d'un mot. Conformément à nos attentes, les Venlonois ont le moins de diphtongues : nous avons entendu seulement une diphtongue avec le [e] et il se présente donc un transfert positif.

Ville	Nombre de questions	Nombre total de réponses	Nombre de participants qui ont donné la réponse correcte	Nombre de participants qui n'ont pas donné une réponse avec le contexte cible	Nombre de participants qui n'ont pas donné la réponse correcte	% de réponses correctes
Hilversum	9	81	52	15	14	64,1%
Nimègue	9	116	90	20	6	77,5%
Venlo	9	32	28	3	1	87,5%

Tableau 15 : Diphtongues



Graphique 6 : Diphtongues

Donc, pas tous les phénomènes ne montrent les mêmes scores en perception/production. Il semble donc y avoir plus qu'un simple transfert. Dans le chapitre suivant, nous reprenons nos questions de recherche où nous y formulerons des réponses.

5. Synthèse, discussion et conclusion

Dans ce dernier chapitre de notre recherche, nous donnerons une réponse à notre question de recherche et les sous-questions en résumant nos résultats pour la perception et la production dans la section 5.1. Nous discuterons aussi de la qualité et de la validité de notre recherche. Enfin, nous terminerons ce chapitre par la conclusion dans la section 5.2.

5.1. Synthèse et discussion

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons pu tester un nombre d'élèves venant de différentes régions. Malheureusement, pour les raisons pratiques nous n'avons pas pu tester le nombre optimal d'élèves à Venlo, mais néanmoins, nos résultats montrent qu'il est parfois question d'un transfert positif ou négatif, mais pas dans tous les cas. De plus, nous avons pu constater aussi des différences frappantes entre perception et production.

Perception

L'expérience perceptive a pu montrer que certains transferts que nous avons prévus existent, comme d'abord le l-clair chez les Limbourgeois. Ils ont obtenu de bons résultats pour ce phénomène, notamment un score de 100%. Deuxièmement, la prononciation des mots en *-tion/-sion* était difficile pour tous les participants. En néerlandais, indépendamment de la région, la prononciation est différente par rapport au français. Ainsi, tous les participants avaient du mal et on parle d'un transfert négatif. Ces deux phénomènes sont des exemples de transfert qui sont conformes à la littérature que nous avons décrite dans le chapitre 2.

Par contre, tout ne s'est pas passé comme prévu conforme les transferts (voir Tableau 2). Ainsi, nous avons constaté que les participants de Hilversum n'avaient pas non plus du mal avec la liquide latérale, car ils ont obtenu un score de 93,3%. Ce qui nous avait frappé aussi, c'est qu'il ne semble pas y avoir un transfert négatif pour les diphtongues chez les participants de Hilversum et pas un transfert positif pour les participants de Venlo. Nous pensions que les participants de Hilversum avaient moins de mal, puisqu'ils peuvent entendre la différence mieux à cause de leur diphtongaison ce qui ne valait pas pour les Venlonois. De plus, nous avons vu que le /w/ ne posait pas de problèmes pour les participants de Hilversum. Ainsi, le transfert négatif prévu ne se produit pas ou plus.

Ce qui nous a frappé dans cette recherche c'est qu'il y a des résultats qui se contredisent quand nous comparons les résultats de l'expérience perceptive avec les résultats de l'expérience productive. C'est-à-dire que parfois il semble que si on a une variante différente (du français), on soit plus capable de bien entendre la différence (dans la

perception). Tandis que dans la production, on retrouve dans certains phénomènes un transfert négatif. Nous donnerons ici dessous quelques exemples.

Production

Il est donc clair que les participants ont pu entendre quelques différences. Pourtant, quant à la production, il y avait parfois quand même des difficultés.

D'abord, à nouveau, nous avons constaté un transfert positif chez les Venlonois concernant la liquide latérale. Néanmoins, les participants de Nimègue et Hilversum ont mieux fait cet exercice, tandis que les participants de Hilversum auraient dû avoir un transfert négatif, comme à la perception. Aussi, les résultats pour les mots en *-tion/-sion* correspondent à la perception : tous les participants ont un transfert négatif. Les résultats sont un peu plus mauvais comparés à la perception. Dans cette partie de notre recherche, les résultats de l'assimilation nous ont frappés, car il y avait seulement une réponse correcte des participants de Venlo. Avec seulement 37% de réponses correctes pour les participants de Hilversum et 53,8% pour les participants de Nimègue, on peut dire que c'est une difficulté générale pour les Néerlandais.

