



LE DÉVELOPPEMENT DE L'ACCENT PERÇU EN ANGLAIS LANGUE SECONDE CHEZ DE JEUNES APPRENANTS DE 6^E ANNÉE DANS UN PROGRAMME D'ANGLAIS INTENSIF

Mémoire présenté comme exigence partielle
de la maîtrise en éducation (concentration en efficacité de l'enseignement et des écoles)

Par Marie-Josée Olsen

Avril 2021



<http://r-libre.telug.ca/2451>

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier, dès les premières lignes de l'aboutissement de cette longue aventure qui aura duré 10 ans, tous ceux qui ont cru en mon projet, malgré le temps qui a passé. Je tiens aussi à remercier ceux qui n'y ont jamais cru ou qui ont simplement arrêté d'y croire, me donnant la motivation de continuer. Finalement, je tiens surtout à remercier ceux qui y croyaient quand moi je n'y arrivais plus, mes piliers, ma directrice Nancy Gagné et mon directeur Leif French. Sans votre soutien indéfectible au fil des années, je n'y serais jamais arrivée. Un merci spécial à Jean-Daniel Guay pour l'aide méthodologique et à Vicky Gauthier pour la révision linguistique.

DÉDICACE

À toi, papa, qui n'as pas toujours
compris pourquoi je faisais tout ça,
mais qui auras toujours eu confiance
en ta petite fille. J'espère
que tu auras été fier.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	IX
RÉSUMÉ	X
1. INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE	3
2.1 Efficacité des programmes d'anglais intensif	3
2.2 Développement de l'accent perçu	5
3. REVUE DE LA LITTÉRATURE	12
3.1 Accent, intelligibilité et compréhension	13
3.1.1 Accent et intelligibilité	14
3.1.2 Accent et compréhension.....	15
3.2 Accent et mesures linguistiques associées (aspects segmentaux et suprasegmentaux).....	18
3.2.1 Accent et mesures segmentales.....	19
3.2.2 Accent et mesures suprasegmentales.....	21
3.3 Variations méthodologiques et perception de l'accent	26
3.3.1 Effet de la tâche sur l'accent	26
3.3.2 Échelle pour mesurer l'accent perçu.....	28
3.3.3 Différences du locuteur et perception de l'accent	29
3.3.4 Types de juges.....	33
3.4 Développement de l'accent	37
3.4.1 Impact du contexte d'apprentissage sur le développement de l'accent	39
3.4.2 Impact du type d'enseignement sur le développement de l'accent.....	42
3.5 Résumé des principaux constats de la littérature.....	44
4. CADRE THÉORIQUE	47
4.1 Définition de l'accent	47
4.2 Accent et intelligibilité	49

4.3 Accent et compréhensibilité.....	50
4.4 Programme d'anglais intensif	51
4.5 Questions de recherche	54
5. MÉTHODOLOGIE	55
5.1 Échantillons oraux.....	55
5.2 Tâche	57
5.3 Juges	58
5.4 Instruments et passations	59
5.4.1 Déroulement d'une séance.....	59
5.4.2 Échelle de perception	61
5.4.3 Mesures linguistiques.....	62
5.4.4 Questions ouvertes aux juges	64
5.5 Préparation des cahiers pour analyse quantitative	64
5.6 Préparation des cahiers pour analyse qualitative	65
6. RÉSULTATS	66
6.1 Développement de l'accent perçu entre le T1 et le T2	66
6.2 Données qualitatives.....	68
6.2.1 Erreur la plus fréquente dans le discours des apprenants	69
6.2.2 Conseils à donner aux apprenants de l'anglais L2.....	71
7. DISCUSSION	74
7.1 Perception de l'accent	74
7.1.1 Développement de l'accent	74
7.1.2 Développement de la compétence orale en contexte intensif.....	77
7.2 Perception des mesures linguistiques associées à l'accent.....	78
7.3 Limites	84
7.4 Prospectives.....	86
8. CONCLUSION	92
RÉFÉRENCES	94
ANNEXE A : QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE.....	104
ANNEXE B : TÂCHE DE NARRATION.....	107

ANNEXE C : DÉFINITION DE L'ACCENT REMISE AUX JUGES.....	108
ANNEXE D : DÉFINITIONS DES MESURES LINGUISTIQUES REMISES AUX JUGES	109

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Représentation de l'alternance des matières par cycle	57
Figure 2	Échelle de perception remise aux juges	60
Figure 3	Échelle de perception soumise aux juges pour évaluer les mesures linguistiques	63

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Synthèse des principales mesures linguistiques associées à l'accent.....	25
Tableau 2	Distribution du temps d'enseignement avant le programme d'anglais intensif.....	56
Tableau 3	Perception moyenne de l'accent par des juges anglophones.....	67
Tableau 4	Perception des mesures linguistiques associées à l'accent par des juges anglophones.....	68
Tableau 5	Erreur la plus fréquente dans le discours des apprenants selon les juges	70
Tableau 6	Conseils des juges pour les apprenants en L2	72

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

L1	Langue première
L2	Langue seconde
T1	Début de l'année scolaire
T2	Fin de l'année scolaire
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PIE	Programme d'immersion à l'étranger
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

La présente étude tente de mieux comprendre le développement de l'accent en anglais langue seconde (L2) dans un contexte scolaire, en observant dans quelle mesure les objectifs ministériels y étant reliés peuvent être atteints par les élèves au cours d'une année scolaire. Ainsi, nous avons soumis à des juges anglophones (n=6) des échantillons oraux provenant aléatoirement d'une narration d'histoire enregistrée au début (T1) et à la fin (T2) de l'année scolaire par 52 élèves de 6^e année du primaire inscrits dans un programme d'anglais intensif, tous locuteurs du français (L1). Il a été demandé aux juges d'évaluer l'accent perçu sur une échelle Likert de 1 à 7. Dans le but de mieux identifier les mesures linguistiques qui laissaient percevoir l'accent des élèves, nous avons aussi demandé aux juges d'évaluer la présence de 4 mesures linguistiques généralement associées à l'accent perçu (prononciation des éléments segmentaux, intonation, accentuation lexicale et débit) sur la même échelle. Finalement, nous avons collecté des données qualitatives dans le but de connaître l'erreur la plus fréquente selon les juges et de formuler des conseils que ces derniers pourraient suggérer aux apprenants. Nos résultats montrent un progrès significatif quant à l'accent global perçu pendant l'année scolaire et aussi quant à toutes les mesures linguistiques évaluées, le débit étant la mesure avec la progression la plus marquée.

Mots clés

Développement de l'accent, accent perçu, anglais intensif, anglais L2.

1. INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue seconde (désormais L2), comme l'anglais, peut notamment faciliter le voyage, le commerce et les échanges à l'international. Bien qu'une communication réussie soit souvent la motivation principale d'apprendre une L2, le niveau de compétence qu'atteindra les apprenants variera grandement d'un individu à l'autre. Pour bon nombre d'apprenants, reproduire ce qu'ils entendent le plus fidèlement possible deviendra le but ultime à atteindre (Munro & Derwing, 1999). Or, même si l'acquisition d'une prononciation semblable à celle d'un locuteur de langue première (désormais L1) n'est pas le niveau qu'atteindra la majorité des apprenants d'une L2, aucun apprenant n'échappe au principe de base de la communication : tous les locuteurs doivent comprendre et se faire comprendre. De ce fait, la compréhensibilité devient un enjeu à tous les niveaux d'apprentissage. Les apprenants d'une L2 seront donc confrontés, à un moment ou à un autre, à une communication plus difficile liée au manque de compréhensibilité engendrée par différents facteurs comme une prononciation différente de celle attendue ou par la présence d'un accent étranger.

Comme plusieurs apprenants de langue seconde font leur apprentissage en contexte formel, comme à l'école, on peut se demander si ce contexte permet aux élèves de progresser en ce qui concerne la compréhensibilité ou plus particulièrement par rapport à leur accent. Par exemple, au Québec, lorsqu'il est question de l'apprentissage d'une L2 au primaire, les élèves reçoivent en général quelques heures de formation par

semaine. À la fin du primaire, les élèves peuvent avoir accès à un programme d'anglais intensif. Dans ce programme particulier, les élèves suivent leur formation en anglais dans un contexte d'enseignement condensé (ajout d'environ 400 heures). Ils sont donc considérablement exposés à la L2, partageant de façon égale leur temps d'instruction dans leur L1 et leur L2. Dans le but de comprendre le progrès par rapport à la compétence orale en L2 des élèves francophones en 6^e année du primaire entre le début et la fin d'un programme d'anglais intensif, la présente étude se penche donc sur le développement de l'accent, cette composante orale associée à la compréhensibilité, telle qu'elle est perçue par l'interlocuteur. Plus précisément, comme ces programmes visent à faire en sorte que les élèves comprennent des locuteurs anglophones et se fassent comprendre par ceux-ci, la présente étude s'intéresse ainsi à la perception de la performance des élèves inscrits dans un programme d'anglais intensif par des locuteurs anglophones. En résumé, en présentant à ces derniers les échantillons oraux provenant de la narration d'une histoire réalisée par les élèves inscrits dans un programme d'anglais intensif au début (T1) et à la fin de l'année scolaire (T2), cette étude vise à mesurer la progression de l'accent des élèves et des mesures linguistiques qui y sont associées, telle que perçue par un locuteur anglophone.

2. PROBLÉMATIQUE

Dans un premier temps, ce chapitre présente les connaissances relatives au contexte ciblé par l'étude, c'est-à-dire le programme d'anglais intensif, puis celles que nous détenons à ce jour par rapport au développement de l'accent perçu dans la littérature. Ce tour d'horizon vise à circonscrire le flou théorique qui a motivé cette étude.

2.1 Efficacité des programmes d'anglais intensif

En 2017-2018, 14 390 élèves se sont inscrits en cinquième et en sixième années au programme d'anglais intensif dans 307 écoles publiques du Québec afin de développer leur compétence en anglais (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). Étant donné cet engouement pour le contexte intensif, de nombreuses études ont porté sur ce contexte afin d'en mesurer l'efficacité. Globalement, les résultats suggèrent que les élèves qui y participent améliorent leur compétence langagière en général (Collins et al., 1999; Collins & White, 2012; Collins et al., 2012; Germain et al., 2004; Lightbown & Spada, 1991, 1994, 1997), mais également que ces derniers surpassent leurs collègues qui étudient la L2 en suivant la formation régulière (Lightbown, 2001). De plus, il a été observé que le programme d'anglais intensif permet un gain significatif quant à l'aisance à l'oral en L2 chez les jeunes entre le début (T1) et la fin de l'année scolaire (T2) (Gagné, 2017) et que ce gain semble se maintenir dans le temps (French et al., 2020). Lightbown et Spada (1994) ont, elles aussi, observé un maintien du gain dans le temps en notant une supériorité des élèves des programmes d'anglais intensif en grammaire et en vocabulaire. Finalement, des traces seraient aussi

laissées dans l'intérêt que les élèves portent à la langue seconde à long terme, ces derniers cherchant davantage d'occasions de rester en contact avec l'anglais à l'extérieur de la classe (Lightbown & Spada, 1991), même à leur arrivée au secondaire.

À l'école, dans les programmes d'enseignement des langues secondes, on peut voir que le développement de l'oral occupe une place très importante, comme en témoignent les proportions accordées à cette compétence dans l'enseignement et l'évaluation au primaire et au secondaire. On remarque cependant que ce ne sont pas tous les aspects de l'oral qui sont traités par les programmes. Entre autres, les aspects liés à la prononciation sont peu nombreux dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2001), dans la *Progression des apprentissages* (PDA) (MELS, 2009) et dans le *Cadre d'évaluation* (CE) (MELS, 2011). Ainsi, l'accent, composante de la communication orale qui sera perçue et qui aidera l'élève à se faire comprendre par le locuteur ciblé, ne reçoit que très peu d'attention dans les documents qui orientent l'enseignement de la L2.

Pourtant, la compréhensibilité des apprenants participant au programme d'anglais intensif est une préoccupation du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), étant donné que les objectifs formulés dans le *Guide à l'intention des enseignants d'anglais langue seconde* sont que les élèves puissent « comprendre et se faire comprendre par divers interlocuteurs anglophones avec plus de facilité » à la fin de leur programme d'anglais intensif (MEES, 2017). Sachant que la compréhensibilité est entre autres liée

à la prononciation (Trofimovich & Isaacs, 2012), il convient d'investiguer pour établir si le programme proposé dans sa forme actuelle permet de rencontrer les objectifs ministériels et d'inciter un développement optimal de la compétence orale des élèves. En résumé, malgré la popularité du contexte intensif et l'importante attention qu'a reçue ce contexte d'apprentissage de la part des chercheurs au fil des années, force est de constater que les bienfaits des programmes d'anglais intensif par rapport au développement de certains aspects linguistiques de la communication orale, comme l'accent, sont à ce jour moins connus. Comme un des objectifs visés par le programme est d'amener l'élève à se faire comprendre par un locuteur anglophone, il importe de bien connaître la nature de ce qui influence cette compréhensibilité, c'est-à-dire la façon dont le message sera reçu par l'interlocuteur en contexte authentique de communication et ce qui influence sa perception de l'accent, pour pouvoir transposer ces connaissances dans la salle de classe et que cela se traduise en gain pour l'élève.

2.2 Développement de l'accent perçu

Si on regarde du côté de la recherche appliquée en linguistique, on remarque que peu d'études se sont penchées sur le contexte développemental de l'accent plus précisément. Les études qui s'y sont intéressées laissent supposer qu'une progression en début d'apprentissage s'effectue sur certains aspects. Mentionnons d'abord celle de Derwing et Munro (2013), échelonnée sur une période de 7 ans, et dont les résultats montrent un progrès, quoique modeste, de l'accent des apprenants dans les deux premières années. Passé ce cap, le progrès semble stagner. Trofimovich et al. (2017),

qui se sont aussi penchés sur le développement de l'accent d'apprenants adultes selon un point de vue de perception, rapportent aussi des progrès entre le début et la fin d'un cours de 15 semaines. Précisons toutefois que les participants des études développementales tout juste mentionnées sont exclusivement des adultes et que les contextes étudiés ne sont pas semblables au contexte scolaire. Il faut dire que les études développementales de l'accent perçu qui incluent les enfants ou les adolescents comme locuteurs sont, à notre connaissance, très limitées. D'ailleurs, les études en lien avec le développement oral des enfants concernent davantage l'effet de l'âge sur l'acquisition phonologique en L2. En effet, plusieurs travaux (p. ex. Flege & Fletcher, 1992; Thompson, 1991) ont étudié l'hypothèse selon laquelle les locuteurs qui apprennent une L2 à un jeune âge tendent à développer un degré d'accent qui se rapproche davantage de celui des locuteurs de L1, comparativement à celui des locuteurs plus âgés (Flege, 1988). Ainsi, il serait alors question d'une période critique ou du moins sensible (Long, 1990), souvent associée à la puberté, pendant laquelle l'acquisition d'une L2 serait favorisée dans le développement biologique humain (Lenneberg, 1967; Penfield & Roberts, 2014; Scovel, 1969). Or, les objectifs de ce champ d'études étaient différents, étant explicitement orientés à comprendre l'effet de l'âge d'exposition à une L2 sur l'accent perçu d'un apprenant, pour des locuteurs bilingues, souvent dans un contexte d'exposition prolongée ou d'immigration. Bien que les recherches dans ce domaine fournissent une avancée importante quant à la compréhension de l'acquisition de la phonologie en L2, elles ne fournissent pas d'information quant à l'apprentissage

d'une L2 qui se fait exclusivement dans un contexte scolaire, pour des apprenants qui vivent et s'expriment en grande partie dans leur L1.

En ce qui concerne la littérature s'étant intéressée à l'effet du contexte d'apprentissage sur le développement de l'accent, il est possible de relever que certains auteurs, comme Martinsen et al. (2014), ont constaté un effet positif d'un contexte intensif sur l'apprentissage de la prononciation. En opposant des contextes d'apprentissage différents (programme d'études à l'étranger en immersion de longue durée et instruction formelle), chez une population adulte, ils ont ainsi découvert que les locuteurs ayant passé 22 mois à l'étranger avaient une prononciation qui se rapprochait davantage de celle des locuteurs de L1. Plus précisément, par rapport à l'effet de l'instruction formelle sur l'accent perçu, certains chercheurs ont permis de constater que l'accent était perçu comme étant moins fort si l'apprenant avait reçu un entraînement spécial en prononciation (Bongaerts et al., 1997; Moyer, 1999). Finalement, les chercheurs Flege et Fletcher (1992) ont identifié que le nombre d'années d'instruction de l'anglais était un prédicteur significatif de l'accent perçu, toujours chez une population adulte. Ainsi, les bienfaits de l'intensification dans l'apprentissage de la L2 ou l'enseignement de la prononciation semblent être un point commun dans ces dernières études. Or, aucun participant des études précédemment mentionnées n'était d'âge scolaire. De plus, les contextes d'apprentissage étudiés n'étaient pas nécessairement comparables d'une étude à l'autre, rendant, du même fait, un constat difficile à exporter à un programme intensif en contexte scolaire. Étant

donné l'absence d'attention accordée au développement de l'accent dans ce contexte précis, force est d'admettre que la perception de la compréhensibilité des élèves par le public visé par le PFEQ, c'est-à-dire par des locuteurs anglophones, n'a pas encore été étudiée. Pour l'instant, dans le système scolaire québécois, ce sont les enseignants dans les classes d'anglais L2 et dans les programmes d'anglais intensif, c'est-à-dire des spécialistes de l'enseignement de la L2, qui perçoivent les progrès des élèves et en font l'évaluation. Par conséquent, la compréhensibilité des élèves auprès des locuteurs anglophones ciblés par les objectifs ministériels est moins connue.

D'un autre côté, lorsque l'on s'intéresse à la perception du locuteur de la langue cible, on sait que celui-ci est sensible à l'accent étranger (Flege, 1984). En d'autres termes, la littérature a montré que l'interlocuteur perçoit par l'accent un indice qui lui permet de déterminer, sans trop de difficulté, que la langue parlée du locuteur est en fait une L2 ou une langue étrangère. Alors, après avoir réalisé que ce dernier ne s'exprime pas dans sa L1, l'interlocuteur est placé devant un choix à deux possibilités. Dans un premier cas, il peut réagir négativement, c'est-à-dire qu'il peut s'adonner à de la discrimination ou faire ressortir des préjugés envers l'accent d'un locuteur qui s'exprime dans sa L2 (Brennan & Brennan, 1981a; Brennan & Brennan, 1981b; Munro, 2003; Munro et al., 2006). Cela peut d'ailleurs amener l'apprenant à ressentir de la frustration de ne pas être bien compris en raison de la façon dont il prononce les mots, malgré une justesse grammaticale. Cette réaction peut faire en sorte que le locuteur ressente de l'appréhension par rapport à la prochaine communication

(Derwing & Munro, 2015). Dans un deuxième cas, la situation inverse peut se produire. La détection de l'accent par le destinataire peut ainsi être bénéfique pour le locuteur : le destinataire peut se montrer plus patient et ajuster son langage pour que l'apprenant puisse mieux le comprendre. Il s'agit du concept de *Foreigner Talk* (Ferguson, 1975; Varonis & Gass, 1982).

Également, comme l'accent est un phénomène que l'on étudie principalement du point de vue de la perception, la recherche a permis d'identifier les mesures linguistiques que les interlocuteurs associent à un accent étranger. Ainsi, depuis quelques années, on a tenté de décomposer l'accent étranger pour en identifier les aspects phonologiques du discours (segmentaux et suprasegmentaux) qui lui sont le plus fortement associés selon l'évaluation des juges. D'entrée de jeu, ce qui semble le plus révélateur de la présence d'un accent étranger dans les observations des études récentes est la compétence dans la production des éléments segmentaux, c'est-à-dire de la prononciation des voyelles et des consonnes de la langue cible (Isaacs & Trofimovich, 2012; Saito et al., 2015; Saito et al., 2016; Trofimovich & Isaacs, 2012). Munro et Derwing (2006) observent d'ailleurs plus précisément que les aspects segmentaux avec une valeur fonctionnelle élevée (*high functional load*), c'est-à-dire les paires de consonnes qui, par leur distinction ou non de la part du locuteur, peuvent avoir un impact sur la compréhensibilité des locuteurs. Par exemple, les consonnes initiales des mots *cheap* et *sheep* doivent être différentes pour permettre la différenciation orale de ces mots.

