

---

# APPRENTISSAGE DE LA PHONETIQUE ET DE LA PHONOLOGIE DES LANGUES ETRANGERES.

## **I. Interférences phonétiques entre la langue source et la langue cible : du statut des voyelles cibles par rapport aux voyelles sources.**

Chaque langue se distingue par ses particularités segmentales et suprasegmentales. Lors d'un premier contact, un locuteur d'une langue donnée aura certainement du mal à percevoir et à produire des sons et des intonations qui lui sont étrangers. (Goto, 1971 ; Flege, 1995 ; Piske et al 2001).

*« Quand nous nous retrouvons dans un pays étranger dont nous ignorons complètement la langue (...) on a l'impression de ne pas entendre les sons prononcés (...) on ne les discerne pas. » (Borel-Maissonny, 1969 : 15).*

Ce phénomène souvent appelé « un accent étranger » (Lauret, 2007) a été décrit comme « *les indices phonologiques, segmentaux ou suprasegmentaux, qui identifient le locuteur comme un utilisateur non natif de la langue.* » (Scovel, 1969, p :38).

Les bébés naissent pourtant « phonologues universels », avec un système perceptif capable de percevoir tous les sons du monde. A fur et à mesure qu'ils grandissent, ils adaptent leurs perceptions en fonction des sons de leurs langues maternelles. Par exemple, Hallé (2004) observe que le bébé est très sensible aux sons et à l'intonation de sa langue maternelle. Il organise son système de perception de manière à traiter le plus efficacement les stimuli de parole de son environnement. Ainsi, et de manière progressive, sa perception évolue-t-elle d'une perception universelle vers une perception spécifique du système maternel (Ségui 1993, Mehler et al 1996).

*« Les bébés disposent, à leur naissance, d'une interprétation universelle de l'espace phonétique, alors qu'entre 10 et 12 mois de vie, ils réagissent en fonction d'une représentation phonétique de leur langue maternelle. Cette représentation spécifique a pu remplacer la représentation universelle, ou*

*simplement avoir été construite en plus, et être plus accessible que la représentation universelle pour une tâche demandant une réponse comportementale.* » (Mehler et al, 1996 : 95)

Cette spécialisation en la langue maternelle aboutit à une perte de la capacité à percevoir les sons non natifs. L'enfant construit progressivement un « crible phonologique » (Troubetzkoy, 1938) qui filtre les sons perçus ne laissant « passer » que les sons appartenant à la langue maternelle. L'enfant apprend à analyser de manière « inconsciente » les sons qu'il entend à travers ce crible. Ce dernier serait alors en cause d'une « interprétation phonologique » inexacte des sons étrangers et par conséquent des nombreuses erreurs et difficultés en perception et en production de la langue étrangère.

Afin de corriger ces erreurs, les partisans de l'hypothèse contrastive (Weinreich 1953, Lado 1957, Léon 1962) insistent sur l'importance de sensibiliser l'oreille des apprenants aux différences entre les systèmes phonologiques de la langue maternelle et la langue cible.

*« L'étudiant adulte, parce qu'il raisonne, qu'on le veuille ou non, comparera toujours une forme nouvelle à une forme de sa langue. Si on l'aide à saisir la différence, cette comparaison peut être utile, non seulement pour la compréhension du son mais pour sa mémorisation. »* (Léon 1962 :48).

L'hypothèse contrastive atteste que la langue maternelle influence l'apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, « les erreurs » sont-elles dues à un transfert des habitudes acoustico-perceptives de la langue maternelle vers la langue étrangère. Cette hypothèse prédit que les traits communs aux deux langues seront facilement acquis et parle dans ce cas d'un transfert positif. En revanche, les traits différents seront plus difficiles à acquérir et engendreront des erreurs, c'est le transfert négatif ou interférence (Weinreich, 1953).

Par ailleurs, Corder (1972), Oller et al (1972) et Selinker (1972) dans leur recherche portant sur l'analyse des erreurs des apprenants ont montré que les apprenants rencontrent plus de difficultés dans l'apprentissage des sons ayant des « équivalents » dans leur langue maternelle contrairement aux sons « nouveaux », inexistant dans leur langue maternelle. Oller et al (1972 : 186) indiquent que *« L'apprentissage des sons étrangers est plus difficile quand la plus subtile distinction est requise soit entre les sons de la langue cible et ceux de la langue source soit entre les différents sons de la langue cible ».*

Cette taxinomie de sons « **nouveaux** » et sons « **similaires** », nous la retrouvons dans le modèle SLM de Flege (1987, 1992, 1995, 1999) « **Speech Learning Model** » qui traite principalement de la façon dont les locuteurs adultes acquièrent les sons non natifs. Flege (1987, 1995 et Flege et al 1999) atteste que les langues diffèrent à la fois par le nombre d'unités sonores contrastives qu'elles possèdent et par la manière dont elles sont réalisées.