Bien que les participants de Hilversum aient bien entendu la différence entre un W bilabial et un W labiodental à l'expérience perceptive, ils n'ont pas vraiment réussi à produire ce W bilabial, le son cible pour l'expérience productive. Cela correspond à ce que nous avons trouvé dans la littérature et il se produit donc un transfert négatif. Ce qui est également conforme aux transferts, c'est que les Venlonois font moins de diphtongues dans la production par rapport aux participants de Hilversum et Nimègue. Il s'agit d'un transfert positif pour les Venlonois, mais pas ou plus vraiment d'un transfert négatif pour les autres participants, comme ils ont quand même obtenu de pourcentages élevés.

Apparemment, toutes les difficultés ne sont pas aussi difficiles. Il y a une sorte de gradation visible où nous avons vu une différence entre voyelles et consonnes. Dans une étude de suivi, nous ferions un plus grand contraste entre les voyelles et/ou un plus petit contraste entre les consonnes. Peut-il doit y avoir un certain seuil de perceptibilité entre deux sons pour pouvoir entendre le contraste. Apparemment le contraste entre un l-clair et un l-vélarisé est suffisamment grand. Quelle devrait être la taille du contraste pour pouvoir entendre les différences au niveau des voyelles par contre ? Maintenant, la théorie que nous avons trouvée semble plus solide pour les consonnes que pour les voyelles. Peut-être que le contraste vocalique qui fait partie de notre recherche a été trop subtil?

Une autre piste que nous proposons est de faire une étude de suivi dans des villages et villes aux Pays-Bas pour trouver où nous pouvons trouver des isoglosses par rapport aux transferts. Dans le cadre de cette étude, nous avons repéré trois grandes régions. On pourrait également envisager un niveau un peu plus petit. Par exemple, entre les frontières provinciales ou entre les villes et/ou villages. Par exemple, Nimègue et Venlo. Le néerlandais est assez similaire, mais il y a quand même une certaine nuance dans l'accent. Où va-t-on remarquer des différences? Géographiquement, les villes sont assez proches les unes des autres donc il doit y avoir une coupure quelque part.

Enfin, nous le trouverons également très intéressant de faire une étude sur la méthode que nous avons trouvée dans toutes les écoles, *Grandes Lignes*, et de voir comment ils produisent les livres, les exercices et ainsi aussi les exercices de prononciation. Comment les auteurs et autrices déterminent-ils à quels aspects de la prononciation ils portent attention et à quels phénomènes ou à quels sons décident-ils de se concentrer moins ou même pas du tout ?

5.2. Conclusion

Pour conclure, le système éducatif néerlandais actuel accorde peu d'attention à la prononciation du français. Comme mentionné dans la théorie, l'accent est principalement mis sur la compréhension du contenu. Ceci est clairement visible et audible pour quelques sons en français où il se manifeste un transfert négatif pour les néerlandophones. Ils entendent quelque chose, mais ne savent pas toujours comment s'y débrouiller en production. Il y avait des différences entre la perception et la production et les transferts ne sont pas tous décisifs ou ont déjà pu être réparés car nos élèves suivent déjà des cours de français depuis un certain temps. Et il y a une différence visible entre les consonnes et les voyelles. Une étude de suivi est donc nécessaire pour déterminer la taille d'un contraste pour pouvoir le détecter et pour voir s'il y a une différence entre les consonnes et les voyelles. Ainsi, notre théorie pourrait être testée encore plus fermement. Nous espérons en tout cas que la prononciation occupera une place plus importante dans l'enseignement secondaire dans l'avenir, parce que notre étude a souligné à quel point il est important de sensibiliser les élèves à la prononciation en français.