Une erreur de production dans cette paire de consonnes nuirait donc à la compréhension du message.

Bien que la perception des mesures linguistiques qui composent l'accent commence à être étudiée, plusieurs facteurs divergents comme la diversité des populations de locuteurs, dont peu ne comptent d'enfants ou d'adolescents dans leur corpus, en plus des choix méthodologiques qui varient d'une étude à l'autre, ne permettent pas encore de dresser un portrait clair des mesures linguistiques associées à l'accent ni de comprendre le développement de ces mêmes mesures en cours d'apprentissage. Ces données pourraient, entre autres, orienter les professionnels de l'éducation quant aux éléments sur lesquels se concentrer dans les programmes d'enseignement de L2 pour ainsi viser un développement de l'oral optimal chez l'apprenant.

En somme, la recherche antérieure portant sur l'accent s'est globalement intéressée soit au développement de l'accent d'un apprenant adulte dans différents contextes d'apprentissage, soit à l'effet de l'âge d'acquisition sur le développement phonologique en L2 dans des contextes d'apprentissages variés, mais également à la nature de l'accent du point de vue de l'interlocuteur. L'absence de recherche concernant le développement de l'accent et de la nature de la progression chez les adolescents en contexte scolaire du point de vue des locuteurs de la langue cible en identifiant les aspects de la prononciation, qui ont un impact sur la perception d'accent, a donc motivé en partie cette étude. Ainsi, la présente étude permettra d'explorer le développement de l'accent d'élèves en milieu scolaire entre le début (T1) et la fin d'un programme

d'anglais intensif (T2), tout en ciblant le développement des mesures linguistiques associées à l'accent (éléments segmentaux, accentuation, intonation et débit), toujours selon la perception des locuteurs ciblés par le PFEQ, soit les locuteurs anglophones.

3. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Lorsqu'il est question du concept d'accent, on remarque que sa conceptualisation a varié à travers les recherches et qu'il est souvent associé à d'autres concepts tels que la compréhensibilité ou l'intelligibilité dans un modèle tripartite (Munro & Derwing, 1999). Pour parvenir à distinguer chacun des concepts, la recherche a alors tenté d'identifier les mesures linguistiques associées à chacun des concepts, tout en s'efforçant du même fait de comprendre l'influence qu'exerce chaque concept sur l'autre. Dans ce chapitre, nous allons donc explorer le concept d'accent et ses liens avec les autres concepts dans le modèle tripartite. Nous examinerons par la suite les mesures linguistiques associées à l'accent (mesures segmentales et suprasegmentales), plus spécifiquement dans un contexte de perception. Étant donné que des variations méthodologiques ont été rapportées dans la recherche comme ayant un impact sur la perception, il sera ensuite question de cette influence, de même que celle que peuvent avoir les caractéristiques personnelles des juges sur la perception de l'accent d'un locuteur étranger. Comme cette étude porte sur le développement de l'accent dans un contexte d'apprentissage précis, nous ferons par la suite le point quant aux quelques observations qui ont pu être soulignées dans la recherche à ce jour par rapport au contexte développemental et des impacts que peuvent avoir le contexte d'apprentissage ou le type d'enseignement reçu sur ce développement. Finalement, ce chapitre sera clos par un survol de la littérature portant sur le contexte scolaire qui nous préoccupe, soit celui de l'anglais intensif.

3.1 Accent, intelligibilité et compréhensibilité

En acquisition des langues secondes, l'accent est souvent considéré comme une composante de la production orale. Cette dernière peut être vue sous différents angles, que ce soit par rapport à l'accent, l'intelligibilité ou à la compréhensibilité, comme c'est le cas dans le modèle tripartite de Munro et Derwing (1999). Globalement, pour différencier les concepts de compréhensibilité et d'intelligibilité qui peuvent se ressembler en apparence, on pourrait dire que l'intelligibilité est plutôt évaluée en fonction du degré de compréhension de l'interlocuteur par rapport au message qui lui est présenté, autrement dit en fonction de sa compréhension réelle du message, tandis que la compréhensibilité serait plutôt liée à l'effort nécessaire qu'un interlocuteur doit déployer pour comprendre le message (Munro & Derwing, 1999) (une définition plus complète des concepts est proposée dans le *Cadre théorique* p.47). Les prochaines lignes survoleront la littérature qui s'est intéressée à établir la distinction entre ces concepts afin d'identifier les mesures linguistiques qui les composent. Ainsi, nous examinerons d'abord la relation entre l'accent et l'intelligibilité. Ensuite, nous étudierons le lien qu'il peut y avoir entre l'accent et la compréhensibilité. Ce faisant, nous pourrons mettre en perspective l'influence que chaque concept du modèle peut avoir sur les autres concepts.

3.1.1 Accent et intelligibilité

Dans la littérature, l'accent, tout comme la prononciation et d'autres mesures linguistiques y étant associées, a d'abord été associé sous le concept d'intelligibilité du locuteur. En effet, on retrouve ce lien dans les travaux de Tajima et al. (1997), qui se sont penchés sur l'intelligibilité perçue lors d'énoncés lus avec un accent étranger. Pour ce faire, ils ont demandé à deux types de locuteurs de lire des énoncés en anglais. Seulement 2 locuteurs ont lu les énoncés : un était anglophone et l'autre, sinophone. Les chercheurs ont ensuite manipulé les énoncés acoustiquement avant de les présenter à 36 juges anglophones. Le but de l'étude était de vérifier si la modification du patron temporel des énoncés lus en anglais allait influencer la perception de l'intelligibilité de ces énoncés par les juges. Les résultats suggèrent que l'habileté des juges à reconnaître les énoncés lus par le locuteur anglophone a été influencée par la manipulation acoustique qu'avaient subi les énoncés enregistrés. Autrement dit, les juges ont mieux évalué l'intelligibilité des énoncés qui correspondaient aux propriétés temporelles de leur L1. Alors, il est donc possible de supposer que le fait de modifier une mesure linguistique associée à l'accent, en dérogeant des patrons temporels habituels de l'anglais, a nui aux juges anglophones à comprendre leur propre langue.

Par la suite, les travaux de Field (2005) ont laissé entrevoir l'impact d'une autre mesure linguistique associée à l'accent, l'accentuation lexicale (*lexical stress*), sur l'intelligibilité perçue. Dans cette étude, la méthodologie ressemble à celle de l'étude précédente : l'accentuation lexicale et la qualité des voyelles de mots dissyllabiques lus

et enregistrés par un Britannique ont été modifiées acoustiquement. Le tout a par la suite été présenté à des juges anglophones et non anglophones. Les résultats suggèrent que l'emplacement incorrect de l'accentuation lexicale, comme l'erreur d'accentuer la première syllabe du mot *begin* au lieu de la deuxième, nuit à l'intelligibilité des mots, à raison de 19,78 % chez les juges anglophones et de 21,28 % chez les autres juges. Ainsi, l'accentuation lexicale, mesure linguistique phonologique reliée à l'accent, pourrait influencer l'intelligibilité.

À la lumière de ces études, il est possible d'entrevoir une relation entre les deux concepts : certaines mesures composant l'accent, comme le patron temporel et l'accentuation lexicale, peuvent avoir un effet potentiel sur l'intelligibilité. Ce lien d'influence renforce le besoin de mieux comprendre le développement de l'accent et de ses composantes.

3.1.2 Accent et compréhensibilité

Après avoir constaté l'association entre l'accent et l'intelligibilité, qui, rappelons-le, est plutôt associée à la compréhension réelle que l'interlocuteur interprète du message, des chercheurs se sont intéressés à la relation qui pouvaient exister entre accent et compréhensibilité qui, elle, est plutôt associée à la perception d'effort que l'interlocuteur doit faire pour comprendre le message du locuteur. C'est le cas des chercheurs Kang et al. (2010), dans une étude portant sur les aspects suprasegmentaux liés à la compétence orale et à la compréhensibilité, qui ont choisi d'utiliser une analyse

acoustique instrumentale faite par ordinateur d'enregistrements d'apprenants de l'anglais ayant des langues premières différentes (mandarin, coréen, espagnol, arabe), dont la moitié était des langues à ton. Les analyses acoustiques informatiques laissent d'abord entrevoir que les apprenants ne parviendraient pas à assimiler les patrons prosodiques (*tonal patterns*), comme la hauteur relative et les patrons (*patterns*) globaux d'intonation, d'accentuation et d'aisance. Ensuite, ayant aussi demandé à 188 juges anglophones d'écouter les enregistrements, les chercheurs ont découvert que 50 % de la variance dans la compétence orale et la compréhensibilité selon les juges semblait être expliquée par les aspects suprasegmentaux. Ils ont aussi pu observer qu'un débit lent était associé à la perception d'un accent plus fort. Donc, la conclusion de leurs observations est qu'il existe une relation d'influence entre l'accent et le débit et les mesures suprasegmentales, comme les patrons prosodiques et ceux d'intonation ou la hauteur relative de la voix qui la composent, et la compréhensibilité. Toutefois, dans cette étude, tout comme dans le cas des études portant sur le lien entre accent et intelligibilité, la manipulation acoustique d'extraits sonores en laboratoire a été utilisée pour comprendre la dynamique entre les concepts. Ces observations n'émergent donc pas d'une perception en contexte authentique de la part de juges. Alors, après avoir constaté le lien entre les éléments suprasegmentaux de l'accent et la compréhensibilité, et même précédemment l'intelligibilité, d'autres auteurs ont par la suite tenté de comprendre ce qui différenciait les concepts en contexte de perception authentique.

Ainsi, Trofimovich et Isaacs (2012) se sont penchés sur les dimensions linguistiques associées à l'accent et celles associées à la compréhension pour tenter de dissocier les deux concepts. Dans une étude rassemblant 40 locuteurs francophones en apprentissage de l'anglais de niveaux d'habiletés différents, 60 juges sans formation linguistique et trois juges experts se sont prononcés à la suite de l'écoute des enregistrements contenant une narration de descriptions d'images. Les résultats obtenus dans cette étude sur l'association entre l'accent et la compréhension perçus et 19 mesures linguistiques laissent supposer que la perception des juges avait été influencée par des mesures exclusivement phonologiques en ce qui a trait à l'accent : rythme, éléments segmentaux et structure syllabique adéquate (*syllable structure accuracy*). La compréhension, quant à elle, était liée à la prononciation, à la grammaire, au lexique et à l'aisance. D'ailleurs, Isaacs et Trofimovich (2012), dans une autre étude portant sur la compréhension, où ils ont étudié les aspects linguistiques liés à la compréhension avec le même corpus et les mêmes variables linguistiques, avaient suggéré la même conclusion : la compréhension est liée à plusieurs paramètres, contrairement à l'accent qui demeure principalement relié aux mesures phonologiques. De ce fait, les chercheurs ont pu établir une distinction entre les concepts, faisant d'eux des concepts reliés mais indépendants, et ce, en contexte de perception authentique. Bref, l'étude phare de Trofimovich et Isaacs (2012) a donc fait place à un constat intéressant : un apprenant de la L2 peut être compréhensible, malgré la présence d'un accent prononcé.

En définitive, la recherche a permis à ce jour de mieux comprendre l'association des mesures linguistiques à l'accent et de celles reliées à l'intelligibilité et à la compréhensibilité, faisant la lumière sur la dynamique qu'entretiennent les trois concepts. Du même coup, il est possible d'observer que les mesures associées à la compréhensibilité selon des juges sont beaucoup plus variées que celles associées à l'accent. Les résultats observés pointent alors vers les mesures phonologiques comme étant celles les plus liées à l'accent chez les apprenants. Plus spécifiquement, il s'agit d'un autre pan de la littérature qui s'est concentré à identifier plus clairement les mesures linguistiques associées à l'accent. Un résumé de ses principaux constats sera présenté dans la prochaine section.

3.2 Accent et mesures linguistiques associées (aspects segmentaux et suprasegmentaux)

En tentant de dissocier les concepts d'accent, d'intelligibilité et de compréhensibilité, les études se sont retrouvées à identifier les mesures linguistiques qui sont associées à chacun des concepts. Conséquemment, il est possible de lier certaines mesures linguistiques à la perception de l'accent spécifiquement. Dans cette section, il sera principalement question de l'association entre l'accent et deux groupes de mesures linguistiques recensées dans la littérature. Nous commencerons par les mesures segmentales, c'est-à-dire les voyelles et les consonnes d'une langue, et poursuivrons avec les mesures suprasegmentales, autrement dit les phénomènes prosodiques comme l'accentuation, l'intonation, le débit, etc.

3.2.1 Accent et mesures segmentales

S'intéressant à la prononciation, les chercheurs précurseurs Brennan et Brennan (1981b) ont soumis la lecture de mots à 32 Mexicano-Américains et 4 anglophones au jugement de 3 juges experts linguistes afin de déterminer si les erreurs de prononciation pouvaient prédire le degré d'accent perçu. Leur évaluation des résultats laisse croire que le nombre de certaines erreurs de prononciation était un bon prédicteur du degré d'accent perçu, selon l'échelle utilisée et l'*Accentedness Index*, un score évalué par les juges qui estime la valeur de l'accent d'un locuteur, utilisé dans l'étude. En effet, l'association entre l'accent et certaines erreurs segmentales est aussi évoquée dans l'étude exploratoire de Munro et Derwing (2006), qui porte sur le jugement d'énoncés lus par 23 apprenants cantonnais de l'anglais. Les résultats obtenus proposent que l'impact sur la perception de l'accent serait plus grand en cas d'erreur dans la production de phonèmes qui ont une valeur fonctionnelle élevée (*high functional load*). La valeur fonctionnelle (*functional load*) est une théorie qui consiste à mesurer l'importance de paires minimales de phonèmes en anglais, de par leur fréquence ou leur position dans un mot, entre autres : plus la différence entre les phonèmes mène à une prononciation éloignée dans une communauté donnée, plus *la valeur fonctionnelle* d'une paire minimale est élevée. Par exemple, dans leur étude, Munro et Derwing (2006) donnent la distinction en anglais des phonèmes [l] et [n] en position initiale ou en finale d'un mot comme ayant une valeur fonctionnelle élevée, étant donné qu'une confusion dans la prononciation de ces phonèmes pourrait amener une confusion quant

à la compréhension (dans les mots *need* et *lead*, par exemple). À l'inverse, le contraste entre les phonèmes [ð] et [d] aurait une valeur fonctionnelle basse, la distinction entre cette paire de phonèmes n'étant pas toujours perçue par des locuteurs de L1 eux-mêmes et ne distinguant pas beaucoup de mots. Ainsi, il est peu probable que le fait de prononcer le mot *the* avec un [d] au lieu d'un [ð] affecte la compréhension du mot et du locuteur, par exemple. Également, selon les observations des chercheurs, plus l'acquisition des phonèmes ayant une valeur fonctionnelle élevée serait difficile pour l'apprenant, plus l'accent sera perceptible pour des juges ayant cette langue comme L1.

De leur côté, Saito et al. (2015) constatent eux aussi que les éléments segmentaux sont liés à l'accent perçu. Dans leur étude visant à différencier les mesures linguistiques propres à l'accent et à la compréhension, les narrations audio de 40 locuteurs du français (L1) apprenant l'anglais (L2) de différents niveaux ont été proposées à 20 juges anglophones avec ou sans connaissances linguistiques. L'accent a été jugé comme étant relatif à la prononciation, étant prédit par les erreurs concernant la production des voyelles et des consonnes et, aussi, l'accentuation dans les mots.

Ainsi, la prononciation des éléments segmentaux semble être une mesure saillante quant à la présence de l'accent. Or, les études sur le sujet demeurent variables d'un point de vue méthodologique, offrant un portrait encore flou des mesures linguistiques liées à l'accent. Aussi, toutes les études s'étant attelées à identifier les mesures linguistiques associées à l'accent n'ont pas toutes observé les mesures segmentales comme étant les éléments révélateurs les plus saillants de la présence de l'accent. En

effet, certaines études ont présenté des résultats différents en parvenant à observer des résultats qui rendaient plutôt possible une association entre l'accent et des mesures suprasegmentales comme l'accentuation, l'intonation, le débit, etc. Il convient toutefois de préciser que les méthodologies employées dans l'ensemble de ces études sont très variables, rendant encore une fois les résultats difficiles à comparer.

3.2.2 Accent et mesures suprasegmentales

Dans un autre ordre d'idées, certaines études ont plutôt exploré un autre groupe de mesures linguistiques qui composent l'accent, c'est-à-dire les mesures suprasegmentales. Autrement dit, ces études ont tenté de comprendre le lien que des mesures prosodiques pourraient entretenir avec l'accent et, donc, d'évaluer si elles pouvaient être des indices forts de la présence d'un accent dans le discours d'un locuteur étranger. Kang (2010) a notamment procédé à une analyse acoustique des extraits sonores des présentations de 11 assistants internationaux à l'enseignement (*international teaching assistants –ITA*) avec le logiciel PRAAT. Le chercheur a ensuite comparé le résultat à l'évaluation de 58 juges américains anglophones étudiant des langues secondes différentes (allemand, espagnol, français, mandarin, coréen, hindi et japonais). Kang a pu observer que les scores liés à l'accent étaient prévisibles en fonction de la hauteur de la voix (*pitch range*) et des mesures d'accentuation lexicale (*word stress measures*), alors que la compréhensibilité était généralement associée au débit (*speaking rates*). Le même chercheur, dans une étude en 2012 sur l'impact potentiel des caractéristiques des juges et des mesures prosodiques sur l'évaluation de

l'accent, a demandé à 70 juges anglophones américains d'évaluer la compétence orale et pédagogique de 11 assistants internationaux à l'enseignement (ITA) en anglais. Il a pu observer que 18 % à 19 % des variables à l'étude qui corrélaient avec l'accent étaient liées aux variables suprasegmentales.

Explorant des mesures prosodiques différentes, Winters et O'Brien (2013) ont tenté de vérifier l'effet d'une modification d'une transposition d'une prosodie qui n'est pas celle de la langue première à une production habituelle dans la langue première en modifiant les patrons d'intonation (*native intonation contours*) et les durées syllabiques d'énoncés lus en L1 et en L2. Ils ont alors manipulé acoustiquement des énoncés lus en anglais (L2) par des locuteurs de l'allemand et d'autres énoncés lus par des locuteurs anglophones pour mesurer l'impact de ce transfert de valeurs prosodiques sur le jugement de l'intelligibilité et de l'accent perçus. Les résultats suggèrent que les durées syllabiques et les fréquences des énoncés (*F0 contours*) enregistrées modifiées informatiquement par un algorithme avaient un effet négatif sur le jugement de l'accent perçu. Ainsi, moins l'énoncé proposé aux juges était naturel, c'est-à-dire plus il était modifié par l'algorithme, plus l'accent paraissait fort pour les juges. À la lumière de ces résultats miroirs, les chercheurs suggèrent alors que l'accent perçu est plus affecté par les paramètres prosodiques que l'intelligibilité. Ce constat va dans le même sens que celui de Munro et Derwing (1995), qui proposait la relation, mais non la dépendance, entre les deux concepts, dans une étude où 20 juges anglophones ont jugé

des énoncés de type vrai ou faux lus par 10 locuteurs anglophones et 10 autres locuteurs ayant le mandarin comme L1.

Un peu plus récemment, d'autres chercheurs se sont intéressés à la relation entre l'enseignement de la prononciation du français L2 et l'évaluation perçue de la compréhensibilité, de l'aisance et de l'accent. En effet, les résultats obtenus dans l'étude portant sur la compétence en compréhension orale (*listening*) et à l'oral de Trofimovich et al. (2017) laissent percevoir un lien entre l'accent perçu et un nombre moins élevé d'erreurs en intonation et la prosodie, ou plus précisément entre l'accent et la variation de la fréquence fondamentale semblable à celle des locuteurs francophones, qu'ils ont défini comme étant le niveau 0 (*F0 range narrower*). Pour parvenir à ces résultats, les chercheurs ont évalué 30 locuteurs adultes apprenants du français (L2) qui ont suivi un cours de 15 semaines portant une attention particulière aux aspects segmentaux et suprasegmentaux. Les locuteurs ont enregistré une lecture et une narration au début et à la fin du programme. Ils devaient aussi tenir un journal qu'ils remplissaient chaque semaine pour garder des mesures de leur conscience de la prononciation (*pronunciation awareness*). Ces tâches ont alors permis aux chercheurs d'identifier l'intonation et la fréquence fondamentale comme mesures ayant un impact sur la perception de l'accent.