Ainsi, de point de vue de L1, les phones L2 peuvent être classés acoustiquement comme "identiques"<sup>1</sup>, "similaires" ou "nouveaux". Un son « **identique** » serait un son L2 ayant son équivalent phonologique en L1. Un son « **similaire** » serait un son L2 proche d'un son L1 mais présentant des différences acoustiques avec son homologue L1 (une variante phonétique). Les sons « identiques » et « similaires » peuvent être transcrits avec les mêmes symboles API que leurs équivalents L1. Enfin, un son « **nouveau** », serait un son n'ayant pas d'équivalent dans l'inventaire phonologique de L1.

Le modèle SLM (Flege 1987, 1995 et Flege et al 1999) atteste que les locuteurs L1 identifient les phonèmes de L2 en termes de catégories de L1 et utilisent des patrons articulatoires établis pendant l'acquisition de L1 pour réaliser les phonèmes de L2. Il prédit qu'un son « **nouveau** » devrait être facile à apprendre alors qu'il serait plus difficile de produire correctement un son « **similaire** ». Flege explique ceci par la « classification d'équivalence » qui inhibe la formation de nouvelles catégories pour les sons similaires et non pour les sons nouveaux. Flege et Mackay (1999) dans leur expérience sur la perception des voyelles /ɒ/-/ʌ/, /ɛ/-/æ/ et /i/-/ɪ/ de l'anglais auprès d'apprenants italiens natifs vivant au Canada depuis 3 mois, montrent que les apprenants ont du mal à discriminer les voyelles /ɒ/-/ʌ/, /ɛ/-/æ/ et /i/-/ɪ/ parce qu'ils identifiaient les deux voyelles de chaque contraste comme allophones d'une seule voyelle italienne. Les auteurs observent que la discrimination des voyelles L2 est meilleure si l'apprenant catégorise une paire de voyelles L2 comme deux voyelles différentes de L1 et non comme une seule voyelle de L1. Les auteurs concluent que lorsque l'apprenant perçoit deux voyelles L2 comme appartenant à la même catégorie vocalique qu'une voyelle L1, il lui serait difficile de discriminer ces deux voyelles L2. Par contre, s'il considère ces deux voyelles L2 comme appartenant à deux catégories L1 différentes, il lui serait plus facile de les identifier.

Cette idée est également soutenue par le modèle d'Assimilation Perceptuelle « PAM » de Best (1994, 1995) « Perceptual Assimilation Model » qui a été largement influencé par le modèle SLM de Flege en ce qui concerne la perception des segments non natifs et la discrimination des contrastes non natifs. Cependant, le modèle PAM prend en considération en plus des différences acoustiques entre les sons L1 et L2, les différences articulatoires et s'appuie pour ce sur les principes de la théorie motrice de la perception de Liberman et Mattingly (1985) selon laquelle les auditeurs détectent dans la parole les gestes articulatoires qui ont généré le

---

<sup>1</sup> Certains auteurs recourent à la notion de « hautement similaire » à la place de « identique » (Bohn and Flege, 1990; Strange et al., 2005)

signal<sup>2</sup>.

Le modèle PAM postule que la discrimination des sons L2 est faite en fonction de la correspondance des sons L2 avec le système phonémique de la langue maternelle. Les auditeurs assimilent de façon perceptuelle les phones non natifs aux phonèmes natifs de par les points communs dans leurs articulations respectives : comme les articulateurs communs, les emplacements des constriction et le degré de constriction utilisés. Le modèle PAM prédit qu'un phone non natif peut être assimilé aux phonèmes du système natif selon trois cas de figure<sup>3</sup> :

1. *Le phone cible est assimilé à une catégorie du système natif et peut être perçu soit comme un bon exemplaire de cette catégorie, soit comme un exemplaire acceptable mais non idéal de la catégorie, soit comme un exemplaire déviant de la catégorie.*