Bibliographie

- ABDELILAH-BAUER, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La découverte.
- BERNS, J., & NOUVEAU, D. (2016). Les néerlandophones, *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*, pp. 174-179, Paris : CLE International.
- BROCKEN, E., BROUWER, J., HOOGERWERF-BEIJER, S., JANSEN, M., & MORICE, I. (2013). *Grandes Lignes: Livre de textes Ihavo/vwo (5^e ed)*. Groningen/Utrecht : Noordhoff Uitgevers bv.
- BROUWER, J., CHRISTIAANS, F., HOOGERWERF-BEIJER, S., HUGON, G., & MORICE, I. (2014). *Grandes Lignes: Livre de textes 2havo/vwo (5^e ed)*. Groningen/Utrecht : Noordhoff Uitgevers bv.
- CISSE, I. (2014). *Développement phonético-phonologique en fulfulde et bambara d'enfants monolingues et bilingues : étude du babillage et des premiers mots*. Universiteit Leiden Scriptie Repository, de [LOT Dissertation Series 369 \(lotpublications.nl\)](https://lotpublications.nl).
- CORNIPS, L. (2017, 3 avril). Nul dialect. *Dagblad de Limburger / Limburgs Dagblad*, column 94.
- DE SCHUTTER, G., & TAELEDAMAN, J. (1986). Assimilatie van stem in de zuidelijke Nederlandse dialecten, *Vruchten van zijn akker. Opstellen van (oud)medewerkers en oud-studenten voor Prof. V.F. Vanacker*. Seminarie voor Nederlandse Taalkunde en Vlaamse Dialectologie, Rijksuniversiteit Gent, pp. 91-133.
- GASS, S., & Mackey, A. (2011). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (Fossilization – A classic concern of SLA research). London : Routledge.
- GROSJEAN, F. (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition*, p.167.
- GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*, p.14.
- HAHN, L. (2004). Primary stress and intelligibility : Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quaterly*, 38(2), pp.201-223.
- KIHLSTEDT, M. (2005). *Les avantages du bilinguisme précoce*. Paris, pp.2-3.
- KRIS, A. (2013). Unlearning and learning psychoanalysis. *American Imago*, p.341.
- MALDA, A. (2017). *Les influences des modifications post-lexicales sur l'apprentissage de français langue étrangère (FLE)*. Radboud Scriptie Repository, de [Microsoft Word - MÃ©moire bachelor version 15-8.docx \(ru.nl\)](#).
- MITCHELL, R. & MYLES, F. (2004). *Second Language Learning Theories 2nd edition*. New York : Oxford University Press Inc. p.8.
- PETIT, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar : J. D. Bentzinger Editeur.
- SAVLI, F. (2009). *Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français*. Université de Marmara, pp. 181-182.
- TAALADVIES. (2021). *Assimilatie*. URL : [Assimilatie \(taaladvies.net\)](https://taaladvies.net), consulté le 16 mars 2021.

TSANG, A. (2019). The synergistic effect of phonology and songs on enhancing second/foreign language listening abilities. *Wiley*. Hongkong. pp. 232-.

WIND, DE, A. (2020). Uitspraak verbeteren: leer de melodie van de taal. *Levende Talen Magazine*, 2020 (1), p.38.

Appendices

Appendice A : *Language Background Questionnaire*

Les questions suivantes étaient intégrées dans notre questionnaire :

- 1 : Naam (voor -en achternaam)
- 2 : Leeftijd
- 3: In welk leerjaar zit je en welk niveau volg je?
- 4: In welke stad ligt jouw school?
- 5: Is Nederlands jouw moedertaal?
- 6: Wat is jouw moedertaal?
- 7: Spreek je naast de moedertaal nog een andere taal of dialect thuis? Zo ja, vul ook in welke taal of welk dialect. (Bijvoorbeeld: ja, Arabisch, Duits, Frans, Fries, Limburgs...)
- 8: Wat is de moedertaal van jouw vader?
- 9: Wat is de moedertaal van jouw moeder?
- 10: Hoe lang woon je al in Nederland?
- 11: Heb je in Nederland altijd in dezelfde provincie gewoond?
- 12: Wat is de vorige provincie waar je gewoond hebt?
- 13: Welke andere talen heb je tot nu toe geleerd?