Toujours dans la but de comprendre le développement de l'accent et d'identifier les mesures linguistiques pouvant y être associées, O'Brien (2014) a proposé les enregistrements de locuteurs germanophones et ceux de collègues apprenant

l'allemand à 25 apprenants anglophones de l'allemand de niveaux d'habiletés variables. Les résultats de l'étude montrent que plusieurs mesures linguistiques peuvent être associées à l'accent. Ainsi, un lien semble s'établir entre l'accent que les juges ont perçu et les erreurs phonologiques ou phonétiques, les pauses remplies ou silencieuses (*filled and unfilled*) et le débit, les erreurs d'accentuation dans un mot ou la hauteur de la voix dans la production faite par les collègues apprenants. Ces résultats s'inscrivent alors dans une lignée d'études identifiant les variables suprasegmentales comme étant les plus saillantes par rapport à la présence de l'accent. Toutefois, contrairement aux résultats précédemment suggérés dans la recherche, les résultats obtenus dans l'étude d'O'Brien (2014) suggèrent aussi une nouvelle hypothèse : en plus d'être associé aux mesures segmentales et suprasegmentales, l'accent pourrait aussi être associé aux erreurs morphologiques.

En conclusion, la recherche actuelle sur les mesures linguistiques qui peuvent être associées à l'accent est plus que variée : elle propose plusieurs pistes de réflexion, sans toutefois arriver à un consensus. Le tableau 1 présente d'ailleurs un résumé des mesures plus fréquemment associées à l'accent dans la littérature. Globalement, les résultats des juges dans les études de perception de l'accent laissent supposer que les aspects segmentaux y seraient associés, c'est-à-dire la prononciation des voyelles et des consonnes, mais aussi que les aspects suprasegmentaux auraient un impact déterminant sur l'évaluation des juges, telle la variation des éléments prosodiques comme l'intonation, l'accentuation ou la durée et la structure syllabiques. Or, pour

déterminer les mesures linguistiques associées à l'accent perçu, ce ne sont pas toutes les études qui ont opté pour un contexte réel de perception, certaines ayant préféré évaluer objectivement les mesures en laboratoire. La diversité dans les résultats propose que d'autres recherches sont nécessaires afin de se concentrer exclusivement sur l'accent et de comprendre comment les mesures linguistiques se développent et influencent la perception des différents juges.

Tableau 1

Synthèse des principales mesures linguistiques associées à l'accent

Mesures linguistiques	Définition	Concepts associés	Exemples
Mesures segmentales	Production des consonnes et des voyelles (Saito et al., 2016).	Prononciation, valeur fonctionnelle (Munro & Derwing, 2006)	Prononciation de certains phonèmes comme le [θ] ou [ð] correspondant à la graphie <i>th</i> dans des mots comme <i>tooth</i> ou <i>this</i> .
Débit	Fluidité du discours (O'Brien, 2014).	Vitesse, mesures temporelles, hésitations et pauses.	Débit de parole, nombres de syllabes par minute, pauses silencieuses, pauses remplies (ehhh, ummm).
Intonation	Mélodie de la langue (Trofimovich et al., 2017).	Patrons d'intonation, valeurs prosodiques, hauteur de voix.	Intonation montante de la question fermée (réponse en oui ou non).
Accentuation	Distinction d'une syllabe par sa durée ou sa hauteur (Saito et al., 2015).	Accentuation lexicale, durées syllabiques.	Accent tonique, endroit du renforcement de la voix dans des mots polysyllabiques en anglais comme <i>computer</i> .

3.3 Variations méthodologiques et perception de l'accent

Lorsqu'il est question d'étudier l'accent, il est évidemment question de perception, l'accent étant un concept principalement perçu. Il va sans dire que la façon dont les chercheurs choisissent de recueillir la perception des juges par rapport à l'accent étranger d'un locuteur a suscité l'intérêt dans la littérature. En effet, plusieurs études se sont penchées sur l'influence que les variations méthodologiques pouvaient avoir sur la perception de l'accent. Ainsi, dans cette section, il sera question de ces choix méthodologiques qui ont été recensés comme ayant un impact sur la perception de l'accent dans les résultats obtenus précédemment. Dans l'ordre, nous explorerons les effets de la tâche demandée aux locuteurs, l'impact de l'échelle de perception soumise aux juges, l'influence des différences des locuteurs eux-mêmes ainsi que du type de juges sollicités recensés dans les différentes études.

3.3.1 Effet de la tâche sur l'accent

D'abord, on remarque que, dans la littérature existante, certains facteurs ont été identifiés pour mieux comprendre la perception de l'accent et d'autres facteurs potentiels pouvant l'influencer. L'effet de la tâche est l'un de ces facteurs. Ainsi, s'intéressant à un possible effet de la tâche sur la corrélation entre les mesures linguistiques et l'accent ou la compréhensibilité, Crowther et al. (2018) ont comparé la perception de 10 juges anglophones par rapport à la production de 60 apprenants de l'anglais ayant le farsi, l'hindi/urdu, le mandarin ou le roman comme L1 dans trois

tâches différentes : la description d'images, le *IELTS long-turn task* et le *TOEFL iBT integrated task*. L'analyse des résultats laisse entrevoir que les mesures linguistiques que les juges associent à l'accent peuvent varier, d'une tâche à une autre, en fonction de la complexité de la tâche. Cette influence potentielle de la complexité de la tâche n'a pas été observée quant à la compréhensibilité, les mesures linguistiques demeurant sensiblement les mêmes, peu importe la complexité de la tâche. Ainsi, dans une tâche simple de narration, l'accent était exclusivement relié aux mesures phonologiques, alors que dans une tâche plus complexe, l'accent était aussi relié à la grammaire et au lexique, en plus des mesures phonologiques.

Également, les résultats obtenus par Bergeron et Trofimovich (2017), dans une étude sur un possible effet de la tâche ou du type de juges sur les mesures linguistiques de l'accent et de la compréhensibilité perçus, suggèrent que l'accent des 40 participants hispanophones apprenant le français de niveaux intermédiaire à avancé vient d'un mélange de prononciation et d'aisance (erreurs liées aux voyelles et aux consonnes, intonation, débit) selon les juges. Plus précisément, dans la description d'images, l'accent est associé à la phonologie et à l'aisance, alors que la compréhensibilité est liée à de multiples dimensions (phonologie, aisance, grammaire, lexique, discours). Or, dans une tâche plus complexe comme une entrevue, les dimensions associées à l'accent s'élargissent et s'approchent de celles associées à la compréhensibilité. Ces résultats, s'ajoutant à ceux de Crowther et al. (2018), suggèrent que plus la tâche demandée exige une réponse complexe (où une idéation doit être développée) de la part des locuteurs,

plus les mesures qui sont associées à l'accent par les juges ressemblent à celles liées à la compréhensibilité, rendant floue la distinction entre les deux concepts. Ainsi, la distinction entre les concepts d'accent et de compréhensibilité semble plus nette dans une tâche comme la narration de description d'images, mettant en lumière l'effet de la tâche sur les mesures linguistiques pouvant influencer la perception de la production orale.

En résumé, les résultats des quelques études récentes sur l'effet de la tâche suggèrent que les mesures linguistiques indiquant la présence de l'accent semblent se limiter principalement à des mesures phonologiques dans des tâches simples comme la description d'images, mais tendent à se complexifier en étant aussi associées à la grammaire et au lexique dans les tâches plus complexes comme l'entrevue. Ce faisant, le concept d'accent s'approche alors davantage du concept de compréhensibilité, pour lequel la grammaire et le lexique sont des mesures qui y sont plus fréquemment associées. De ce fait, il semble que plus la tâche exige du locuteur qu'il utilise un grand nombre de ressources linguistiques pour être compris, plus il est difficile pour un juge de différencier l'accent de la compréhensibilité.

3.3.2 Échelle pour mesurer l'accent perçu

Dans la littérature, on note également que différents outils peuvent être utilisés pour mesurer la perception de l'accent. C'est le cas, entre autres, des échelles de perception, pour lesquelles une variation de gradation peut être observée d'une étude à l'autre

pouvant généralement passer de 5 à 9. À ce sujet, Isaacs et Thomson (2013) ont tenté de déterminer si la différence de gradation dans les échelles de perception soumises aux juges pouvait influencer la perception de l'accent en soi. Pour ce faire, ils ont proposé les narrations de description d'images de 38 immigrants adultes de niveau débutant à des juges naïfs, donc sans formation linguistique, et des juges experts selon deux échelles gradées différemment, soit une sur 5 points et une autre sur 9 points. Or, les résultats des analyses suggèrent que la gradation de l'échelle (5 ou 9) n'influencerait pas les valeurs moyennes évaluées par les juges. Toutefois, les juges qui ont participé à l'étude précisent que l'échelle de 5 points est contraignante, n'offrant pas assez d'options aux juges pour exprimer leur perception. À l'inverse, les chercheurs rapportent des catégories délaissées dans l'échelle de 9 points. Cette observation est d'ailleurs cohérente avec les observations des juges de l'étude de Flege et Fletcher (1992), qui avaient rapporté que l'échelle de 9 points était confondante, la différence n'étant pas facile à faire entre chaque catégorie.

3.3.3 Différences du locuteur et perception de l'accent

Les sections précédentes ont présenté la façon dont la perception de l'accent a été étudiée dans la littérature, en comparaison avec des concepts similaires que sont l'intelligibilité et la compréhensibilité, permettant ainsi d'identifier les mesures segmentales ou suprasegmentales qui sont spécifiquement associées à l'accent, mais elles ont aussi permis de lister les facteurs d'influence par rapport à la perception des juges, comme l'effet de la tâche ou la gradation de l'échelle de perception. Un autre

élément est recensé dans la littérature comme facteur d'influence par rapport à la perception que des juges peuvent avoir de l'accent étranger d'un locuteur de L2. Il s'agit de certaines caractéristiques du locuteur lui-même, à savoir son niveau de compétence en L2, son expérience, son âge et son exposition à la L2. Selon ces dernières différences, les juges seraient influencés par des mesures linguistiques différentes pour détecter la présence d'un accent.

C'est d'abord ce que suggèrent les travaux de Saito et al. (2016), dans une étude portant sur la corrélation entre les différentes mesures linguistiques et la perception de l'accent et de la compréhensibilité d'échantillons oraux provenant d'apprenants japonais de l'anglais de tous les niveaux de connaissances de la L2, donc de niveaux débutant, intermédiaire ou avancé. Les principaux résultats nous laissent croire que les juges seraient influencés par des aspects différents selon le niveau de connaissances du locuteur de la L2. Ainsi, après avoir analysé les narrations descriptives d'une série d'images des participants, les chercheurs entrevoient que les mesures phonologiques liées à la prononciation telles que les éléments segmentaux, l'accentuation dans les mots, l'intonation et le débit sont les mesures les plus saillantes, peu importe le niveau de connaissances du locuteur. Plus précisément, lorsque les apprenants sont des débutants, ce sont plutôt le lexique et la compétence en grammaire qui sont davantage révélateurs de la présence de l'accent selon les juges. En ce qui concerne l'accent des apprenants des niveaux plus avancés, ce sont la complexité grammaticale et la qualité des variables en prononciation qui sont retenues par les juges.

Explorant l'effet de l'expérience en L2 d'un apprenant sur une mesure suprasegmentale, Trofimovich et Baker (2006) ont demandé à 30 apprenants coréens de l'anglais ainsi qu'à 10 locuteurs anglophones d'enregistrer des phrases. Ils ont alors soumis ces enregistrements à des juges et à des analyses acoustiques pour en venir à suggérer que l'exposition à la L2 d'un locuteur influence l'acquisition de certaines mesures suprasegmentales. En effet, les résultats obtenus par les chercheurs nous laissent croire que l'apprentissage d'un élément suprasegmental, le *stress timing*, semble influencé par la quantité d'expérience en L2 que possèdent les locuteurs et que d'autres mesures suprasegmentales comme le débit, la fréquence et la durée des pauses seraient plutôt influencées par l'âge auquel le locuteur a connu sa première exposition intensive à la L2. Il s'agit du constat auquel ils en sont venus dans leur étude sur l'effet de l'étendue de l'expérience en L2 d'un locuteur sur la production de cinq variables suprasegmentales (*stress timing, peak alignment, speech rate, pause frequency and pause duration*).

Dans un autre ordre d'idées, une autre variable reliée au locuteur peut influencer l'acquisition d'une L2 et, donc, la perception de son accent par l'interlocuteur. En effet, les travaux précurseurs suggéraient que l'âge auquel un apprenant développait le bagage phonétique d'une L2 pouvait influencer son degré d'accent (Flege, 1995). Selon le *Flege's speech learning model* d'où découle l'*Interaction hypothesis*, l'interaction du répertoire phonologique de la L1 et celui de la L2 expliquerait cette influence. Plus l'interaction entre les 2 répertoires serait forte, plus la L1 influencerait l'acquisition de

nouveaux phonèmes ou paramètres phonologiques et plus il serait difficile pour l'apprenant de faire cette acquisition. Le degré d'interaction étant plus élevé chez l'adulte, cela expliquerait pourquoi les enfants parviendraient plus précisément à intégrer les variables phonétiques et phonologiques d'une L2. Plus récemment, des chercheurs (Guion et al., 2000; Munro et al., 1996; Oyama, 1976) ont établi que les enfants avaient tendance à avoir plus de succès dans l'apprentissage de la phonétique et de la phonologie d'une L2 ou d'une langue étrangère. Dans l'étude de Baker et al. (2008), dans laquelle une comparaison est faite entre un groupe d'enfants coréens âgés en moyenne de 10 ans et un groupe d'adultes en perception et en production, les résultats suggèrent que le groupe d'adultes a mieux réussi à percevoir les voyelles en anglais (L2) comme des occurrences d'une seule catégorie de voyelles dans leur L1. En production, toutefois, le groupe d'enfants était plus compétent que celui d'adultes à produire deux des quatre voyelles de la L2 à l'étude, notamment celle absente de l'inventaire de voyelles disponibles dans la L1. Finalement, les deux groupes ont également réussi dans la discrimination des contrastes vocaliques proposés en anglais faisant ressortir l'importance d'une exposition à la L2 à un jeune âge pour tendre vers un développement optimal de l'accent.

En conclusion, la littérature suggère que les caractéristiques du locuteur lui-même peuvent avoir un impact sur la perception de son accent par des juges. Ainsi, l'exposition à la L2 et l'âge auquel cette acquisition commence semblent être des facteurs à considérer dans le processus d'acquisition d'une L2. Bien que la recherche

propose que les enfants arriveraient davantage à mieux reproduire l'inventaire phonétique d'une L2, on n'en sait encore que très peu sur le développement de l'accent chez les apprenants d'âge scolaire, comme les adolescents, surtout en contexte développemental.

3.3.4 Types de juges

Finalement, un dernier facteur pouvant influencer la perception de l'accent de la part d'un juge est le juge lui-même. En effet, la perception de l'accent d'un locuteur pourrait être influencée par les connaissances linguistiques que le juge possède. Ainsi, une des études à ce sujet révèle qu'il n'y aurait pas de différence significative entre les jugements des juges naïfs, c'est-à-dire ceux qui ne possèdent pas de connaissances linguistiques approfondies ou de formation en L2, et les juges experts qui possèdent, eux, une formation linguistique (Isaacs & Thomson, 2013).

C'est un constat différent que l'observation des résultats de l'étude de Saito et al. (2015) a permis de faire. Les chercheurs ont proposé les échantillons à 20 juges ayant ou non des connaissances ou de l'expérience dans les domaines de la linguistique ou de l'éducation. En comparant les résultats fournis par les juges, ils en arrivent à la conclusion que les juges experts ayant une formation linguistique ou pédagogique avaient tendance à faire une évaluation plus sévère de l'accent et de la compréhensibilité. Ces derniers disposaient aussi d'une meilleure compréhension des concepts linguistiques présentés dans les mesures et étaient plus constants dans leur

évaluation des variables linguistiques moins instinctives comme la complexité grammaticale. Ces observations vont dans le même sens que celles précédemment effectuées dans les travaux précurseurs de Calloway (1980) et de Thompson (1991).

Également, il est possible de constater qu'une autre différence existe entre les types de juges par rapport à leur perception de l'accent. En effet, selon leur niveau de connaissances linguistiques, les mesures linguistiques qui influencent leur perception ne seraient pas toujours les mêmes. C'est ce que Trofimovich et Isaacs (2012) ont tenté de vérifier en demandant à 60 juges naïfs et 3 juges experts d'évaluer les enregistrements de narration de description d'images de 40 locuteurs francophones qui apprenaient l'anglais. Ils ont ensuite proposé une comparaison de l'évaluation de 19 mesures linguistiques faites par les juges experts à celle faite par les juges naïfs, en leur présentant plus simplement les mesures. L'objectif était de comprendre les mesures davantage associées à l'accent. Les mesures étaient divisées en quatre catégories, soit la phonologie, l'aisance, le lexique et la grammaire, et le discours. Les résultats de l'étude ont permis de voir que parmi les mesures proposées aux juges, plusieurs mesures phonologiques se sont montrées fortement reliées à l'accent, mais qu'elles pouvaient varier d'un type de juge à l'autre. Pour les juges naïfs, l'accentuation dans le mot et le rythme étaient les indices les plus évocateurs de la présence de l'accent. Chez les juges experts, le niveau segmental et la structure des syllabes étaient alors plus déterminants. Toujours selon Trofimovich et Isaacs (2012), les résultats mis en lumière par leur étude proposent donc que les juges naïfs ont une sensibilité à la présence de

l'accent, même s'ils n'ont pas les mêmes connaissances empiriques que les juges experts.

Toujours dans le but de comprendre comment le type de juges pouvait influencer la perception de l'accent, certains auteurs se sont concentrés sur la familiarité qu'un juge peut avoir avec la L1 du locuteur. C'est le cas entre autres de Bergeron et Trofimovich (2017) qui ont demandé à 20 juges francophones d'évaluer les enregistrements de narrations d'images et d'entrevues d'apprenants espagnols en français (L2). Dix juges seulement possédaient une connaissance de l'espagnol, la L1 des locuteurs. Les résultats ne suggèrent aucun effet de la familiarité des juges qui connaissaient l'espagnol sur leur perception de l'accent et de la compréhensibilité des locuteurs en français L2. L'exposition du juge à la L1 du locuteur est ce qui semble le plus influencer le juge, plutôt que le fait que celui-ci ait fait l'apprentissage ou non de la L1 du locuteur. L'absence d'influence du bagage linguistique du juge sur son évaluation proposée dans l'étude précédente est cohérente et va dans le même sens que les résultats obtenus dans les travaux de Gass et Varonis (1984) et ceux de Kennedy et Trofimovich (2008).

Dans la même optique, Munro et al. (2006) ont eux aussi évalué la potentielle influence de la connaissance de la L1 du locuteur par les juges sur leur perception de l'accent. Ils ont alors testé 4 groupes de juges ayant différentes L1 (cantonnais, japonais, mandarin, anglais) par rapport à l'évaluation de la description d'une histoire d'apprenants de l'anglais de 4 L1 différentes (cantonnais, japonais, polonais, espagnol). Après analyse de l'évaluation de l'accent, de l'intelligibilité et de la compréhensibilité par les

différents groupes de juges, les chercheurs ont observé que le bagage linguistique des juges n'interfère pas avec leur perception. Les juges ayant l'anglais comme L1 ne semblaient pas être avantagés par rapport à l'intelligibilité des énoncés proposés dans leur propre langue. Pour ce qui est de la diversité des locuteurs entendus, un lien faible et variable d'une communauté à l'autre est proposé entre la perception et la L1 du juge. Dans le même ordre d'idées, Kang (2012), dans son étude sur l'impact potentiel des caractéristiques des juges et des paramètres prosodiques sur l'évaluation de l'accent d'assistants internationaux à l'enseignement, suggère que 7 % à 9 % de la variation dans l'évaluation des performances orales des locuteurs par des juges anglophones seraient liés au bagage linguistique du juge. Bref, les caractéristiques du juge lui-même, comme sa connaissance linguistique ou de la L1 ou son expérience en L1 peuvent parfois influencer la perception qu'il fera de l'accent, mais aussi l'identification des mesures linguistiques lui révélant la présence de l'accent.