2. *Le phone cible est perçu comme un son de la parole non catégorisable : assimilé dans l'espace phonologique de la langue native comme « une constellation de gestes » qui ressemble à un son de la parole, mais non comme un exemplaire clair d'aucune catégorie de la langue native.*

3. *Le phone cible est perçu comme un son qui ne relève pas de la parole : non assimilé du tout à l'espace phonologique de la langue native, et perçu en revanche comme une sorte de son qui n'appartient pas à la parole.*

Le modèle PAM suppose que l'assimilation des sons L2 aux catégories L1 ait lieu non seulement dans la perception des sons L2 individuels mais aussi dans la perception des contrastes. Il s'appuie, ainsi, sur les patterns d'assimilation pour prévoir les différents types d'assimilation et de discrimination perceptive pour différents types de contrastes non natifs. Le modèle PAM prédit ainsi, six différents types d'assimilation perceptive (Best 1995 : 195) 4.

1. *Tow-Category (type TC) : les deux sons non-natifs membres du contraste sont assimilés chacun à une catégorie native différente. La discrimination entre eux devrait être excellente.*
2. *Category-Goodness (type CG) : Les deux sons non-natifs membres du contraste sont assimilés à la même catégorie native, mais ils diffèrent dans l'écart par rapport à « l'idéal natif » (ex. l'un est acceptable, l'autre est déviant). La discrimination varierait de moyenne à très bonne en fonction du rapprochement de chacun de ces sons du bon exemplaire.*
3. *Single-Category (Type SC) : Les deux sons non-natifs sont assimilés à la même catégorie native, mais sont loin de « l'idéal natif », c'est-à-dire que les deux sont acceptables ou déviants à part égale. La discrimination devrait être mauvaise.*
4. *Uncategorizable-Uncategorizable (Type UU) : Les deux sons non-natifs ne sont pas assimilés à des catégories natives spécifiques. La discrimination varierait de mauvaise à très bonne, selon la proximité entre eux, et la proximité aux catégories natives dans l'espace phonologique natif.*

---

<sup>2</sup> La théorie motrice de la perception de la parole (Liberman & Mattingly, 1985) relie la perception auditive à la perception d'un pattern de mouvements articulatoires anticipés par l'auditeur.

<sup>3</sup> Nous reprenons ici la traduction de Kamiyama (2008) pour Best (1995)

<sup>4</sup> Nous reprenons ici la traduction de Kamiyama (2008) pour Best (1995)

5. *Uncategorized-Categorized (Type UC) : L'un des sons non-natifs est assimilé à une catégorie native, alors que l'autre ne l'est pas. La discrimination devrait être très bonne.*
6. *Non assimilable (type NA) : Les deux sons sont perçus comme des sons qui ne relèvent pas de la parole. La « discriminabilité » entre eux peut varier en fonction de leur proximité à des sons n'appartenant pas à la parole. La discrimination varierait de bonne à très bonne.*

Dans une étude plus récente, Best et al (2009) ont testé la perception par des locuteurs natifs de l'anglais américain des trois contrastes de zulu : / ɬ / - / ɮ / (fricatives latérales sourde vs sonore) ; / k<sup>h</sup> / - / k<sup>ʰ</sup> / (vélaire aspirée vs. éjective) et / b / - / ɓ / (les occlusives bilabiales injective vs. implosive). Ces trois contrastes ont été choisis en fonction des caractéristiques articulatoires phonétiques des consonnes membres par rapport à l'anglais. Ceci, dans la mesure où les articulateurs impliqués dans leurs productions ou leurs lieux de constriction seraient semblables en anglais. Les résultats montrent que les auditeurs anglais ont assimilé les bilabiales zulu aux consonnes anglaises impliquant le même articulateur (ici le geste des lèvres) comme le /b/ ou le /v/. Ils ont par ailleurs assimilé les éjectives vélares sourdes zulu à la vélaire anglaise /k/ ayant un lieu et un degré de constriction similaire (bien que l'éjective ait un degré de constriction glottal différent). Les fricatives latérales sourdes et sonores ont eu une forte tendance à être assimilées à la latérale approximante /l/ de l'anglais américain avec laquelle elle partage les lieux de constriction et les articulateurs (le degré de constriction est différent).

Les auteurs concluent que leurs résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle la perception du système non natif s'appuie sur la détection des similarités articulatoires et phonétiques avec les unités phonologiques et les contrastes de la langue maternelle.