La version *Google Forms* est disponible sous le lien suivant :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeYhp_wcvKPkLp81PhSZvfrBgF3DyMSMXQFPK7sSZQGhrMjJw/viewform?usp=sf_link

Appendice B : Stimuli perception (vide)

Les questions suivantes étaient intégrées dans l'expérience perceptive :

Opdracht A :

Let op de woorden die tussen haakjes staan.

Let op de uitspraak van de letters /f/ en /v/. Worden deze letters goed of fout uitgesproken ?

- 1 : Frédérique porte une jupe [verte].
- 2 : Il chante [faux].
- 3 : [Avez-vous] formé des élèves ?

Opdracht B :

Kijk wederom naar de woorden die tussen haakjes staan.

Let op de uitspraak van de letters /s/ en /z/. Worden deze letters goed of fout uitgesproken ?

- 1 : [Réservez] maintenant vos places.
- 2 : J'adore la [musique classique] au concert.
- 3 : Entre [six] et [dix] heures.

Opdracht C :

Let op de uitspraak van de letters /j/ en /ch/. Wat hoor je ?

- 1 : je veux OF cheveux
- 2 : j'ai OF chez
- 3 : chou OF joue

Opdracht D :

Let op de uitspraak van de letters die tussen haakjes staan.

Worden deze letters goed of fout uitgesproken ?

- 1 : Il y a une sta[ti]on.
- 2 : Tu aimes les [s]ous ?
- 3 : Quelle est ta na[ti]onalité ?
- 4 : J'ai les [y]eux bleus.

Opdracht E :

Let op de uitspraak van de letter /L/ in de woorden hieronder. Ieder woord wordt twee keer uitgesproken. Hoor je een verschil in de manier waarop de /L/ wordt uitgesproken?

- 1 : Allons
- 2 : Lille
- 3 : Belle

Opdracht F :

Let op de uitspraak van de klanken [o] en [e]. Ieder woord wordt twee keer uitgesproken. Hoor je een verschil in de manier waarop de [o] en de [e] worden uitgesproken?

- 1 : Beau
- 2 : Chose
- 3 : Allez
- 4 : L'été

Opdracht G :

Let op de uitspraak van de letters die tussen haakjes staan.

Wat hoor je ?

1 : Une cai[ss]e forte

2 : Une ca[v]e sombre

3 : Une cho[s]e verte

4 : Un relie[f] jaune

Opdracht H :

Let op de uitspraak van de W-klank in de woorden die tussen haakjes staan.

Hoor je een verschil in de W-klanken in deze woorden?

1 : [Louis] a [huit] ans.

2 : [Oui], c'est le [week-end].

La version *Google Forms* est disponible sous le lien suivant :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeYhp_wcyKPkLp81PhSZvfrBgF3DyMSMXQFPK7sSZQGhrMjJw/viewform?usp=sf_link

Appendice C : Stimuli production (vide)

Spreek de zinnen uit.

A.

1. Attention ! Le feu est vert !
2. Vous faites des endives au fromage.
3. Avez-vous fermé le verrou ?

B.

1. Les deux sœurs se réunissent à deux heures.
2. Les hivers sont froids au centre des Etats-Unis.
3. J'ai l'impression qu'il ne sait pas s'organiser.

C.

1. Il aime les choux.
2. Où ? Chez ma mère.
3. Je suis enchanté d'y avoir assisté.

D

1. C'est la version française.
2. J'ai les cheveux bruns.
3. Elle a les yeux bleus.
4. Pierre a la nationalité néerlandaise.

E

1. Elle a mis une jupe verte pour son anniversaire.
2. J'ai mis les assiettes dans la lave-vaisselle.
3. Il a une caisse vide.

F

1. Pendant le week-end, je mange chez lui.
2. Tu trouves de bonnes sources sur ce site web ?
3. Oui, ce wagon est cassé.

G

1. Lille est une belle ville.
2. Elle les connaît bien.
3. Léo est allé à l'hôpital.

H

1. Dorothée a été invitée.
2. Le prof en biologie est trop gros.
3. Qui est beau ?