En somme, à la lumière des études s'étant intéressées à l'influence des variables méthodologiques sur la perception de l'accent, il est possible de constater que les différents éléments méthodologiques sont à considérer pour obtenir un portrait plus juste et plus complexe du concept d'accent perçu. Des études récentes semblent faire émerger un premier constat : la complexité de la tâche demandée aux locuteurs serait un facteur d'influence par rapport à la perception de l'accent par les juges, étant donné que les mesures linguistiques que les juges associent à l'accent varient en fonction de cette complexité. Également, il est possible de constater que la gradation à 5 ou 9 degrés

de l'échelle de perception proposée aux juges n'influence pas significativement les valeurs attribuées à l'accent, bien que les juges de différentes études aient relevé le caractère contraignant de l'échelle à 5 degrés et celui confondant de celle à 9 degrés. Finalement, à la lumière de la littérature sur le sujet, il est possible de constater que les juges ayant ou non un bagage linguistique ou une familiarité ou non avec la L1 du locuteur sont aptes à juger l'accent, bien que chaque type de juges ne soit pas nécessairement guidé par les mêmes mesures linguistiques pour évaluer l'accent qu'ils perçoivent.

3.4 Développement de l'accent

Même si le concept d'accent attire l'attention des chercheurs depuis fort longtemps (Greene & Wells, 1927), il convient de souligner que la grande majorité des études s'y étant intéressées a recueilli la perception de l'accent à un moment précis dans le temps, créant une image fixe de la perception de l'accent de locuteurs de L2 par des juges à ce moment donné. Par conséquent, le développement de l'accent à travers le temps demeure peu exploré. Tout de même, la littérature à ce sujet permet d'observer que certains aspects davantage liés au processus d'apprentissage peuvent avoir un impact sur le développement de la prononciation et de l'accent, comme le contexte d'apprentissage dans lequel l'apprenant est placé ainsi que le type d'enseignement qu'il reçoit. Dans cette section, il sera alors question de survoler la littérature s'étant intéressée à l'impact de chacun de ces facteurs sur la perception de l'accent.

Avant tout, mentionnons l'étude de Derwing et Munro (2013), qui constitue une des rares études développementales s'étant intéressées principalement à l'accent. L'étude s'échelonne sur une période de 7 ans, avec 22 locuteurs immigrants d'âge adulte, de niveau débutant, apprenant l'anglais (L2) et ayant des langues premières (L1) différentes (mandarin et slaves). Deux mois après le début de l'étude, les locuteurs ont été appelés à raconter l'histoire illustrée en 8 images, qui représentent un homme et une femme qui échangent leur valise par accident. Dans le cadre de cette étude, ils ont refait la même tâche de narration 2 autres fois : 2 ans et 7 ans après le début de l'étude. Chaque fois, deux groupes de juges, c'est-à-dire 34 juges anglophones et 10 juges d'autres L1, mais fortement compétents en anglais, ont évalué l'aisance, la compréhensibilité et l'accent sur une échelle Likert de 1 à 9. À l'égard du développement de l'accent à travers les années, les résultats de cette étude pointent vers un progrès, quoique modeste, des apprenants dans les deux premières années. Après cette période, les progrès par rapport à l'accent semblent stagner. En ce qui a trait à l'aisance et à la compréhensibilité, une différence quant au progrès de chacun est observée pendant la deuxième année : les apprenants ayant les langues slaves comme L1 démontrent un progrès plus substantiel que ceux ayant le mandarin comme L1. Les auteurs Derwing et Munro (2013) proposent le concept de la volonté à communiquer (*willingness to communicate*) pour expliquer la différence dans la qualité et la quantité d'interaction avec l'anglais (L2) entre les deux groupes, qui serait elle-même à l'origine de la différence observée dans les progrès (Macintyre, 2007). Les progrès du groupe slave ont continué et sont observables 7 ans après le début de l'étude quant à la

compréhensibilité et à l'aisance, contrairement au groupe ayant le mandarin comme L1, étant donné qu'aucun gain significatif n'est perceptible après 7 ans pour ce groupe, soit dans aucune des trois dimensions étudiées. En résumé, les résultats proposés dans l'étude phare de Derwing et Munro (2013) sont intéressants, considérant qu'il s'agit d'une des rares études longitudinales à avoir observé le développement de l'accent du point de vue de la perception. Il est donc connu à ce jour que des progrès quant à l'accent que perçoivent des juges sont possibles sur une certaine période, du moins pour des locuteurs adultes immigrants, avant de stagner. La dynamique de ce développement reste toutefois encore inconnue et limitée à l'adulte. À ce sujet, certains chercheurs ont tenté de comprendre l'influence que pouvaient subir des locuteurs dans leur processus d'apprentissage, en étudiant l'effet du contexte d'apprentissage ou celui du type d'enseignement reçu. C'est ce que nous examinerons dans les prochaines sections.

3.4.1 Impact du contexte d'apprentissage sur le développement de l'accent

L'apprentissage d'une L2 passe nécessairement par un contexte d'apprentissage dans lequel l'apprenant se trouve pour développer sa compétence en L2. Des études semblent suggérer que cette variable peut avoir une influence sur l'acquisition de la L2 (Borràs & Llanes, 2019; Llanes, 2011). Par contexte d'apprentissage, il peut par exemple être question d'apprentissage naturel et autonome réalisé par l'apprenant (*natural settings*), de celui plutôt acquis dans un programme d'apprentissage qui se vit dans la communauté linguistique de l'apprenant (*at home context*), où l'apprentissage

de la L2 se fait dans un environnement dans lequel la L1 est majoritairement présente, ou à l'étranger, en immersion, avec ou sans formation linguistique. D'ailleurs, plusieurs résultats d'études permettent d'observer que le contexte d'apprentissage des programmes d'immersion à l'étranger (PIE) a un impact positif sur certains aspects de la compétence comme l'aisance des apprenants en général, plus que les programmes d'instruction à la maison (Freed, 1995; Freed et al., 2004; Llanes & Muñoz, 2009; 2013). La supériorité des PIE sur les programmes à la maison est aussi proposée en ce qui a trait à l'acquisition du vocabulaire et des compétences pragmatiques et sociolinguistiques (Collentine & Freed, 2004). En ce qui concerne le développement de la prononciation ou de l'accent, les études ne semblent pas unanimes : les travaux de Díaz-Campos (2004) et ceux de Mora (2008) ne suggèrent pas d'amélioration significative chez le groupe d'apprenants ayant participé à un PIE, alors que ceux de Muñoz et Llanes (2014) et Stevens (2011) en suggèrent une.

Lorsque l'on s'intéresse au développement de l'accent dans un contexte d'apprentissage, on constate que l'apprentissage d'une L2 en milieu scolaire dans des programmes spéciaux comme celui de l'anglais intensif est peu étudié à ce jour. Pourtant, ce dernier contexte a fait l'objet de nombreuses études. Entre autres, il est reconnu que les apprenants qui sont exposés à un contexte intensif, que ce soit dans des contextes de programmes d'immersion à l'étranger (p. ex. Martinsen et al., 2014) ou en contexte scolaire dans des programmes d'anglais intensif (p. ex. Lightbown, 2014), ont une compétence en L2 qui surpasse celle de leurs pairs qui sont soumis à un

contexte d'apprentissage offert à raison de quelques heures par semaine (*dripfeed instruction*). Quant au développement de la compétence en L2 dans le contexte scolaire, les études dans le domaine offrent des pistes intéressantes à explorer. Entre autres, l'étude récente de French et al. (2020) a permis d'observer que les gains obtenus grâce au programme d'anglais intensif seraient maintenus 4 ans après le programme scolaire par rapport à la compréhension et à l'aisance. Toutefois, aucune différence n'a été observée entre les apprenants ayant participé au programme d'anglais intensif et les autres ayant suivi le parcours régulier quant à l'accent perçu.

En résumé, les résultats dans la littérature actuelle suggèrent que le contexte d'apprentissage intensif pourrait mener à une amélioration dans la production orale des apprenants dont l'accent, du moins pendant une certaine période. Or, les groupes de locuteurs ayant participé aux études précédemment mentionnées étaient des adultes provenant de différentes L1 et ayant été soumis à des contextes d'apprentissage différents. Par conséquent, la littérature actuelle laisse inexploré le développement de l'accent dans d'autres types de programmes où la L2 est enseignée sur une plus longue période, dans un contexte scolaire par exemple, comme les programmes d'anglais intensif. Il est vrai que ce type de programme a été reconnu comme ayant un effet significatif sur la compétence d'un élève en L2 (Lightbown, 2014). Toutefois, le développement de certains aspects du discours de l'apprenant comme la prononciation et l'accent d'un élève n'a pas encore été étudié, ne permettant pas encore de mesurer

l'efficacité des programmes quant à l'un des objectifs visés par le MEQ, à savoir celui de développer une prononciation pouvant être comprise par un locuteur anglophone.

3.4.2 Impact du type d'enseignement sur le développement de l'accent

Dans le processus d'acquisition d'une L2, tout comme le contexte d'apprentissage, le type d'enseignement peut être variable d'un apprenant à l'autre et peut donc influencer le développement de l'accent de façon tout aussi variable. Ainsi, le type d'enseignement, c'est-à-dire les contenus ou les stratégies pédagogiques mises de l'avant en enseignement de la L2 dans les différents programmes de formation, peut représenter un facteur d'influence sur le développement de l'accent. À ce propos, lorsqu'il est question de l'impact du type d'enseignement sur le développement de l'accent, certaines études ont cherché à déterminer si cette variance dans le type d'enseignement pouvait avoir une influence significative sur ce développement. Dans une étude sur l'effet sur la compréhensibilité, l'accent et l'aisance de trois différents types d'enseignement de la prononciation, c'est-à-dire l'absence totale d'enseignement formel de la prononciation (*no specific pronunciation instruction*), l'enseignement segmental de la prononciation (*segmental accuracy*) et l'enseignement global des habitudes langagières en communication orale et des facteurs prosodiques (*general speaking habits and prosodic factors*), Derwing et al. (1998) ont procédé à l'enregistrement d'apprenants de l'anglais (L2) de groupes de L1 différentes (européens, asiatiques, espagnol et autres). Au début et à la fin d'un programme de formation de 12 semaines, les locuteurs devaient procéder à deux tâches : une lecture

d'énoncés et une narration spontanée. Afin de mesurer l'impact d'un type d'enseignement sur les dimensions à l'étude, le groupe de locuteurs a été divisé en trois et chaque groupe a été exposé à un type d'enseignement différent pendant la durée du cours de 12 semaines. Quarante-huit juges anglophones ont évalué l'accent et la compréhensibilité sur une échelle Likert de 1 à 9 dans la première tâche qui consistait en une lecture d'énoncés. Pour la deuxième tâche, soit celle d'une narration spontanée d'une histoire représentée par une série d'images, 6 juges experts, enseignants de l'anglais langue seconde, ont évalué l'accent, la compréhensibilité et l'aisance sur une échelle de 1 à 9. En général, les résultats suggèrent que l'amélioration par rapport à l'accent, à l'aisance et à la compréhensibilité serait en lien avec la présence d'un enseignement formel de la prononciation. Bien que l'accent se soit amélioré selon la perception des juges naïfs dans la première tâche pour les trois groupes, le groupe ayant reçu un enseignement de la prononciation axé sur le segmental est celui qui a été perçu comme ayant l'accent le plus faible au T2. Toutefois, dans la deuxième tâche, celle de narration, seul le groupe ayant reçu un enseignement global a montré une amélioration significative entre le T1 et le T2 par rapport à la compréhensibilité et à l'aisance. Finalement, aucune amélioration de l'accent n'a été soulignée dans les résultats pour cette tâche dans aucun des trois groupes. Les juges experts de cette étude rapportent avoir eu de la difficulté à évaluer l'accent dans les narrations, étant donné la grande différence entre les locuteurs. Aucune difficulté n'avait été rapportée par les juges à évaluer les enregistrements de lecture d'énoncés.

Toujours du point de vue d'un enseignement explicite de l'accent entre le début et la fin d'un cours universitaire de 15 semaines portant sur les compétences en compréhension orale (*listening*) et à l'oral, Trofimovich et al. (2017) ont fait évaluer, par 20 juges francophones, l'enregistrement d'énoncés lus et une description d'images de 30 apprenants du français de niveau intermédiaire ayant des L1 différentes. Les résultats laissent entrevoir que tous les apprenants se sont améliorés quant à leur aisance, à leur compréhensibilité et à leur accent après avoir reçu un enseignement explicite, soulignant de ce fait l'impact potentiel des méthodes d'enseignement sur le développement de l'accent. Selon les études rapportées, il semble être dans l'intérêt de l'apprenant et du développement de son accent de suivre une formation qui privilégie l'enseignement formel et explicite de la prononciation, étant donné que cette explicitation oriente l'attention du locuteur sur la dimension phonologique (Thomson & Derwing, 2015).

3.5 Résumé des principaux constats de la littérature

En résumé, l'exploration de la dynamique entre les concepts d'accent, d'intelligibilité et de compréhensibilité a permis de percevoir à jour le lien que l'accent entretient avec les deux autres concepts du modèle, c'est-à-dire un lien d'influence, mais non de dépendance (Munro & Derwing, 1999). En effet, la définition de ces concepts a permis de mieux distinguer l'accent des autres, menant les chercheurs à s'intéresser à son opérationnalisation, en ciblant les mesures linguistiques qui aiguillaient les juges quant à la présence de l'accent, telles que les mesures phonologiques. Parmi celles-ci, les

mesures segmentales (Brennan & Brennan, 1981b; Munro & Derwing, 2006; Saito et al., 2015) et certaines mesures suprasegmentales comme l'intonation, le débit, l'accentuation dans le mot ou la durée et la structure syllabique (Kang, 2010, 2012; O'Brien, 2014; Trofimovich et al., 2017; Winters & O'Brien, 2013) semblent être les mesures les plus saillantes de la présence de l'accent.

Parmi les facteurs qui peuvent influencer la perception de l'accent, la littérature propose certaines variables méthodologiques comme le type de juges (Isaacs & Thomson, 2013; Trofimovich & Isaacs, 2012) ou de tâche (Crowther et al., 2018) et l'échelle de perception (Isaacs & Thomson, 2013). D'autres facteurs d'influence pourraient être liés à l'identité même du locuteur, en considérant son âge d'acquisition, son exposition à la L2 ou son niveau de compétence dans la L2 (Baker et al., 2008; Flege, 1995; Guion et al., 2000; Munro et al., 1996; Oyama, 1976; Saito et al., 2016).

Malgré une étendue de plus en plus vaste d'études portant sur l'accent perçu, peu d'attention n'a encore été offerte à son développement dans le temps, mise à part l'étude longitudinale de 7 ans de Derwing et Munro (2013), qui ont observé un progrès dans les 2 premières années qui tend à disparaître par la suite. Il faut aussi souligner l'impact du contexte d'apprentissage et du type d'enseignement qu'un apprenant recevra sur l'acquisition d'une L2 et d'une prononciation d'un locuteur de L1. Il est reconnu que les apprenants ayant participé à des programmes immersifs (Freed, 1995; Llanes et Muñoz, 2009, 2013) et intensifs (Lightbown, 2014) feraient des gains plus

significatifs, tout comme ceux ayant reçu un enseignement formel ou explicite de la prononciation (Derwing et al., 1998; Trofimovich et al., 2017).

En ce qui concerne le système scolaire, bien que le contexte d'anglais intensif ait été largement étudié et se montre prometteur quant aux gains possibles à faire en L2, aucune donnée n'existe à ce jour sur le développement de l'accent de ces apprenants. L'efficacité de ces programmes quant à l'atteinte de la compétence liée à la compréhensibilité par rapport à un locuteur anglophone, énoncée par le MEQ, reste donc, elle aussi, inconnue. Étant donné que les jeunes Québécois apprennent tous une langue seconde au primaire, il serait important de comprendre ce qui influence précisément la perception de leur accent pour les aider à travailler cet aspect en classe et les préparer adéquatement à interagir avec leur locuteur cible.

En conclusion, ce chapitre a tenté de présenter les résultats des études les plus saillantes afin de mieux comprendre le développement de l'accent, en identifiant les variables qui peuvent influencer sa perception. Afin de mieux circonscrire le concept d'accent lui-même, la prochaine section offrira, quant à elle, une définition du concept tel que présenté dans la littérature, de même qu'un aperçu des mesures linguistiques qui sont associées à sa perception.

4. CADRE THÉORIQUE

La présente section propose un portrait théorique du concept d'accent, en recensant d'abord les différentes définitions qui y ont été associées dans la littérature au fil du temps. Ensuite, une comparaison entre les définitions du concept d'accent et celles des concepts d'intelligibilité et de compréhensibilité, concepts qui sont souvent associés, sera proposée, toujours dans le but de définir le concept d'accent de façon indépendante. Finalement, il sera question du contexte ciblé par cette étude, soit celui de l'anglais intensif.

4.1 Définition de l'accent

La définition du concept d'accent en L2 a évolué à travers le temps. Les premières apparitions des notions liées à l'accent comme concept linguistique remontent aux années 1920, où on le perçoit comme étant un trouble langagier, un désordre de la parole (Greene & Wells, 1927). L'accent est négativement perçu jusqu'aux années 1980, alors considéré comme un irritant ou une distraction du message (Albrechtsen et al., 1980; Fayer & Krasinski, 1987; Gynan, 1985; Ludwig, 1982), une déviation à la norme (Koster & Koet, 1993). Ainsi, le concept d'accent et celui de l'enseignement de la prononciation se trouvent interreliés dans les années 1980 et 1990 (Munro & Derwing, 1999) et les programmes correctifs quant à la prononciation en L2 foisonnent, faisant de la prononciation comme un locuteur de la L1 l'objectif ultime à atteindre.

Dans la littérature, l'accent est ainsi comparé à la prononciation semblable à celle d'un locuteur de langue première. Cette dernière définition semble être celle retenue par la plupart des auteurs (Major, 2007; O'Brien, 2004; Williams, 1992), précisant que l'accent est une prononciation qui est différente des normes linguistiques établies par la L1 (Flege, 1984; Kang, 2010; Riney et al., 2000; Thompson, 1991), spécifique à une communauté donnée (Derwing & Munro, 2015), laissant percevoir la L1 (Trofimovich et al., 2017) ou la façon dont un locuteur peut reproduire les mécanismes linguistiques d'une communauté langagière précise (Saito et al., 2015; Saito et al., 2016; Trofimovich & Isaacs, 2012). Certains auteurs incluent dans leur définition de l'accent d'autres éléments, tels que le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe, comme le notent Derwing et Munro (2015), ce qui peut correspondre selon eux à la définition dans l'usage populaire. Comme le mentionnent Bergeron et Trofimovich (2017), l'accent est une mesure typiquement perçue, étant évaluée par l'interlocuteur en fonction de sa conception du modèle de référence de l'accent des locuteurs de la L1.

D'autres auteurs ont restreint leur définition de l'accent à l'identité (Anisfeld et al., 1962; Lambert et al., 1960; Levis, 2005), aux pratiques de l'enseignement de la prononciation (Morley, 1991), aux aspects suprasegmentaux (Trofimovich & Baker, 2006) ou à la phonologie (Hayes-Harb et al., 2008).

4.2 Accent et intelligibilité

Le concept d'accent dans le sens d'une prononciation claire et intelligible (*comfortably intelligible pronunciation*) est présenté dans les travaux précurseurs d'Abercrombie (1949), c'est-à-dire en tant qu'une prononciation comprise sans trop d'efforts de la part de l'interlocuteur, comme le mentionne le principe d'intelligibilité (Levis, 2005). Puisqu'il est difficile chez les apprenants adultes d'une L2 d'obtenir une prononciation de la langue cible sans accent (Flege, 1995), les recherches se sont plutôt concentrées à comprendre la relation entre l'accent et l'intelligibilité.

Certaines études proposent que l'accent affecterait l'intelligibilité du message, rendant la compréhension de l'interlocuteur plus ardue (Anderson-Hsieh & Koehler, 1988; Anderson-Hsieh et al., 1992; Anisfeld et al., 1962; Brodkey, 1972; Flege, 1988; Gynan, 1985; Lane, 1963; Munro et al., 2006; Varonis & Gass, 1982; Winters & O'Brien, 2013). Derwing (2003) rapporte que les participants ont expérimenté eux-mêmes des problèmes de communication, dont la prononciation serait responsable, du moins en partie. Dans les ouvrages récents (p. ex. Derwing & Munro, 2015), l'intelligibilité est présentée comme la concordance entre le message du locuteur et la compréhension réelle de l'interlocuteur. La compréhensibilité, concept distinct, est définie, quant à elle, toujours selon le modèle théorique de Derwing et Munro (2015), comme étant l'effort qu'un interlocuteur doit faire pour comprendre le discours du locuteur. Ainsi, les concepts d'intelligibilité et de compréhensibilité s'évaluent de façon différente. L'intelligibilité se mesure traditionnellement par une transcription des énoncés

entendus ou par des questions de compréhension. La compréhensibilité se juge plutôt sur une échelle de perception graduée de l'effort déployé pour comprendre le discours. Kennedy et Trofimovich (2008) considèrent d'ailleurs les deux concepts ensemble afin de les définir.