Dans notre travail de thèse, nous avons testé si le statut de la voyelle L2 par rapport aux voyelles L1 peut affecter la perception/production de cette dernière. Nous définissons le statut d'une voyelle L2 comme suit :

- **Une voyelle est considérée comme voyelle « nouvelle » si elle est inexistante phonologiquement dans le système L1.**
- **Une voyelle est considérée comme « similaire » si elle est inexistante phonologiquement en L1 mais représente une équivalente phonétique en L1 (des variantes phonétiques de voyelles L1).**
- **Une voyelle est considérée comme voyelle « identique » si elle existe phonologiquement dans le système L1.**

## **II. Question du lien entre production et perception.**

La question d'un lien possible entre la modalité perceptive et la modalité productive est une question qui revient toujours dans les études s'intéressant à l'apprentissage L2 ou au bilinguisme (entre autres : Strange, 1995 ; Flege et Schmidt 1995 ; Flege et Mackay, 1999 ; Bettoni-Techio et al, 2007 ; Kluge et al, 2007 ; Jong et al, 2009 ; Hattori et Iverson, 2010 ; Peperkamp et Bouchon, 2011). La plupart de ces études constatent que s'il existe une corrélation entre perception et production, cette corrélation est « faible » ou « limitée ». Les auteurs attribuent cette « limitation » à plusieurs facteurs.

Le modèle SLM portant à la fois sur la perception et la production postule que « l'exactitude avec laquelle les voyelles de la L2 sont produites est limitée par l'exactitude avec laquelle elles sont perçues ». Flege et Mackay (1999) observent par exemple qu'il existe une corrélation entre les scores de discrimination perceptive des apprenants et les évaluations faites par des natifs sur la qualité accordée aux voyelles produites par ces mêmes apprenants. Cette corrélation qu'ils qualifient tout de même de « moyenne » n'a été observée que chez les apprenants expérimentés et dépend de ce fait du niveau d'apprentissage de L2.

Kluge et al (2007) dans leur étude sur les liens entre perception-production des nasales /m/ et /n/ de l'anglais américain par des apprenants brésiliens enregistrent aussi une corrélation « positive » entre les résultats des tests en identification/discrimination et des tests en production. Ils dénotent par ailleurs une grande variabilité interlocuteurs et constatent que cette variabilité peut influencer la corrélation entre perception et production. Ils concluent tout de même sur une tendance générale à de meilleurs scores en production qu'en perception.

Enfin, les études de Perkell et al, (2004) et Kartushina et al (2013) suggèrent que les propriétés phonétiques des sons de la parole utilisées en perception correspondent à ceux utilisées pour la production. Perkell et al (2004) expliquent que les mouvements articulatoires d'un son de la parole sont d'abord programmés dans l'espace auditif. Un auditeur qui organise les sons cibles dans son espace auditif de manière précise produirait ces sons de manière distinctive et compacte.

En revanche, Hattori et Iverson (2010) en examinant les relations entre perception et production des /r/ et /l/ de l'anglais par des adultes japonais concluent que les performances en perception et en production de L2 ne sont pas étroitement liées et obéissent chacune à un processus indépendant utilisant des représentations sous-jacentes différentes.

Enfin, certains apprenants refuseraient d'adapter le niveau de leur production à celui de leur perception pour des raisons psychosociales selon Lauret (2007) qui parle de « l'égo de l'apprenant » qui a « peur » de ressembler aux locuteurs natifs et qui malgré une capacité à détecter les divergences entre sa production et celles des natifs, continue à utiliser des sons L1 pour produire certains sons L2 « par fidélité à leur L1 ». Dans ce cas, l'étude d'une corrélation entre perception et production devient très difficile.

### **III. L'apprentissage L2 : Le facteur âge et autres facteurs**

Un grand nombre d'études en acquisition/apprentissage L2<sup>5</sup> présentent le facteur âge comme un facteur qui conditionne l'apprentissage. Mais si les chercheurs semblent généralement d'accord sur le fait que les apprenants jeunes (acquisition/apprentissage précoce) tendraient à atteindre des niveaux de compétence supérieurs aux apprenants âgés (acquisition/apprentissage tardif) ils ne s'accordent généralement pas sur les causes d'un tel résultat.

La première cause que nous pouvons citer est celle attribuée à une « période critique ». En effet, les partisans de l'hypothèse de la « période critique » estiment qu'il existe un âge biologique (entre 2 et 12 ans environs) au-delà duquel la compétence d'acquisition de L2 ne peut plus être assurée. Les études qui soutiennent cette hypothèse (Lenneberg, 1965 ; Patkowski, 1989 ; Scovel, 1988) prétendent qu'au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprenant ne pourra plus atteindre le niveau d'un locuteur natif. L'apprenant devrait alors, faire preuve dans son apprentissage de plus « d'efforts conscients ». Les partisans de cette hypothèse, vont même conclure qu'au-delà de cette période critique l'apprentissage se fait par des mécanismes différents de ceux utilisés pour l'acquisition de la L1.

L'hypothèse de la « **période critique** » a été cependant contredite par des études empiriques qui ont su démontrer que des apprenants âgés de L2 pouvaient atteindre des niveaux très élevés en L2 voire pour certains, le niveau d'un locuteur natif. (Birdsong, 1992 ; Bongaerts, Mennen et Van der Slik, 2000 ; Hyltenstam et Abrahamson, 2000). Celce Murcia (1996) observe que l'hypothèse de la « période critique » ne prend pas en considération d'autres

---

<sup>5</sup> La didactique des langues distingue entre « apprentissage » et « acquisition ». Ces deux notions font référence à un même processus qu'est « l'appropriation ». Par définition, une situation « d'apprentissage » suppose la rencontre entre un enseignant et un apprenant dans un cadre institutionnel et avec des objectifs de développement de compétence, un programme et un système d'évaluation. « L'acquisition » serait plutôt, un processus naturel et généralement inconscient. On parle d'acquisition lorsque le contact avec la langue se fait hors cadre institutionnel. Ceci étant, l'acquisition par immersion est un processus moins naturel et plutôt conscient.

éléments qui jouent un rôle important dans l'apprentissage telles que la durée d'exposition à la langue-cible, la motivation de l'apprenant, les attentes face aux locuteurs natifs, etc.

D'autres études ayant utilisé des techniques d'imagerie cérébrale (Kim et al, 1997 ; Marinova-Todd et al, 2000) postulent que la présentation de la L2 dans l'aire de Wernicke ne diffère pas entre une acquisition précoce et une acquisition tardive. D'après ces cognitivistes, l'idée d'un cerveau adulte devenant incapable de produire un nouveau son est une idée fautive. Le cerveau posséderait selon leurs recherches « une flexibilité » et « une plasticité » permanente.

Enfin, des études s'intéressant au bilinguisme (Flege, 1999 ; Flege et al, 2002, Birdsong, 2002) contestent l'existence même « d'un point de rupture » qui causerait un changement brusque du comportement d'apprentissage au moment de la puberté. Ils estiment que la capacité à apprendre une L2 est certes en forte corrélation avec le facteur âge mais qu'il est notamment important de considérer d'autres facteurs.

Ces études soutiennent par exemple que la quantité de l'input en L2, la durée de l'exposition à la L2 et la fréquence d'utilisation de L1, peuvent affecter les performances des apprenants. Flege et Mackay (1999) dans leurs expériences auprès de locuteurs italiens natifs résidents de longue date au Canada où les locuteurs ont été assignés à quatre groupes en fonction de leur âge d'arrivée au Canada (tôt « early » vs. tard « late ») et de la fréquence de l'utilisation de leur L1 (utilisation élevée de L1 « high L1 use » vs. utilisation faible de L1 « low L1 use »), remarquent que les scores de discriminations pour les voyelles /ɒ/-/ʌ/, /ɛ/-/æ/ et /i/-/ɪ/ sont meilleurs pour les groupes « early » et « low L1 use » c'est-à-dire pour les locuteurs arrivés tôt au Canada et qui utilisent rarement leur L1. Plus intéressant encore, ces mêmes locuteurs s'approchent plus d'une perception native L2 que ceux qui utilisent souvent leur L1. Les auteurs concluent qu'une longue exposition à la L2 et une utilisation fréquente de la langue étrangère au profit de la L1 peuvent amener l'apprenant à acquérir le niveau de compétence d'un locuteur natif et ce indépendamment de l'âge. Ces conclusions de Flege et al (1999) s'accordent avec de nombreuses études qui ont montré que la discrimination des contrastes non natifs peut être améliorée chez des adultes grâce à une expérience linguistique en milieu naturel approfondie et une formation intensive au laboratoire (par exemple : Werker et al, 1984, Mackain et al 1981, Pisoni et al, 1982).