4.3 Accent et compréhensibilité

Il convient également de distinguer accent et compréhensibilité : ce sont les dimensions linguistiques liées à chaque concept qui peuvent parvenir à les distinguer et à mieux faire comprendre la relation entre les deux (Crowther et al., 2018; Saito et al., 2015; Saito et al., 2016; Trofimovich & Isaacs, 2012). L'accent est principalement associé aux mesures phonologiques (éléments segmentaux, intonation, accentuation, débit, rythme, patrons de parole, etc.), tandis que la compréhensibilité est associée à plusieurs variables qui vont au-delà de la prononciation comme la phonologie, le lexique, la grammaire et la structure du discours (Crowther et al., 2015; Isaacs & Trofimovich, 2012; Saito et al., 2015). Or, dans une étude phare pour comprendre le lien entre accent et compréhensibilité, Munro et Derwing (1999) proposent qu'un énoncé pour lequel un accent fort est détecté peut être hautement compréhensible pour des juges. Les concepts d'accent et de compréhensibilité seraient donc, au moins en partie, indépendants.

Dans le cadre de ce projet, l'accent sera défini comme étant la prononciation d'un apprenant de L2 qui diffère de celle des locuteurs d'une communauté donnée, ici les anglophones du Canada, conformément à la définition suggérée entre autres par Crowther et al. (2018). Cette définition s'approche de celle que l'on retrouve dans la

littérature actuelle, partageant l'idée que l'accent provient de la différence entre la production de l'apprenant de la L2 et celle du locuteur dont c'est la langue première (Bergeron & Trofimovich, 2017; Saito et al., 2015; Saito et al., 2016; Trofimovich & Isaacs, 2012), laissant ainsi percevoir des traces de la L1 (Trofimovich et al., 2017). Ainsi, cette définition englobe l'idée répandue que l'accent vient de la perception d'une prononciation semblable à un locuteur de L1 chez plusieurs auteurs comme O'Brien (2004), tout en offrant une précision par rapport aux locuteurs. Cette conception reflète ce que des locuteurs de L1 perçoivent dans le discours d'un apprenant d'une L2 dans un contexte réel, c'est-à-dire la différence entre ce que l'apprenant produit et ce que le locuteur entend et partage dans sa communauté linguistique. Dans la présente étude, l'accent sera envisagé selon la perception que des interlocuteurs d'une communauté ont de ce qu'ils entendent dans le discours d'un apprenant en L2, le but étant de mieux comprendre ce qui se passe quand deux personnes de langues différentes se rencontrent. Étant donné que l'étude se concentre sur l'interaction éventuelle entre des élèves en contexte scolaire qui ont suivi un programme d'anglais intensif et des locuteurs anglophones, la prochaine section présente ce qui est connu dans la recherche concernant le développement langagier dans ce contexte précis.

4.4 Programme d'anglais intensif

Le contexte d'anglais intensif est largement défini dans la recherche (voir pour un résumé exhaustif Lightbown, 2014). Dans les années 1970, les travaux précurseurs d'envergure internationale de Carroll (1975) ont permis d'entrevoir un lien entre

l'acquisition d'une langue seconde et le nombre d'heures d'instruction formelle. Dans les années 1980, des chercheurs comme Stern (1985) ont ensuite proposé qu'il serait préférable de condenser les heures d'instruction formelle au lieu de les saupoudrer dans le cursus scolaire. Il laissait entrevoir qu'une plus grande durée quotidienne d'enseignement dans de plus courtes périodes était plus efficace que des contacts de petite durée sur une plus longue période.

C'est à partir du milieu des années 1980 que des écoles primaires du Québec ont commencé à offrir le programme d'anglais intensif, attirant l'attention des chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues secondes (Lightbown & Spada, 1994 ; Spada & Lightbown, 1989). Depuis, le programme d'anglais intensif est traditionnellement offert aux élèves du troisième cycle du primaire.

L'intensification de l'enseignement des langues secondes en contexte scolaire est une augmentation du nombre d'heures d'instruction formelle par rapport au parcours régulier, qui propose un nombre moindre d'heures relatives à l'enseignement de la L2 pendant toute l'année scolaire (*dripfeed instruction*). Or, les résultats obtenus dans les travaux de Donate et al. (2000) et ceux de Netten et Germain (2004) suggèrent que fragmenter annuellement les heures d'enseignement destinées à la langue seconde pendant le parcours scolaire permettait aux élèves de ne développer que des habiletés communicatives limitées en L2.

Dans le cas du programme d'anglais intensif que les jeunes Québécois peuvent suivre en 5^e ou en 6^e années du primaire, le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'anglais langue seconde se chiffre à environ 400 heures, en comparaison aux 60 heures généralement accordées à cette matière dans le parcours régulier. Pendant ces heures, les enfants sont appelés à expérimenter des activités d'apprentissage selon une approche communicative dans la L2, ce qui diffère des programmes comme celui d'immersion, présent dans d'autres provinces canadiennes, dans lesquels les enfants abordent d'autres disciplines comme les arts ou l'univers social dans la L2.

Il existe plusieurs modèles de programmes d'anglais intensif. Or, dans tous les modèles, les programmes sont conçus de manière à ce que l'enseignement des matières académiques et celui de l'anglais s'alternent, après une durée déterminée qui varie selon le modèle. Les modèles existants proposent une alternance différente en termes de temps, soit de passer une semaine sur deux dans la L2, soit deux jours en L1 et trois jours en L2 pour ensuite faire l'inverse, soit de vivre les matins dans la L1 et les après-midis dans la L2 ou l'inverse. Le modèle le plus fréquent est celui dans lequel la moitié des élèves inscrits au programme vivent la moitié de l'année scolaire avec leur enseignant en L1 (par exemple de septembre à janvier) et l'autre moitié avec leur enseignant en L2 (par exemple de janvier à juin). Ils échangent ensuite pour la période de 5 mois restante. Dans un autre modèle, celui des participants de ce projet, les élèves échangent après un demi-cycle de 9 jours. Nonobstant le modèle, le programme d'anglais intensif compte le même nombre d'heures de formation au total qui passe de

60 heures à environ 400 heures sur une année scolaire. La recherche suggère que les résultats sont semblables (Collins et al., 1999). Plus récemment, les travaux de Serrano et Muñoz (2007) et ceux de Collins et White (2011) ont comparé différents modèles et les résultats montrent que les progrès étaient significatifs dans les deux groupes. Même si les résultats de la dernière étude suggèrent un léger avantage pour le modèle 5 mois/5 mois, les chercheurs suggèrent que ces résultats peuvent s'expliquer par des différences de taille des groupes comparés, de contextes et de pratiques pédagogiques.

4.5 Questions de recherche

Dans le cadre cette étude, nous allons tenter de voir comment les apprenants en contexte intensif développent leur accent du point de vue de la perception de locuteurs anglophones. De plus, nous allons chercher à déterminer quelles mesures linguistiques associées à l'accent semblent le plus s'améliorer entre le début et la fin d'un tel programme. La présente recherche tentera donc de répondre aux questions suivantes :

Est-ce qu'une amélioration de l'accent chez des jeunes de 11-12 ans entre le début du programme (T1) et la fin du programme (T2) d'anglais intensif de 10 mois est perçue selon des juges naïfs anglophones adultes ?

Selon ces juges, comment les mesures linguistiques associées à l'accent (éléments segmentaux, accentuation dans le mot, intonation, débit) varient-elles durant la même période (entre le T1 et le T2) ?

5. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente d'abord la façon dont les données initiales qui ont servi à l'étude ont été récoltées, de même que la façon dont ces mêmes données ont par la suite été présentées aux juges pour en connaître leur perception. Ce sont ces données de perception qui sont visées par l'étude. De l'information quant au corpus, aux juges et aux instruments de passation (échelle de perception et mesures linguistiques à l'étude), au déroulement de la séance de perception et à la préparation des données pour analyse est aussi donnée.

5.1 Échantillons oraux

Le présent projet s'inscrit dans un plus vaste visant à observer le développement de la compétence à l'oral chez des apprenants de l'anglais langue seconde (DCOLS). Un certificat éthique (2019-272) a été obtenu pour mener la présente étude. Les échantillons oraux qui sont soumis aux analyses de perception sont des données secondaires issues d'un projet plus large sur le développement de l'oral au Saguenay en anglais (DOSA). Le sous-corpus est composé de 52 jeunes (40 filles et 12 garçons) de la même école publique, issus de deux groupes de 26 élèves de 11-12 ans ($m = 11,4$ au T1) inscrits à un programme d'anglais intensif en 6^e année du primaire. Les échantillons oraux ont été relevés au début et à la fin de l'année scolaire. Les élèves du corpus avaient un profil homogène : ils étaient du même âge, avaient et utilisaient tous la même L1 (le français) à l'extérieur de la classe et avaient un parcours et un rendement scolaires similaires. De plus, ils ont reçu un enseignement exclusivement en

français et disposaient d'un nombre d'heures similaire d'enseignement en anglais L2 (220 heures) avant d'entrer dans le programme d'anglais intensif (tableau 2). Le modèle de ce programme d'anglais intensif est élaboré selon une alternance de 4 jours et demi, dans un cycle de 9 jours (voir figure 1).

Tableau 2

Distribution du temps d'enseignement avant le programme d'anglais intensif

		Niveau primaire					
		1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Régulier	20	20	60	60	60	60	60
Intensif	20	20	60	60	60	60	400

Note. Âge des enfants au début de chaque année scolaire; 1^{re} année = 6; 2^e année = 7; 3^e année = 8; 4^e année = 9; 5^e année = 10; 6^e année = 11.

Figure 1

Représentation de l'alternance des matières par cycle

J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9
				J5				

Note. Année scolaire = 180 jours; nombre de cycles = 20.

5.2 Tâche

Les échantillons de parole qui ont été présentés aux juges sont ceux initialement produits à partir d'une tâche de narration et ont été recueillis au début (T1) et à la fin (T2) de l'année scolaire des élèves inscrits au programme d'anglais intensif. Les premiers tests ont été faits dès le deuxième jour de la rentrée scolaire des locuteurs (dernière semaine du mois d'août) et à nouveau un mois avant la fin de l'année scolaire (fin du mois de mai).

La tâche de narration utilisée dans la présente étude est celle connue sous le nom de *Suitcase Story* (Derwing et al., 2004). La tâche consiste en une série de 8 images (annexe B). On y voit un homme et une femme qui entrent en collision au coin d'une rue et échangent par inadvertance des valises identiques. Ces images ont été présentées

aux locuteurs qui devaient raconter, en anglais, ce qu'ils voyaient. Le procédé d'administration de la tâche au T1 a été identique pour tous les locuteurs. La séquence a, elle aussi, été identique : les locuteurs ont tous reçu les mêmes instructions en français (L1) et la même personne a fait passer les tests à tous les locuteurs. Chaque locuteur disposait d'un temps de préparation de 5 minutes afin d'élaborer sa narration. Ce temps de préparation était nécessaire étant donné le niveau débutant des locuteurs et l'inhabituelle situation de communication dans laquelle ils étaient placés. La courte durée de préparation a permis aux locuteurs de structurer leur pensée quant au contenu, sans qu'ils puissent exactement prévoir comment le dire, c'est-à-dire la syntaxe et le vocabulaire qui seraient nécessaires pour décrire les images. Aucune aide lexicale (traduction de mots, par exemple) n'a été offerte. D'ailleurs, aucune interaction verbale n'a eu lieu entre le chercheur et le locuteur pendant la tâche. La tâche a été enregistrée à l'aide d'un enregistreur numérique pour le traitement des données. Cette tâche, utilisée dans plusieurs autres études (p. ex. Crowther et al., 2018; Derwing et al., 2004) et dans le cadre d'études longitudinales (p. ex. Derwing & Munro, 2013), permet non seulement de comparer les résultats de cette étude à la recherche antérieure, mais facilite aussi la comparaison des échantillons entre le T1 et le T2.

5.3 Juges

La collecte de données de l'étude a été faite pour l'aspect de la perception. Afin d'obtenir un portrait plus complet et instinctif du développement de l'accent de jeunes apprenants, un groupe de juges composé de locuteurs anglophones (n=6, dont 5

femmes et un homme) naïfs, c'est-à-dire sans formation linguistique, a été sollicité pour participer à l'étude. Chaque juge a rempli un questionnaire sociodémographique (annexe A). Ces locuteurs anglophones étaient issus d'une région linguistiquement comparable à la région des apprenants quant au faible ratio d'exposition à la L2.

5.4 Instruments et passations

Les prochaines lignes proposent un aperçu du déroulement de la séance de perception, de même que l'information sur l'échelle de perception utilisée par les juges pour évaluer l'accent et les mesures linguistiques qui le composent. À la fin de cette section figure une description des questions ouvertes qui ont été posées aux juges à la fin de la séance de perception.

5.4.1 Déroulement d'une séance

La séance de perception s'est déroulée en groupe, où tous les juges ont été rassemblés dans un même endroit, en une seule rencontre. À leur arrivée, ils ont reçu un cahier pour y inscrire leur perception (figure 2) ainsi qu'une copie des images présentées aux élèves pour la tâche de narration (annexe B) afin qu'ils puissent se faire une représentation de la tâche demandée aux locuteurs. Une version écrite des consignes a également été remise à chaque juge.

Figure 2

Échelle de perception remise aux juges

What is your perception of the speaker's accentedness?

No accent

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

Extremely heavy accent

Note. Échelle Likert à 7 degrés.

Pendant la séance de perception, il a été demandé aux juges d'évaluer l'accent et les mesures linguistiques de chaque extrait audio sur une échelle Likert de 1 à 7. Chaque extrait a été entendu deux fois : une première fois pour évaluer leur perception de l'accent et une deuxième pour évaluer leur perception de chaque mesure linguistique sur la même échelle Likert. Les mesures qui ont été évaluées sont celles qui sont le plus souvent associées à l'accent dans la littérature (Crowther et al., 2015; Crowther et al. 2018; Saito et al., 2015; Saito et al., 2016) et pouvant être perçues oralement : éléments segmentaux (consonnes et voyelles), intonation, accentuation lexicale, débit. Les segments entendus étaient de courte durée, comme l'ont fait d'autres chercheurs comme Trofimovich et al. (2017) et Derwing et Munro (2013). En effet, ils ont été arrêtés à la fin d'un énoncé, soit entre 25 et 30 secondes. Dans le but de diminuer les effets liés à la fatigue, la séance a été divisée en parties d'écoute de 30 minutes, chacune

suivie d'une pause de 10 minutes, pour une durée totale d'environ 3 heures 30 minutes. À la toute fin de cette séance de perception, deux questions ouvertes ont été posées oralement aux juges à savoir quelle est l'erreur la plus fréquente entendue dans les extraits audio et quels conseils ils pourraient donner à ces élèves en apprentissage de la L2. Chaque juge a écrit ses réponses individuellement à la fin de son cahier.

5.4.2 Échelle de perception

Les juges ont dû évaluer le degré d'accent perçu dans les échantillons présentés sur une échelle Likert de 1 à 7. Ils ont été invités à utiliser tous les degrés de l'échelle. Dans la littérature, certains auteurs (Bergeron & Trofimovich, 2017; Crowther et al., 2018) ont utilisé une échelle de 0-1000 et d'autres ont choisi d'utiliser une échelle à 9 degrés (p. ex. Derwing & Munro, 2013), à 7 degrés (Derwing et al., 2008) ou à 5 degrés (Isaacs & Thomson, 2013) pour évaluer l'accent et des concepts semblables. Certains chercheurs proposent aussi d'opter pour une échelle paire, soit à 6 degrés (Isaacs et al., 2018). Isaacs et Thomson (2013) soulignent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux échelles de 5 et de 9 degrés et que certains juges rapportent trouver l'échelle à 5 degrés contraignante (Isaacs & Thomson, 2013). De ce fait, l'échelle courte à 7 degrés a été préférée dans la présente étude, offrant un peu plus de choix que l'échelle à 5 degrés et réduisant du même fait la confusion rapportée par certains juges quant à la distinction de chaque degré dans une échelle de 1 à 9 (Flege & Fletcher, 1992).

5.4.3 Mesures linguistiques

Dans le but d'assurer une cohérence dans l'évaluation des juges, une définition du concept à l'étude a été expliquée (annexe C). L'accent a été présenté comme étant *how different the speakers' accents are from a standard Canadian English accent* (Derwing & Munro, 2013). L'anglais (L1) a été la langue préconisée avec les juges pour s'assurer de leur compréhension.

Les juges ont eu une double tâche, c'est-à-dire celle de se prononcer par rapport aux mesures linguistiques proposées de l'accent, en plus d'évaluer globalement l'accent. Ils ont évalué chaque mesure, soit les erreurs liées aux éléments segmentaux (consonnes et voyelles), celles d'intonation, celles d'accentuation lexicale et celles du débit, sur une échelle Likert de 1 à 7 (figure 3). La littérature actuelle permet d'associer l'accent aux mesures qui relèvent davantage de la prononciation et de la phonologie (Crowther et al., 2015; Crowther et al. 2018; Saito et al., 2015; Saito et al., 2016). En effet, Trofimovich et Isaacs (2012), dans une étude phare, ont conclu que l'accent était principalement associé aux mesures phonologiques comme le rythme et la compétence à produire les éléments segmentaux et les structures syllabiques. Les mesures proposées dans l'étude sont donc liées à la prononciation et à la phonologie, c'est-à-dire les consonnes et les voyelles (éléments segmentaux), l'intonation, l'accentuation (du mot) et le débit. Comme il s'agit d'une étude de perception, seules les mesures linguistiques pouvant être perçues dans un extrait audio ont été retenues.

Figure 3

Échelle de perception soumise aux juges pour évaluer les mesures linguistiques

1) Vowels and Consonants Errors

(no errors) 1 2 3 4 5 6 7 (great number of errors)

2) Word Stress Errors

(no errors) 1 2 3 4 5 6 7 (great number of errors)

3) Intonation Errors

(no errors) 1 2 3 4 5 6 7 (great number of errors)

4) Speech rate

(very natural, 1 2 3 4 5 6 7 (very unnatural, very
very comfortable to listen to) uncomfortable to listen to)

Note. Échelle Likert à 7 degrés.

La définition écrite de chaque mesure a été donnée aux juges afin d'éviter les erreurs d'interprétation (annexe D). Chaque juge a reçu une copie papier pour se référer aux définitions, au besoin. Les juges ont donc évalué chaque segment de parole deux fois : la première pour l'accent et la deuxième, pour chaque mesure linguistique associée à l'accent perçu. Les juges ont utilisé la même échelle Likert de 1 à 7 pour les deux évaluations. La fiabilité entre les juges a été assurée par des items de pratique, qui se sont faits au tout début, en grand groupe. Les juges ont eu le droit de poser des questions. Après une période d'initiation en groupe d'environ 20 minutes, les juges ont

évalué individuellement les échantillons (104) qui ont été présentés dans un ordre aléatoire.

5.4.4 Questions ouvertes aux juges

À la fin de la séance de perception, deux questions ouvertes ont été posées aux juges. La première consistait à identifier l'erreur la plus fréquente que ces derniers ont entendue dans les échantillons oraux, le but étant de relever la mesure linguistique qui est la plus saillante et révélatrice de la présence de l'accent selon eux. Les juges devaient noter leurs réponses dans leur cahier. La deuxième question visait à formuler des conseils à l'attention des élèves pour qu'ils puissent s'améliorer dans l'apprentissage de l'anglais L2. Étant donné que les juges anglophones représentent le public ciblé par les objectifs ministériels, les réponses instinctives sollicitées constituent une rétroaction authentique sur la façon dont ces interlocuteurs reçoivent le message des élèves.

5.5 Préparation des cahiers pour analyse quantitative

Les cahiers des juges ont été compilés quant à la perception de l'accent et à l'évaluation de chaque mesure linguistique à l'étude à l'aide d'un fichier unique SPSS pour des fins d'analyse. Ainsi, les résultats concernant les évaluations quantitatives des juges par rapport au développement de l'accent entre le T1 et le T2, de même que celle des mesures linguistiques, seront présentées dans le prochain chapitre.