D'autres travaux (Mackay et al 2001 ; Piske et al, 2001) proposent que les effets liés à l'âge sur l'appropriation de L2 résultent essentiellement de l'interaction entre les systèmes phonétiques L1 et L2. Le modèle SLM de Flege (1995, 1999, 2002) suggère par exemple que

plus les catégories phonétiques utilisées pour produire et percevoir les sons L1 sont développées plus elles risquent d'influencer la production-perception des sons L2. Ainsi, les jeunes apprenants seront plus susceptibles d'établir de nouvelles catégories phonétiques pour les sons L2 que des apprenants moins jeunes (conclusions similaires chez Baker et al (2002) et de Wally et Flege (2000) sur le bilinguisme).

Les recherches de Khul et al (1992, 1995, 2003) attestent qu'il est possible d'apprendre à percevoir les sons de la L2 par un adulte grâce aux entraînements phonétiques. Elles suggèrent que l'adulte doit bénéficier d'un entraînement perceptif axé sur les contrastes phonétiques de L2 via des expériences d'écoute massive et une production acoustique exagérée. Dans ce sens, plusieurs études (entre autres : Logan et al, 1991 ; Bradlow, 1997 ; Nobre-Oliveira,2007 ; Birdsong1992, Moyer, 1999 ; Hattori et Iverson, 2010 ; Krzonowski et Pellegrino 2016) attestent que l'entraînement phonétique joue un rôle primordial et important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cet exercice permettrait d'améliorer les performances des apprenants en perception et/ou en production.

Les études en didactique des langues, suggèrent par ailleurs, que si les résultats diffèrent entre les apprenants jeunes et les apprenants plus âgés ceci est dû essentiellement aux aptitudes de l'apprenant, de sa disposition à apprendre, sa motivation, son appréhension de l'apprentissage, ses objectifs...etc. Hamer (2002) parle de « style d'apprentissage » et répertorie les apprenants selon « ceux qui s'intéressent à la langue-système plus qu'à langue outils de communication », « ceux qui voient la langue comme outil de communication » et « ceux qui sont sociables et extravertis, ouverts à l'apprentissage ». Dans la même lignée, Lauret (2007) explique que « l'égo en construction » des enfants serait l'élément facilitateur de leur perméabilité à l'apprentissage et aux sons étrangers. Les enfants ont tendance à aborder la prononciation des nouveaux sons d'une langue étrangère comme un jeu de musicalité. L'adolescent et l'adulte, ayant une conscience de soi plus développée seraient de ce fait moins « souples » face à la nouveauté (peur de la différence, peur du ridicule, ressenti d'un risque identitaire). Wachs (2011) estime que l'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue ne se limite pas au système phonologique. C'est un apprentissage à trois dimensions : « la langue, la culture et l'identité ». Elle affirme que l'acquisition d'une bonne prononciation est liée aux motivations de l'apprenant et du degré de son implication dans son apprentissage. L'apprenant doit accepter le fait qu'une bonne prononciation ne présente pas de « risque identitaire » et qu'au contraire elle lui permettra d'être entendu et bien compris. Dans ce sens, un adulte motivé a des capacités rationnelles et analytiques qui l'avantageraient face à un

apprenant enfant.

Pour conclure, il n'est pas exclu que le facteur âge soit un facteur qui entre en jeu dans l'appropriation d'une langue étrangère. Ce facteur se confond cependant avec d'autres facteurs aussi importants les uns que les autres comme la quantité de l'input en langue étrangère, l'état du développement de son système phonologique L1, la fréquence d'utilisation de sa L1 et de la L2, mais encore, la motivation de l'apprenant, l'intérêt qu'il porte à la prononciation et sa perméabilité à l'apprentissage des sons nouveaux.

Consciente de l'importance de ces facteurs et de leur incidence sur l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons tenté dans ce travail d'en contrôler le maximum. En effet, nous avons choisi de jeunes locuteurs âgés tous de 8/9 ans qui n'ont de contact avec la L2 que dans le cadre de leurs cours de français à l'école primaire. Nos apprenants suivront de plus des exercices d'entraînements phonétiques. Les bénéfices de ces entraînements seront d'ailleurs examinés dans le deuxième chapitre de la partie expérimentale.