5.6 Préparation des cahiers pour analyse qualitative

Ayant répondu à deux questions ouvertes à la fin de la séance (identification de l'erreur fréquente et formulation de conseils à l'égard des apprenants), les juges ont noté leurs réponses dans leur cahier. Toutes ces données qualitatives ont d'abord été transposées des réponses individuelles manuscrites dans les cahiers des juges à un fichier électronique Excel. Les réponses ont d'abord été divisées par question. Ensuite, elles ont été analysées et regroupées par catégories. Les catégories retenues pour l'erreur la plus fréquente ont été *syntaxe*, *prononciation/accent* et *intonation*; celles regroupant les conseils des juges sont *prononciation*, *lexique* et *intonation*. La même personne, l'étudiante chercheuse, a effectué cette tâche et une autre personne, la directrice du projet, a fait la vérification afin de confirmer les catégorisations qui ont été préalablement proposées. Un accord interjuges a été fait pour chaque catégorie. Les réponses des juges ainsi que les catégories associées seront aussi présentées dans le prochain chapitre.

6. RÉSULTATS

Dans cette section, les résultats quantitatifs et qualitatifs seront présentés. Dans un premier temps, nous ferons part des statistiques descriptives élaborées avec les données collectées. Par la suite, nous regarderons la perception du gain entre le T1 et le T2. Ensuite, les résultats qualitatifs, obtenus à la suite de la séance de perception grâce aux deux questions posées aux juges, seront présentés, ce qui nous permettra d'obtenir un portrait plus global de leur perception de l'ensemble des échantillons.

D'entrée de jeu, les résultats au test de Shapiro-Wilk ont révélé que les données étaient distribuées normalement. Cette vérification faite, nous avons alors pu procéder aux analyses statistiques. Des tests de fiabilité interjuges ont été calculés (Alpha de Cronbach) et ont permis de confirmer l'homogénéité dans la valeur des jugements des juges aux T1 et T2 (accent = .68 au T1 et .76 au T2).

6.1 Développement de l'accent perçu entre le T1 et le T2

Dans le but d'observer le développement de l'accent perçu chez les apprenants de l'anglais L2, une moyenne de l'évaluation des juges, qui s'était réalisée sur une échelle Likert à 7 niveaux, a été compilée aux T1 et T2 (tableau 3). La perception de l'accent est passée de 5,55 à 4,71 chez les juges, indiquant que l'accent des élèves a diminué selon eux. Un test-t pour échantillons appariés (*paired t-test*) a été effectué afin de mesurer si la différence perçue par les juges était significative entre le T1 et le T2. Une

mesure des gains a également été calculée entre le T1 et le T2 et les valeurs sont également présentées dans le tableau 3. On remarque que la mesure des gains montre que la performance des élèves varie significativement entre le T1 et le T2 en s'alignant sur une valeur plus basse de l'échelle, les valeurs plus basses étant celles associées aux locuteurs n'ayant pas d'accent.

Tableau 3

Perception moyenne de l'accent par des juges anglophones

	T1		T2		Gains (T2-T1)			
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	<i>t</i>	<i>p</i>
Accent	5,5	,54	4,71	,10	,79	,84	6,54	,001***

Note. Participants (n=47); Juges (n=6); temps 1 (T1), temps 2 (T2); Échelle de perception à 7 points niveaux. Accent : 1 = no accent. Alpha de Cronbach. T1, 0.68. T2, 0.76.
*Significatif.

Le tableau 4 présente la moyenne de jugement pour chaque mesure linguistique associée à la perception de l'accent. Les résultats laissent d'abord observer une différence significative entre le T1 et le T2, et ce, pour toutes les mesures. L'observation des scores permet de voir que l'évaluation de toutes les mesures s'abaisse sur l'échelle, s'alignant plus au T2 aux mesures associées aux locuteurs anglophones. Les résultats laissent entrevoir que le débit serait la mesure qui a connu la plus grande variation par rapport aux autres mesures proposées selon les juges, leur

jugement moyen passant de 5,22 au T1 à 3,76 au T2. Cette mesure est suivie par l'intonation, puis par les éléments segmentaux, soit la prononciation des consonnes et des voyelles, et finalement, par l'accentuation lexicale.

Tableau 4

Perception des mesures linguistiques associées à l'accent par des juges anglophones

Mesures linguistiques	T1		T2		Gains (T2-T1)			
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	<i>t</i>	<i>p</i>
Consonnes et voyelles	5,32	,66	4,45	,65	,87	,93	6,40	,001***
Accentuation dans le mot	5,08	,70	4,34	,49	,74	,85	5,96	,001***
Intonation	5,24	,59	4,47	,52	,77	,78	6,80	,001***
Débit	5,22	,87	3,76	,80	1,47	1,10	9,16	,001***

Note. Participants (n=47); Juges (n=6); T1 = temps 1; T2 = temps 2.

*Significatif.

6.2 Données qualitatives

À la toute fin de la séance de perception, deux questions ouvertes ont été posées aux juges afin d'obtenir un jugement global et instinctif quant à l'ensemble de leur perception des échantillons entendus. Un regroupement des réponses des juges a été fait en catégories (lexique, prononciation et accent, grammaire et syntaxe, intonation) et est présenté dans cette section, accompagné des réponses réelles données par les juges.

6.2.1 Erreur la plus fréquente dans le discours des apprenants

La première question posée aux juges était : « Quelle est, selon vous, l'erreur la plus fréquente que vous avez entendue dans le discours de l'ensemble des apprenants ? »

Les juges ont parfois soumis plus d'une erreur dans leurs réponses. Au total, 10 éléments ont été identifiés par les 6 juges (tableau 5).

Tableau 5

Erreur la plus fréquente dans le discours des apprenants selon les juges

Juges	Erreur la plus fréquente	Catégories
Juge 1	« <i>Missing words in between sentences as well as pronunciation of words like home</i> »	Syntaxe et prononciation
Juge 2	« <i>H missing in words like home and intonation</i> »	Prononciation et intonation
Juge 3	« <i>The peak of intonation and the plural of boys/girls</i> »	Intonation et prononciation
Juge 4	« <i>The lack of sounding out words with an English accent</i> »	Accent
Juge 5	« <i>Sentence structuring and not knowing how to pronounce certain words correctly</i> »	Syntaxe et prononciation
Juge 6	« <i>Intonation</i> »	Intonation

Note. Juges (n=6).

Pour la prononciation et l'accent, 5 juges différents ont identifié 1 élément chacun concernant l'accent ou la prononciation en général, ou plus précisément en ciblant des phonèmes particuliers comme l'aspiration absente lors de la production du [h] ou le phonème [s] des noms au pluriel qui devrait être audible. En outre, 3 autres erreurs fréquentes relevées par les juges touchent l'intonation.

Aussi, 2 commentaires sur 10 provenant de 2 juges différents touchent des catégories liées à d'autres aspects de la production orale comme la grammaire et la syntaxe, ciblant plus précisément la construction des phrases comme erreur fréquente.

Il est donc possible d'observer que la catégorie qui semblait ressortir le plus des commentaires des juges par rapport à l'accent est celle liée à la prononciation et à la présence de l'accent étranger, qui regroupe la moitié des réponses, et qui a été mentionnée par 5 juges sur un total de 6. Ensuite, au deuxième rang de l'erreur la plus fréquente entendue selon les juges se trouve le phénomène suprasegmental d'intonation. Les autres phénomènes dans les commentaires étaient liés à la production orale en général comme la syntaxe.

6.2.2 Conseils à donner aux apprenants de l'anglais L2

La deuxième question qui a été posée aux juges était la suivante : « Quels conseils pourriez-vous donner aux élèves que vous avez entendus pour qu'ils puissent s'améliorer ? » Pour cette question, 8 éléments au total ont été mentionnés par l'ensemble des 6 juges (tableau 6).

Tableau 6

Conseils des juges pour les apprenants en L2

Juges	Conseils	Catégories
Juge 1	« <i>Work more on the pronunciation of words. Try to pronounce them without a fluctuation of the pitch in the voice</i> »	Prononciation et intonation
Juge 2	« <i>Build vocabulary</i> »	Lexique
Juge 3	« <i>Build vocabulary and understand that the direct translation is not always correct</i> »	Lexique
Juge 4	« <i>Work on increasing English vocabulary. Watch English TV and practice along with pronunciation</i> »	Lexique et prononciation
Juge 5	« <i>Associating words with what they actually mean</i> »	Lexique
Juge 6	« <i>Add intonation at the end of the sentence</i> »	Intonation

Note. Juges (n=6).

À cette question, 2 juges ont orienté leurs conseils vers un travail sur l'intonation. De plus, 2 juges suggèrent aux adolescents apprenant une L2 de travailler sur la prononciation et même de s'exposer davantage à la prononciation anglophone pour en développer une meilleure, les autres conseils touchaient principalement le lexique et l'enrichissement lexical.

En résumé, en ce qui concerne les conseils que les juges ont formulés à l'égard des élèves qui apprennent une L2, un nombre égal de juges (2) proposeraient aux

apprenants d'insister sur l'intonation et la prononciation, mais d'autres aspects comme le lexique sont également mentionnés.

7. DISCUSSION

Dans le cadre de cette étude, nous cherchions à voir si le contexte intensif offert dans les écoles primaires du Québec permettait le développement de l'accent pour amener l'élève à être compris d'un locuteur anglophone, comme le mentionnent les objectifs ministériels. Les résultats quantitatifs et qualitatifs, obtenus à la suite de l'analyse de la perception des juges anglophones d'échantillons oraux de jeunes apprenants participant à un programme d'anglais intensif comme L2, nous permettent d'ajouter à la littérature existante et de tenter de mieux comprendre le développement de l'accent chez cette population.

7.1 Perception de l'accent

Cette section met en perspective les résultats en lien avec la première question de recherche de l'étude, à savoir si une amélioration de l'accent chez de jeunes apprenants étant inscrits à un programme d'anglais intensif peut être perçue par des juges anglophones ne disposant pas de formation linguistique particulière, entre le début et la fin de l'année scolaire.

7.1.1 Développement de l'accent

Dans un premier temps, les résultats montrent que les juges ont perçu une différence significative entre le T1 et le T2, c'est-à-dire entre le début et la fin de l'année scolaire. L'accent des élèves leur semblait donc moins présent à la fin de l'année scolaire. Un

progrès semblable avait été relevé par Derwing et Munro (2013) dans leur étude en contexte développemental, qui faisait état d'une amélioration chez les participants pendant les deux premières années des 7 ans à l'étude, du point de vue de l'accent perçu.

Ainsi, ce gain significatif observé par rapport à l'accent perçu des élèves dans notre étude laisse supposer un constat intéressant : un contexte d'apprentissage mettant en place une intensification du nombre d'heures d'enseignement de la L2 semble être un des éléments qui ont un impact positif sur le développement de l'accent. En ce sens, nos résultats apparaissent cohérents avec ceux des chercheurs s'étant intéressés au développement de l'accent dans un contexte d'apprentissage similaire, dans lequel l'exposition à la L2 se fait aussi de façon intensive, à savoir celui de l'immersion. Entre autres, les chercheurs Trofimovich et al. (2017) avaient rapporté une amélioration significative de l'accent perçu dans un contexte d'immersion de longue durée, tout comme Højen (2003) avait observé que les participants à un programme d'immersion de 3 à 11 mois avaient été jugés comme ayant un accent moins prononcé après le programme. Muñoz et Llanes (2014) avaient, elles aussi, observé que les participants à un programme d'immersion à l'étranger (PIE) de 3 mois, dont des enfants, avaient un accent perçu moins prononcé après le programme. D'ailleurs, les enfants de l'étude ont eu tendance à profiter davantage que les adultes de l'intensification du contexte et à avoir des contacts plus nombreux avec les résidents de l'endroit. Cette observation est aussi cohérente avec nos résultats et avec le constat fait par d'autres chercheurs qui

ont suggéré que les locuteurs exposés à un plus jeune âge à une L2 seraient meilleurs à reproduire l'inventaire phonologique de cette L2 en développant un accent qui s'approche davantage de celui des locuteurs de la L1 (Flege, 1988; Flege & Fletcher, 1992; Thompson, 1991).

En contrepartie, nos résultats sont contradictoires avec ceux d'autres chercheurs s'étant intéressés au développement de l'accent dans un contexte scolaire de semi-immersion, c'est-à-dire une formation CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), pendant laquelle les élèves adolescents reçoivent des heures supplémentaires d'enseignement dans la L2 pour apprendre d'autres matières scolaires. C'est le cas de Rallo Fabra et Juan-Garau (2011), qui n'ont pas trouvé de différence significative quant au développement de l'accent entre le début et la fin du programme CLIL, bien que les adolescents de ce groupe, qui ont reçu 3 heures de plus par semaine dans la L2, aient eu un accent étranger moins prononcé que les autres élèves n'ayant pas eu ces heures dans la L2, selon les juges. Une hypothèse probable pour expliquer ces résultats différents pourrait se trouver dans le programme lui-même, c'est-à-dire dans la quantité d'heures d'enseignement ajoutées, mais aussi dans le type d'enseignement, comme le fait que ce programme semi-immersif axé sur la communication dans la L2 vise aussi à enseigner d'autres matières scolaires que la L2 ou que l'enseignement explicite de la prononciation n'était pas nécessairement présent dans le programme. Or, ce facteur est reconnu dans la littérature comme pouvant avoir une influence sur le développement de l'accent (Derwing et al., 1998; Trofimovich et al., 2017).

7.1.2 Développement de la compétence orale en contexte intensif

Le développement de l'accent étant un aspect de la compétence orale, il convient de comparer nos résultats à ceux d'études s'étant intéressées à la compétence orale dans le contexte d'anglais intensif. En effet, nos résultats sont cohérents avec ceux des chercheurs ayant relevé une amélioration de la production orale des élèves ayant participé à un programme d'anglais intensif quant à leur compétence langagière en général (Collins et al., 1999; Collins & White, 2012; Collins et al., 2012; Gagné, 2017; Germain et al., 2004; Lightbown & Spada, 1991, 1994, 1997). La littérature à ce sujet propose aussi des résultats suggérant que la compétence langagière de ces élèves surpassait celle de leurs collègues ayant suivi la formation régulière (Lightbown, 2001), mais aussi leur vocabulaire et grammaire (Lightbown & Spada, 1994) et leur intérêt par rapport à la L2 (Lightbown & Spada, 1991). L'aisance à l'oral de ces jeunes a aussi été rapportée comme s'étant améliorée pendant l'année scolaire (Gagné, 2017), gain qui semble d'ailleurs se maintenir 4 ans plus tard (French et al., 2020). Or, aucune différence significative par rapport à l'accent entre le groupe qui a suivi ce programme et les autres élèves qui ont suivi le parcours régulier n'a été observée 4 ans après le programme d'anglais intensif, contrairement à d'autres gains comme l'aisance (French et al., 2020). On peut donc supposer que l'intensification de l'enseignement de la L2 permet un gain pendant l'année scolaire, mais le maintien des gains à long terme est moins clair. Pour profiter des gains par rapport à l'accent, il est possible que les élèves aient besoin de maintenir un contact plus intense avec la L2 et un enseignement plus

ciblé dans le parcours scolaire, étant donné que l'accent semble sensible à l'exposition. Il est aussi possible que la trajectoire d'apprentissage de certains aspects langagiers ne soit pas linéaire et qu'un recul par rapport à certains aspects, dont possiblement l'accent, se fasse sentir lors de l'apprentissage d'éléments nouveaux. Ainsi, il n'est pas exclu que la collecte de données de l'étude de French et al. (2020) puisse avoir été menée pendant une phase de recul.

À la lumière de toutes ces études, on constate que les programmes d'anglais intensif semblent renfermer certaines caractéristiques qui favoriseraient le progrès des apprenants quant au développement de leur accent et de leur prononciation et qui, autrement dit, pourraient expliquer les gains observés dans cette étude. Ainsi, il semble avantageux pour un apprenant de L2 de s'engager dans un contexte d'apprentissage qui lui permet une exposition intensive et significative à la L2. Finalement, on peut supposer que les élèves, étant dans un âge qui est déjà favorable à la reproduction de l'inventaire phonologique de la L2, semblent profiter davantage de cette exposition.

7.2 Perception des mesures linguistiques associées à l'accent

Dans un deuxième temps, l'autre question de recherche visée par cette étude portait sur la perception par les juges des mesures linguistiques associées à l'accent (éléments segmentaux, accentuation lexicale, intonation, débit) et la variation de celles-ci entre le T1 et le T2. Globalement, les résultats nous ont permis de voir que les quatre mesures présentées aux juges s'étaient améliorées de façon significative entre le début et la fin

de l'année scolaire. Plus précisément, le débit semble être la mesure qui a subi la plus grande variation entre le T1 et le T2. Ce gain est cohérent avec ce qui avait déjà été observé dans la littérature sur le développement de l'aisance langagière, le débit y étant souvent associé (Anderson-Hsieh et al., 1992; Munro & Derwing, 2001; O'Brien, 2014). Il avait aussi été observé que l'aisance langagière des élèves s'améliore pendant le programme d'anglais intensif (Gagné, 2017; Lightbown & Spada, 1991) et dans d'autres contextes où une intensification de l'enseignement de la L2 se fait sentir comme les programmes d'immersion de courte durée (Allen & Herron, 2003; Duperron & Overstreet, 2009; Llanes & Muñoz, 2009; Martinsen, 2010) et ceux de longue durée (Freed et al., 2004; Lennon, 1990; Segalowitz et al., 2004; Trenchs-Parera, 2009).

Le contexte d'apprentissage d'intensification de l'enseignement de la L2 de la présente étude semble avoir permis aux élèves de développer chacune des mesures reliées à l'accent proposées aux juges. Nos résultats sont donc comparables à ceux d'études ayant observé une amélioration quant au développement de certaines mesures linguistiques semblables généralement associées à l'accent en contexte intensif. Parmi eux se trouvent des chercheurs s'étant intéressés à la production de certains éléments segmentaux, dont Stevens (2001, cité dans Stevens 2011), qui avait observé un gain dans un PIE de 5 semaines, chez des participants pour qui la production des occlusives non voisées (*voiceless stops*) s'était améliorée. Le même chercheur avait aussi observé un progrès dans la prononciation des voyelles de la L2 chez les participants dans un programme de 4 semaines (2011). Plus récemment, un résultat comparable a également

été relevé par Llanes et al. (2017), qui ont noté une amélioration dans la production des occlusives (VOT) ainsi qu'une diminution significative de l'accent perçu chez les adolescents participant à un PIE de 3 semaines. Finalement, un certain progrès avait été observé chez Avello et al. (2012), quoique non significatif, pour l'accent perçu de participants adultes d'un programme d'immersion à l'étranger de 3 mois, alors que deux mesures linguistiques dans le discours des participants avaient été jugées comme s'étant significativement améliorées, soit l'articulation segmentale (*segmental articulation*) et l'accentuation (*stress production*). Ces résultats abondent dans le même sens que la littérature qui a pointé les éléments segmentaux comme étant les plus révélateurs de la présence de l'accent (Brennan & Brennan, 1981b; Derwing & Munro, 2009; Derwing et al., 1998; Isaacs & Trofimovich, 2012; Saito et al., 2015; Saito et al., 2016; Trofimovich & Isaacs, 2012). Ajoutés à ceux de la présente étude, tous ces résultats remettent en perspective l'effet que le contexte d'apprentissage peut avoir sur les gains en production orale, plus précisément sur les éléments segmentaux, rappelant qu'une exposition intensive peut favoriser le développement de l'accent et la prononciation.

À l'inverse, les résultats obtenus par les chercheurs Díaz-Campos (2004) et Mora (2008), qui se sont intéressés entre autres à certaines productions segmentales de participants dans un contexte semblable (immersion), n'ont pu permettre de faire une observation de gains, étant donné que les locuteurs adultes n'ont pas réalisé de gains supérieurs à leurs collègues ayant suivi une formation régulière par rapport à l'accent

ou à la prononciation. De son côté, Simões (1996) a aussi obtenu un résultat partagé en analysant les résultats de l'étude, ce qui lui a permis de constater que seulement 2 des 5 participants adultes avaient connu une amélioration quant à la prononciation dans un PIE de 5 semaines, principalement par rapport à la qualité des voyelles. Une hypothèse plausible pour expliquer les différences entre ces résultats et ceux de la présente étude pourrait être liée aux différences méthodologiques, à l'âge, au niveau des locuteurs de L2, aux tâches proposées ou aux analyses conduites. Contrairement à la présente étude, aucune de ces deux études ne s'est réalisée en contexte de perception authentique et les locuteurs participants étaient de niveaux variés ou plutôt avancés. Or, dans un contexte intensif comme une immersion, le niveau des participants semblerait influencer les gains, étant donné que les débutants profiteraient plus d'une expérience intensive que les apprenants des niveaux plus avancés (Juan-Garau, 2014). Par conséquent, le niveau plus avancé d'une bonne partie des locuteurs des études précédemment mentionnées pourrait être à l'origine de la divergence observée dans les résultats.

En ce qui concerne l'intonation, mesure qui a connu la plus grande variation après le débit, il est aussi possible de croire que le contexte d'apprentissage en a favorisé le développement. En effet, la progression dont nos résultats font état s'explique peut-être par le contenu du programme de formation offert aux élèves. En effet, il est spécifiquement question de ces deux mesures dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), dans la portion dédiée à l'apprentissage d'une langue seconde des deuxième et troisième cycles du primaire, pour la compétence *Interagir*

oralement en anglais (MELS, 2001). Dans ce document ministériel, il est mentionné explicitement que les apprenants travailleront sur une prononciation (« qui peut être comprise par un locuteur anglophone » (p. 101)) et sur l'intonation (« intonation et prononciation du langage fonctionnel fréquemment utilisé en classe » (p. 107)). Aussi, la prononciation fait partie des éléments qui précisent le critère d'évaluation *langage fonctionnel*, dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages en anglais langue seconde* (MELS, 2011). La prononciation et l'intonation font aussi partie des trois conventions linguistiques nommées, accompagnant la grammaire, dans le *Guide à l'intention des enseignants d'anglais langue seconde*, un guide pour les enseignants du programme d'anglais intensif (MEES, 2017, p.6). Dans ce même document, une connexion explicite entre le développement d'une prononciation anglophone et la compréhension est aussi faite : « Elles [des activités de prononciation] lui permettent d'être mieux compris par son interlocuteur. » (p. 41) Par conséquent, le fait que les programmes ministériels soulignent explicitement ces aspects expliquent peut-être l'attention réservée à ces derniers et, ainsi, le gain fait par les élèves par rapport à ceux-ci.

Un autre résultat lié à l'intonation est celui associé aux commentaires faits par les juges. En effet, lorsque nous regardons les conseils donnés par les juges anglophones, on constate que l'intonation, mesure qui a subi la plus grande variation dans les Likert entre le T1 et le T2 après le débit, a aussi été relevée dans les commentaires spontanés faits par les juges. On constate donc que les conseils d'amélioration donnés par les

juges reflètent les mesures objectives, étant donné que ceux-ci ont suggéré aux apprenants de travailler sur l'intonation. Cette sensibilité à l'intonation de la part des juges est cohérente avec les résultats observés par Trofimovich et al. (2017) et Winters et O'Brien (2013), où l'accent était entre autres associé à cette mesure suprasegmentale. Les juges de notre étude ont aussi proposé de travailler sur la prononciation, ce qui est en lien logique avec l'erreur la plus fréquente qu'ils avaient relevée, comme le Juge 2 l'indique en relevant les « *H missing in words like home* », et aussi avec les Likert, puisque les éléments segmentaux arrivent au 3^e rang.

En conclusion, les résultats obtenus à la suite de cette étude permettent de constater que des locuteurs ciblés par les programmes ministériels, des locuteurs de la L2 sans formation linguistique spécifique, perçoivent une amélioration significative quant au développement de l'accent des élèves ayant participé au programme d'anglais intensif. À la lumière des résultats obtenus dans cette étude, nos résultats suggèrent donc qu'un élève peut progresser significativement quant à son accent grâce aux 400 heures de formation intensive en L2, mais aussi que chacune des mesures linguistiques que nous avons proposées aux juges, soit la prononciation des éléments segmentaux, l'intonation, le débit et l'accentuation lexicale, peut aussi s'améliorer pendant l'année scolaire. Plus précisément, nos résultats pointent le débit comme étant la mesure qui a connu la plus grande amélioration selon les juges. Or, l'efficacité quant au développement de certains aspects de la production orale ou de la compétence orale en générale avait déjà été relevée chez les apprenants du contexte intensif (Collins et al.,

1999; Collins & White, 2012; Collins et al., 2012; Gagné, 2017; Germain et al., 2004; Lightbown & Spada, 1991, 1994, 1997), mais aucune étude n'avait pu vérifier à ce jour si l'objectif de compréhensibilité proposé par le ministère par rapport à la prononciation des élèves était possible à atteindre durant l'année scolaire. Conséquemment, nos résultats nous permettent de conclure que les programmes d'anglais intensif semblent avoir une influence positive quant au développement de l'accent des élèves perçu par des locuteurs anglophones, qui sont les locuteurs ciblés par les objectifs ministériels.

7.3 Limites

Bien que cette étude soit l'une des premières portant sur le développement de l'accent en contexte intensif dans le milieu scolaire, elle n'est pas sans limitation. La littérature sur la perception des mesures linguistiques faite par différents juges nous laisse entrevoir que certaines caractéristiques des juges peuvent influencer leur perception, comme leur niveau d'expertise (Bongaerts et al., 1997; Calloway, 1980; Saito et al., 2015; Thompson, 1991; Trofimovich & Isaacs, 2012). Dans la présente étude, les juges sollicités étaient exclusivement des juges anglophones naïfs, étant donné que ce sont eux qui correspondent au locuteur ciblé par les objectifs ministériels. Or, il aurait été intéressant de connaître le point de vue des enseignants d'anglais intensif et de le comparer à celui des locuteurs anglophones afin de voir si une similarité dans la perception pouvait être observée dans ce contexte ou même afin d'observer une sensibilité possiblement différente d'un groupe à l'autre à d'autres mesures

linguistiques, par exemple. Il aurait aussi été intéressant de pouvoir avoir un échantillon d'élèves encore plus grand, bien que dans ces cas d'autres facteurs auraient pu influencer les résultats, tels qu'une possible variance par rapport à la place de l'enseignement de la prononciation ou de certaines mesures linguistiques relatives à l'accent dans chaque classe, les programmes ministériels de formation n'étant pas précis à ce sujet.

Aussi, il a été reconnu que, d'une tâche à une autre, il est possible que les mesures reliées à l'accent selon les juges soient différentes. En effet, Bergeron et Trofimovich (2017) et Crowther et al. (2018) ont observé que l'accent perçu varie en fonction de la tâche. En effectuant d'autres tâches avec les élèves et en présentant les données aux juges, il serait peut-être possible d'observer une perception différente quant aux mesures linguistiques entre le T1 et le T2. Il pourrait être intéressant de proposer une tâche dialogique aux élèves, étant donné qu'il a été démontré que ceux-ci ont une aisance significativement différente dans ce contexte précis (Gagné, 2017).

De plus, rappelons qu'il a été demandé aux juges d'identifier, selon eux, l'erreur la plus fréquente parmi tous les énoncés entendus, de même que de formuler des conseils à l'égard des élèves pour la poursuite de l'apprentissage de l'anglais L2. Or, les juges n'avaient pas été informés en début de séance qu'ils devraient répondre à ces questions. Il n'est donc pas impossible qu'un certain effet de récence, c'est-à-dire un souvenir un peu plus marqué des derniers énoncés entendus, puisse être observé et que cela ait pu orienter les réponses des juges aux questions ouvertes posées à la toute fin de la séance.

Toutefois, ces questions posées visaient à obtenir des réponses les plus instinctives et authentiques possible de la part des juges, sans qu'ils puissent y réfléchir et les préparer pendant toute la séance. Par conséquent, les réponses spontanées ont donc été préférées à la suite de l'écoute du corpus entier afin de mieux refléter la réaction naturelle qu'un interlocuteur anglophone pourrait avoir dans un contexte réel de communication, et ce, malgré l'influence potentielle de l'effet de récence.

Finalement, comme il est reconnu que le type d'enseignement et les stratégies pédagogiques peuvent avoir un impact positif sur le développement de l'accent perçu (Derwing et al., 1998; Thomson & Derwing, 2015; Trofimovich et al., 2017), il aurait été intéressant d'obtenir plus d'information sur l'enseignement qui a été offert aux élèves en lien avec la prononciation. Il est toutefois connu que les enseignants ont respecté le programme ministériel et que l'enseignement proposé par ce dernier s'inscrit dans une approche communicative basée sur les projets en L2.

7.4 Prospectives

Pour obtenir un portrait encore plus clair du développement de l'accent chez l'adolescent en contexte scolaire, il serait intéressant que d'autres études de perception soient réalisées pour pouvoir solliciter des juges ayant des caractéristiques variées, tout en fournissant des échantillons de parole qui proviennent de différentes tâches, à complexité variable, entre autres. Il pourrait aussi être éclairant d'obtenir plus de

renseignements sur la façon dont l'enseignement de la L2 s'est fait précisément afin de mesurer un possible impact du type d'enseignement.

Comme il est reconnu que la prononciation et l'accent sont des préoccupations réelles pour les apprenants (Derwing, 2003; Timmis, 2002) et étant donné que la présence d'un accent fort peut mener à un problème d'intelligibilité et à un sentiment de frustration pour le locuteur (Derwing & Munro, 2009), il serait intéressant d'obtenir encore plus de données concernant la façon dont les apprenants sont perçus par leurs interlocuteurs. D'ailleurs, des apprenants adultes de l'anglais L2 rapportent que la prononciation est selon eux à l'origine de 50 % des ruptures dans la communication (Derwing & Rossiter, 2002). Ainsi, comme les résultats de cette étude nous permettent de le constater, il semblerait profitable pour un élève apprenant une L2 à l'école de participer à un programme d'anglais intensif, étant donné que ce programme permet de faire des gains significatifs quant à l'accent et, par conséquent, quant à sa compréhensibilité, entre autres.

Ensuite, pour aider les élèves à atteindre les cibles ministérielles encore plus efficacement, il serait aidant que les enseignants puissent être mieux orientés par les programmes ministériels. Force est de constater qu'il n'y a que très peu de mentions des aspects oraux relatifs à la prononciation ou à l'accent dans le programme proposé par le gouvernement. Dans le PFEQ, pour le programme régulier, il est dit que la prononciation doit être compréhensible pour un locuteur anglophone. Il s'agit alors d'un objectif à atteindre. Or, c'est assez peu pour guider les enseignants. D'ailleurs, on

sait que les enseignants ne sont pas toujours à l'aise d'enseigner la prononciation en L2, n'ayant eux-mêmes pas appris une L2 parfois (Derwing & Munro, 2015). Sachant que ce n'est pas la forte majorité des futurs enseignants de l'anglais L2 au Canada qui ont accès ou reçoivent une formation spécifique pour l'enseignement de la prononciation, bien qu'ils soient majoritairement désireux de le faire (Foote et al., 2011), les enseignants en poste n'ont donc pas nécessairement été exposés aux concepts phonétiques et prosodiques ou ne disposent pas toujours des connaissances empiriques pour en enseigner toutes les subtilités. En ce sens, la formation initiale des maîtres à l'université pourrait être bonifiée afin de permettre aux futurs enseignants de promouvoir le développement de la compétence orale dans un programme intensif en contexte scolaire en lien avec les aspects qui la constituent, telle la prononciation. Comme les enseignants n'ont pas tous appris une L2 et qu'ils ne se sentent pas tous outillés et encadrés pour le faire, il apparaît important d'inclure ces considérations dans la formation initiale des enseignants. Ainsi, l'enseignement de la prononciation et des autres mesures linguistiques qui composent l'accent pourrait être mieux compris par les enseignants et se traduirait en classe par son application plus homogène et concrète pour les élèves. Actuellement, l'enseignement de la prononciation en L2 dans une approche communicative est très variable d'un enseignant à l'autre (Foote et al., 2016). L'enseignement des éléments segmentaux semble être plus accessible, alors que celui des éléments suprasegmentaux semble beaucoup moins présent dans les leçons (Foote et al., 2016). Faute de connaissances ou de formation, certains enseignants se sont rabattus sur leur instinct et leurs observations dans leur classe pour enseigner la

prononciation. D'autres, ne se sentant pas adéquatement préparés pour enseigner la prononciation, révélant même une peur à l'idée de le faire, ont simplement évité de l'enseigner (Derwing & Munro, 2009). Conséquemment, une suggestion pourrait être que le matériel pédagogique soit développé en s'appuyant sur la recherche en contexte authentique et en précisant aux enseignants les aspects langagiers qui pourraient être travaillés en classe. Ces informations auraient entre autres pour but d'éviter une situation comme celle évoquée dans l'étude Levis (1999), où les patrons d'intonation présentés dans les manuels destinés aux apprenants de la L2 n'étaient pas facilement distingués par des locuteurs de la L1 eux-mêmes, ce qui en faisait un choix d'enseignement inapproprié. En somme, pour bonifier et augmenter la rentabilité du temps d'enseignement, une autre suggestion pourrait être que l'enseignement de la prononciation et des mesures linguistiques relatives à l'accent soit partie intégrante de la formation des maîtres et des programmes, sachant que la variable d'instruction peut être un prédicteur de l'accent (Piske et al., 2001; Thompson, 1991) et que l'enseignement de la prononciation pourrait favoriser le développement de certains aspects linguistiques (Bongaerts et al., 1997; Moyer, 1999).

Si l'on regarde ce qui s'est fait dans le passé, l'enseignement de la prononciation en L2 a été mouvementée. Plusieurs approches se sont succédé (Riney et al., 2000), mais l'approche segmentale semble celle qui a le plus marqué l'esprit des enseignants et semble d'ailleurs être encore préconisée dans le matériel didactique canadien, du moins jusqu'à récemment (Foote et al., 2011). Or, il a été observé qu'il est préférable de passer

du temps sur les deux dimensions de l'oral, c'est-à-dire sur les éléments segmentaux et suprasegmentaux (Derwing et al., 1998; Derwing & Rossiter, 2003), étant donné que le fait de se concentrer sur un seul aspect ne favorise pas l'amélioration de l'intelligibilité ou de la compréhensibilité et ne représenterait alors pas du temps d'enseignement investi de façon optimale. La recherche récente en prononciation de la L2 semble toutefois trouver un consensus dans l'idée que l'enseignement explicite des formes phonologiques peut avoir un impact significatif sur le développement de la prononciation et de l'accent (Thomson & Derwing, 2015).

Ainsi, une piste de solution se trouve potentiellement dans l'enseignement des paires minimales en anglais, mais surtout dans celles qui ont une valeur fonctionnelle élevée, c'est-à-dire une paire de phonèmes pour laquelle une méprise peut entraîner un problème d'intelligibilité (Munro & Derwing, 2006). Les paires minimales ne sont pas toutes de valeur égale, par rapport à leur impact sur l'intelligibilité. Un choix judicieux serait alors d'offrir du temps d'enseignement à celles les plus déterminantes (Catford, 1987; Levis & Cortes, 2008). Étant donné que l'objectif principal du PFEQ pour l'apprentissage de l'anglais L2 est que les élèves puissent se faire comprendre par un interlocuteur anglophone, cette proposition nous paraît cohérente.

Finalement, afin de mieux comprendre le développement de l'accent et le maintien des gains dans le temps après un programme d'anglais intensif dans le parcours scolaire, il pourrait être intéressant de suivre de façon longitudinale une cohorte d'élèves ayant suivi le programme, en le comparant à des pairs qui ont suivi l'enseignement régulier.

Peu d'information est connue par rapport à la façon dont les élèves développent leur accent à l'école secondaire, particulièrement sur son évolution au fil du temps, surtout après un programme ayant permis un gain significatif, ce qui permettrait de mieux comprendre les facteurs pouvant influencer son développement et son maintien dans le temps.

En résumé, bien que les élèves s'améliorent dans un programme d'anglais intensif comme le démontrent la présente étude, quelques interventions pourraient potentiellement favoriser le développement de certains aspects de la production orale associés à la compréhensibilité comme l'accent. Le fait de s'intéresser précisément aux mesures qui le composent, dès la formation des futurs enseignants, pourrait avoir une influence positive sur le développement de la compétence chez les élèves et, par ricochet, sur l'atteinte des objectifs des programmes. Aussi, un suivi longitudinal permettrait de mieux comprendre le développement de l'accent dans le temps et pourrait permettre la mise en place de mesures pour favoriser le développement et le maintien des gains à la suite d'un programme ayant permis un développement significatif de l'accent.

8. CONCLUSION

En somme, les résultats de la présente étude nous permettent de brosser un portrait un peu plus complet du développement de l'accent dans le contexte scolaire, dans un programme qui vise le développement de la compétence orale des élèves en L2, comme celui de l'anglais intensif. Nos résultats proposent que les juges sollicités dans cette étude, des locuteurs anglophones naïfs, choisis selon leur correspondance avec les locuteurs visés par les programmes de formation ministériels, peuvent percevoir un progrès en ce qui concerne l'accent en général des élèves entre le début (T1) et la fin (T2) de l'année scolaire. Plus précisément, les résultats permettent de déterminer que toutes les mesures linguistiques proposées aux juges qui sont généralement associées à l'accent (prononciation des éléments segmentaux, intonation, accentuation lexicale et débit) s'améliorent elles aussi entre le T1 et le T2. Cette lumière faite sur la progression de l'accent pourrait servir de point de départ pour éclairer les décideurs en éducation et les enseignants afin de mieux comprendre comment se construit la compréhensibilité d'un locuteur qui s'exprime dans sa L2. Ainsi, la présente étude propose des possibilités de précision en lien avec les programmes ministériels et des bonifications quant à la formation des enseignants, en explicitant les aspects de la prononciation à enseigner sur lesquels il serait favorable d'insister selon la recherche. En conduisant des études semblables réalisées en contexte authentique, il sera également possible d'évaluer des pratiques probantes, comme l'enseignement explicite ou l'intensification de l'enseignement, et de déterminer les gains potentiels par rapport à la prononciation.

Au final, le but ultime demeure de permettre un développement optimal de la compétence orale des élèves et de veiller à l'efficacité des programmes du parcours scolaire de l'école québécoise.

RÉFÉRENCES

- Abercrombie, D. (1949). Teaching pronunciation. *ELT Journal*, *III*(5), 113-122. <https://doi.org/10.1093/elt/III.5.113>
- Albrechtsen, D., Henriksen, B., & Færch, C. (1980). Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage. *Language Learning*, *30*(2), 365-396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00324.x>
- Allen, H. W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, *36*(3), 370-385. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02120.x>
- Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning*, *42*(4), 529-555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01043.x>
- Anderson-Hsieh, J., & Koehler, K. (1988). The effect of foreign accent and speaking rate on native speaker comprehension. *Language Learning*, *38*(4), 561-613. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1988.tb00167.x>
- Anisfeld, M., Bogo, N., & Lambert, W. E. (1962). Evaluational reactions to accented English speech. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *65*(4), 223-231. <https://doi.org/10.1037/h0045060>
- Avello, P., Mora, J. C., & Vidal, C. (2012). Perception on FA by non-native listeners in a study abroad context. *Research in Language*, *10*(1), 63-78. <https://doi.org/10.2478/v10015-011-0050-9>
- Baker, W., Trofimovich, P., Flege, J. E., Mack, M., & Halter, R. (2008). Child-adult differences in second-language phonological learning: The role of cross-language similarity. *Language & Speech*, *51*(4), 317-342. <https://doi.org/10.1177/0023830908099068>
- Bergeron, A., & Trofimovich, P. (2017). Linguistic dimensions of accentedness and comprehensibility: Exploring task and listener effects in second language French. *Foreign Language Annals*, *50*(3), 547-566. <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12285>
- Bongaerts, T., Summeren, C. van, Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*(4), 447-465. <https://doi.org/10.1017/S0272263197004026>
- Borràs, J., & Llanes, À. (2019). Re-examining the impact of study abroad on L2 development: A critical overview. *The Language Learning Journal*, *49*(5), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642941>
- Brennan, E. M., & Brennan, J. S. (1981a). Accent scaling and language attitudes: Reactions to Mexican American English speech. *Language and Speech*, *24*(3), 207-221. <https://doi.org/10.1177/002383098102400301>

- Brennan, E. M., & Brennan, J. S. (1981b). Measurements of accent and attitude toward Mexican-American speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10(5), 487-501. <https://doi.org/10.1007/BF01076735>
- Brodkey, D. (1972). Dictation as a measure of mutual intelligibility: A pilot study. *Language Learning*, 22(2), 203-217. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00083.x>
- Calloway, D. R. (1980). Accent and the evaluation of ESL oral proficiency. Dans J.-W. Oller Jr et K. Perkins (dir.), *Research in Language Testing* (p. 102-115). Newbury House.
- Carroll, J. B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in eight countries*. Wiley.
- Catford, J. C. (1987). Phonetics and the teaching of pronunciation: A systemic description of English phonology. Dans J. Morley, *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory* (p. 878-100). TESOL.
- Collentine, J., & Freed, B. F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 153-171. <https://doi.org/10.1017/S0272263104262015>
- Collins, L., Halter, R. H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). Time and the distribution of time in L2 instruction. *TESOL Quarterly*, 33(4), 655-680. <https://doi.org/10.2307/3587881>
- Collins, L., & White, J. (2011). An intensive look at intensity and language learning. *TESOL Quarterly*, 45(1), 106-133. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.240858>
- Collins, L., & White, J. (2012). Closing the gap: Intensity and proficiency. Dans C. Muñoz (dir.), *Intensive exposure experiences in second language learning* (p. 45-65). Multilingual Matters.
- Collins, L., White, J., Trofimovich, P., Cardoso, W., & Horst, M. (2012). When comprehensible input is not comprehensive input: A multi-dimensional analysis of instructional input in intensive English as a foreign language. Dans C. Muñoz (dir.), *Intensive exposure experiences in second language learning* (p. 66-87). Multilingual Matters.
- Crowther, D., Trofimovich, P., Isaacs, T., & Saito, K. (2015). Does a speaking task affect second language comprehensibility? *The Modern Language Journal*, 99(1), 80-95. <https://doi.org/10.1111/modl.12185>
- Crowther, D., Trofimovich, P., Saito, K., & Isaacs, T. (2018). Linguistic dimensions of L2 accentedness and comprehensibility vary across speaking tasks. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 443-457. <https://doi.org/10.1017/S027226311700016X>
- Derwing, T. M. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review - Revue canadienne des langues vivantes*, 59(4), 547-567. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.547>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42(4), 476-490. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480800551X>

- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2013). The development of L2 oral language skills in two L1 groups: A 7-year study. *Language Learning*, 63(2), 163-185. <https://doi.org/10.1111/lang.12000>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393-410. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>
- Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2002). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30(2), 155-166. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00012-X)
- Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2003). The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning*, 13(1), 1-17.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, 54(4), 655-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00282.x>
- Díaz-Campos, M. (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 249-273. <https://doi.org/10.1017/S0272263104262052>
- Donate, R., Tucker, G. R., Wudthayagorn, J., & Igarashi, K. (2000). Converging evidence attitudes, achievements, and instruction in the later years of FLES. *Foreign Language Annals*, 33(4), 377-393. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00620.x>
- Duperron, L., & Overstreet, M. H. (2009). Preparedness for study abroad: Comparing the linguistic outcomes of a short-term Spanish program by third, fourth and sixth semester L2 learners. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 157-179. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v18il.259>
- Fayer, J. M., & Krasinski, E. (1987). Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation. *Language Learning*, 37(3), 313-326. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00573.x>
- Ferguson, C. A. (1975). Toward a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.2307/30027270>
- Field, J. (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, 39(3), 399-423. <https://doi.org/10.2307/3588487>
- Flege, J. E. (1984). The detection of French accent by American listeners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 76(3), 692-707. <https://doi.org/10.1121/1.391256>
- Flege, J. E. (1988). The production and the perception of foreign language speech sounds. Dans H. Winitz (dir.), *Human communication and its disorders, a review* (p. 224-401). Ablex Publishing Corporation.

- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. Dans W. Strange (dir.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (p. 233-277). York Press.
- Flege, J. E., & Fletcher, K. L. (1992). Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 91(1), 370-389. <https://doi.org/10.1121/1.402780>
- Foote, J. A., Holtby, A. K., & Derwing, T. M. (2011). Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal*, 29(1), 1-22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086>
- Foote, J. A., Trofimovich, P., Collins, L., & Urzúa, F. S. (2016). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The Language Learning Journal*, 44(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.784345>
- Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? Dans B. F. Freed (dir.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (123-148). John Benjamins.
- Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275-301. <https://doi.org/10.1017/S0272263104262064>
- French, L. M., Gagné, N., & Collins, L. (2020). Long-term effects of intensive instruction on fluency, comprehensibility and accentedness. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), 380-401. <https://doi.org/10.1075/jslp.20026.fre>
- French, L. M., & O'Brien, I. (2008). Phonological memory and children's second language grammar learning. *Applied Psycholinguistics*, 29(03), 463-487. <https://doi.org/10.1017/S0142716408080211>
- Gagné, N. (2017). *Aisance à l'oral en langue première, mémoire de travail et mémoire phonologique dans le développement de l'aisance à l'oral en langue seconde chez de jeunes francophones en contexte d'apprentissage intensif de la langue seconde* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27803>
- Gass, S., & Varonis, E. M. (1984). The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34(1), 65-87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00996.x>
- Germain, C., Lightbown, P., Netten, J., & Spada, N. (2004). Intensive French and intensive English: Similarities and differences. *Canadian Modern Language Review - Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 409-430. <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.409>
- Greene, J. S., & Wells, E. (1927). *The cause and cure of speech disorders: A text book for students and teachers on stuttering, stammering and voice conditions*. Macmillan.
- Guion, S. G., Flege, J. E., Liu, S. H., & Yeni-Komshian, G. H. (2000). Age of learning effects on the duration of sentences produced in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 205-228. <https://doi.org/10.1017/S0142716400002034>

- Gynan, S. N. (1985). Comprehension, irritation and error hierarchies. *Hispania*, 68(1), 160-165. <https://doi.org/10.2307/341633>
- Hayes-Harb, R., Smith, B. L., Bent, T., & Bradlow, A. R. (2008). The interlanguage speech intelligibility benefit for native speakers of Mandarin: Production and perception of English word-final voicing contrasts. *Journal of Phonetics*, 36(4), 664-679. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2008.04.002>
- Højen, A. (2003). *Second-language speech perception and production in adult learners before and after short-term immersion* [Thèse de doctorat inédite]. Aarhus University.
- Isaacs, T., & Thomson, R. I. (2013). Rater experience, rating scale length, and judgments of L2 pronunciation: Revisiting research conventions. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 135-159. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.769545>
- Isaacs, T., & Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), 475-505. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263112000150>
- Isaacs, T., Trofimovich, P., & Foote, J. A. (2018). Developing a user-oriented second language comprehensibility scale for English-medium universities. *Language Testing*, 35(2), 193-216. <https://doi.org/10.1177/0265532217703433>
- Juan-Garau, M. (2014). Oral accuracy growth after formal instruction and study abroad: Onset level, contact factors and long-term effects. Dans C. Pérez-Vidal (dir.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (p. 87-110). John Benjamins.
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38(2), 301-315. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.01.005>
- Kang, O. (2012). Impact of rater characteristics and prosodic features of speaker accentedness on ratings of international teaching assistants' oral performance. *Language Assessment Quarterly*, 9(3), 249-269. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642631>
- Kang, O., Rubin, D., & Pickering, L. (2010). Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English. *The Modern Language Journal*, 94(4), 554-566. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01091.x>
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review - Revue canadienne des langues vivantes*, 64(3), 459-489. <https://doi.org/10.3138/cmlr.64.3.459>
- Koster, C. J., & Koet, T. (1993). The evaluation of accent in the English of Dutchmen. *Language Learning*, 43(1), 69-92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00173.x>

- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/h0044430>
- Lane, H. (1963). Foreign accent and speech distortion. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 35(4), 451-453. <https://doi.org/10.1121/1.1918501>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Levis, J., & Cortes, V. (2008). Minimal pairs in spoken corpora: Implications for pronunciation assessment and teaching. Dans C. A. Chapelle, Y.-R. Chung, & J. Xu (dir.), *Towards adaptive CALL: Natural language processing for diagnostic language assessment* (p. 197-208). Iowa State University.
- Levis, J. M. (1999). Intonation in theory and practice: Revisited. *TESOL Quarterly*, 33(1), 37-63. <https://doi.org/10.2307/3588190>
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377. <https://doi.org/10.2307/3588485>
- Lightbown, P. M. (2001). L2 instruction: Time to teach. *TESOL Quarterly*, 35(4), 598-599. <https://doi.org/10.2307/3588431>
- Lightbown, P. M. (2014). Making the minutes count in L2 teaching. *Language Awareness*, 23(1-2), 3-23. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863903>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1991). Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire. *Canadian Modern Language Review - Revue canadienne des langues vivantes*, 48(1), 90-117. <https://doi.org/10.3138/cmlr.48.1.90>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1994). An innovative program for primary ESL students in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28(3), 563-579. <https://doi.org/10.2307/3587308>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1997). Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review - Revue canadienne des langues vivantes*, 53(2), 315-355. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.2.315>
- Llanes, À. (2011). The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 189-215. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.550297>
- Llanes, À., Mora, J. C., & Serrano, R. (2017). Differential effects of SA and intensive AH courses on teenagers' L2 pronunciation. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 470-490. <https://doi.org/10.1111/ijal.12151>
- Llanes, À., & Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37(3), 353-365. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.001>
- Llanes, À., & Muñoz, C. (2013). Age effects in a study abroad context: Children and adults studying abroad and at home. *Language Learning*, 63(1), 63-90. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00731.x>

- Long, M. H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251-285. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009165>
- Ludwig, J. (1982). Native-speaker judgments of second-language learners' efforts at communication: A review. *The Modern Language Journal*, 66(3), 274-283. <https://doi.org/10.2307/326629>
- Macintyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- Major, R. C. (2007). Identifying a foreign accent in an unfamiliar language. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(4), 539-556. <https://doi.org/10.1017/S0272263107070428>
- Martinsen, R. A. (2010). Short-term study abroad: Predicting changes in oral skills. *Foreign Language Annals*, 43(3), 504-530. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01095.x>
- Martinsen, R. A., Alvord, S. M., & Tanner, J. (2014). Perceived foreign accent: Extended stays abroad, level of instruction, and motivation. *Foreign Language Annals*, 47(1), 66-78. <https://doi.org/10.1111/flan.12076>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3127968.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages : anglais, langue seconde*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_anglais-langue-seconde-primaire_2009.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : anglais, langue seconde*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_anglais-langue-seconde-secondaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Guide à l'intention des enseignants d'anglais, langue seconde*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Guide-soutien-anglais-intensif.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde : suivi des élèves en 2e secondaire 2016-2018*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3887878>
- Mora, J. C. (2008). Learning context effects on the acquisition of a second language phonology. Dans C. Pérez-Vidal et M. Juan-Garau (dir.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (p. 241-263). Multilingual Matters.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481-520. <https://doi.org/10.2307/3586981>

- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 81-108. <https://doi.org/10.1017/S0272263199001035>
- Muñoz, C., & Llanes, À. (2014). Study abroad and changes in degree of foreign accent in children and adults. *The Modern Language Journal*, 98(1), 432-449. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12059.x>
- Munro, M. J. (2003). A primer on accent discrimination in the Canadian context. *TESL Canada Journal*, 20(2), 38. <https://doi.org/10.18806/tesl.v20i2.947>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language & Speech*, 38(3), 289-306. <https://doi.org/10.1177/002383099503800305>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 49(1), 285-310. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.49.s1.8>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451-468. <https://doi.org/10.1017/S0272263101004016>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34(4), 520-531. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004>
- Munro, M. J., Derwing, T. M., & Morton, S. L. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 111-131. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263106060049>
- Munro, M. J., Flege, J. E., & Mackay, I. R. A. (1996). The effects of age of second language learning on the production of English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 17(3), 313-334. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007967>
- Netten, J., & Germain, C. (2004). Introduction: Intensive French. *Canadian Modern Language Review - Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 263-273. <http://dx.doi.org.sbioproxy.uqac.ca/10.3138/cmlr.60.3.263>
- O'Brien, M. G. (2004). Pronunciation matters. *Die Unterrichtspraxis - Teaching German*, 37(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2004.tb00068.x>
- O'Brien, M. G. (2014). L2 learners' assessments of accentedness, fluency, and comprehensibility of native and nonnative German speech. *Language Learning*, 64(4), 715-748. <https://doi.org/10.1111/lang.12082>
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(3), 261-283. <https://doi.org/10.1007/BF01067377>
- Penfield, W., & Roberts, L. (2014). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.

- Piske, T., MacKay, I. R. A., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29(2), 191-215. <https://doi.org/10.1006/jpho.2001.0134>
- Rallo Fabra, L., & Juan-Garau, M. (2011). Assessing FL pronunciation in a semi-immersion setting: The effects of CLIL instruction on Spanish-Catalan learners' perceived comprehensibility and accentedness. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 47(1), 96-109. <https://doi.org/10.2478/psicl-2011-0008>
- Riney, T. J., Takada, M., & Ota, M. (2000). Segmentals and global foreign accent: The Japanese flap in EFL. *TESOL Quarterly*, 34(4), 711-737. <https://doi.org/10.2307/3587782>
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2015). Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, 38(4), 439-462. <https://doi.org/10.1093/applin/amv047>
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217-240. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000502>
- Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, 19(3-4), 245-253. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1969.tb00466.x>
- Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N., & Diaz-Campos, M. (2004). A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.130>
- Serrano, R., & Muñoz, C. (2007). Same hours, different time distribution: Any difference in EFL? *System*, 35(3), 305-321. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.02.001>
- Simões, A. R. M. (1996). Phonetics in second language acquisition: An acoustic study of fluency in adult learners of Spanish. *Hispania*, 79(1), 87-95. <https://doi.org/10.2307/345617>
- Spada, N. & Lightbown, P. M. (1989). Intensive ESL programmes in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal*, 7(1), 11-32. <https://doi.org/10.18806/tesl.v7i1.557>
- Stern, H. H. (1985). The time factor and compact course development. *TESL Canada Journal*, 3(1), 13-29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v3i1.471>
- Stevens, J. (2011). Vowel duration in second language Spanish vowels: Study abroad versus at-home learners. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 18, 77-103.
- Tajima, K., Port, R., & Dalby, J. (1997). Effects of temporal correction on intelligibility of foreign-accented English. *Journal of Phonetics*, 25(1), 1-24. <https://doi.org/10.1006/jpho.1996.0031>

- Thompson, I. (1991). Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 41(2), 177-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00683.x>
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326-344. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal*, 56(3), 240-249. <https://doi.org/10.1093/elt/56.3.240>
- Trenchs-Parera, M. (2009). Effects of formal instruction and a stay abroad on the acquisition of native-like oral fluency. *Canadian Modern Language Review - Revue canadienne des langues vivantes*, 65(3), 365-393. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.3.365>
- Trofimovich, P., & Baker, W. (2006). Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 1-30. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060013>
- Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism*, 15(4), 905-916. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728912000168>
- Trofimovich, P., Kennedy, S., & Blanchet, J. (2017). Development of second language French oral skills in an instructed setting: A focus on speech ratings. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 32-50. <https://doi.org/10.7202/1042675ar>
- Varonis, E. M., & Gass, S. (1982). The comprehensibility of non-native speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 4(2), 114-136. <https://doi.org/10.1017/S027226310000437X>
- Williams, J. (1992). Planning, discourse marking, and the comprehensibility of international teaching assistants. *TESOL Quarterly*, 26(4), 693-711. <https://doi.org/10.2307/3586869>
- Winters, S., & O'Brien, M. G. (2013). Perceived accentedness and intelligibility: The relative contributions of F0 and duration. *Speech Communication*, 55(3), 486-507. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2012.12.006>

ANNEXE A : QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Questionnaire sociodémographique (adapté de French & O'Brien, 2008)

1. First Name: _____
2. Family Name: _____
3. Age (years): _____
4. Sex:
 - Male
 - Female

Please answer the following 2 questions if you are a student:

5. What is your field of study?

6. What degree are you pursuing?

- College/Cegep
- Bachelor
- MA/PhD

7. Where were you born?

City: _____

Country: _____

8. What do you consider to be your first learned language?

- English
- French
- Other (please specify): _____

9. What do you consider to be your second learned language?

- English
- French
- Other (please specify): _____

10. At what age did you start learning your second language?

11. Do you consider yourself proficient in your second language? Explain.

12. What language do you consider your dominant language?

- English
- French
- Other (please specify): _____

13. What language do you speak at home now? _____

14. What is the first language of your:

Mother: _____

Father: _____

15. In what language did you attend school? (Please check the appropriate one):

- English
- French
- French Immersion
- Other (please specify): _____

16. If you are not currently a student, what is the highest level of education you have completed:

- High School
- College
- University (Bachelor)
- University (MA/PhD)

*Please specify your field of study:

17. Have you received second language instruction in school at any of the levels listed below, and for how long?

- Yes
- No
- How long: _____

18. If YES, specify each language, starting with your main second language.

MAIN SECOND LANGUAGE: _____

- less than 1 year
- 1-2 years
- more than 2 years

19. THIRD LANGUAGE (if any): _____

- less than 1 year
- 1-2 years
- more than 2 years

20. Any other special school-related learning experiences (e.g., intensive French in Grade 6):

- No
- Yes (specify):

21. Do you have any visual impairment NOT corrected by wearing glasses or contact lenses?

- Yes
- No

22. Do you have a known reading or attention disability?

- Yes
- No

23. Please rate your level of ability for each of the four skills in languages listed below by using the following rating scheme and choosing the appropriate number in the boxes below:

- 1 = no ability at all
- 2 = very little
- 3 = moderate
- 4 = very good
- 5 = fluent ability

Speaking: _____

Reading: _____

Writing: _____

Listening: _____

ANNEXE B : TÂCHE DE NARRATION

(adaptée de Derwing et al., 2004)

- 1- Regarde les images sur la fiche devant toi. [L] [SEP]
- 2- Tu dois raconter l'histoire que tu vois en anglais. [L] [SEP]
- 3- Tu peux prendre le temps dont tu as besoin pour regarder les images et [L] [SEP] préparer ton histoire dans ta tête. Tu disposes de 5 minutes pour te [L] [SEP] préparer. [L] [SEP]
- 4- C'est normal de ne pas connaître tous les mots, fais de ton mieux. [L] [SEP]
- 5- Quand tu seras prêt(e), tu pourras raconter ton histoire. [L] [SEP] (Derwing et al., 2004)
[L] [SEP]



ANNEXE C : DÉFINITION DE L'ACCENT REMISE AUX JUGES

Accentedness:

We are interested in accent. We all have accents, but what we are interested in knowing is how different the speakers' accents are from a standard Canadian English accent. Accent is different from comprehensibility—you might be able to understand somebody easily and still hear a heavy accent. Again the scale is 1–7: 1 = no accent and 7 = extremely heavy accent. (Derwing & Munro, 2013)

ANNEXE D : DÉFINITIONS DES MESURES LINGUISTIQUES REMISES AUX JUGES

Please justify your accent rating by indicating the extent to which each of the following 4 categories influenced your score.

1) Vowel and Consonant Errors

This refers to errors in individual sounds. For example, perhaps somebody says “silly” but you hear an “r” sound instead of an “l” sound. This would be a consonant error. If you hear someone say “list” but you hear an “ee” sound rather than an “i” sound, that is a vowel error. You may also hear sounds missing from words, or extra sounds added to words. These are also consonant and vowel errors. (Saito et al., 2016)

(no errors) 1 2 3 4 5 6 7 (great number of errors)

2) Word Stress Errors

When an English word has more than one syllable, one of the syllables will be a little bit louder and longer than the others. For example, if you say the word “computer”, you may notice that the second syllable has more stress (comPUter). If you hear stress being placed on the wrong syllable, or you hear equal stress on all of the syllables in a word, then there are word stress errors. (Saito et al., 2016)

(no errors) 1 2 3 4 5 6 7 (great number of errors)

3) Intonation Errors

Intonation can be thought of as the melody of English. It is the natural pitch changes that occur when we speak. For example, you may notice that when you ask a question with a yes/no answer, your pitch goes up at the end of the question. If someone sounds “flat” when they speak, it is likely because their intonation is not following English intonation patterns. (Saito et al., 2016)

(no errors) 1 2 3 4 5 6 7 (great number of errors)

4) Speech Rate

Speech rate is simply how quickly or slowly someone speaks. Speaking very quickly can make speech harder to follow, but speaking too slowly can as well. A good speech rate should sound natural and be comfortable to listen to. (Saito et al., 2016)

(very natural, 1 2 3 4 5 6 7 (very unnatural, very
comfortable to listen to) uncomfortable to listen to)