

# **INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE DANS L'ATTRITION DU /L/ SOMBRE CHEZ LES ANGLOPHONES APPRENANTS DU FRANÇAIS L2: EFFET DE L'IMMERSION DANS UN MILIEU FRANCOPHONE**

*Aran Oberle  
L'Université de Toronto*

## **1. Introduction**

L'influence trans-linguistique est un phénomène où les systèmes linguistiques d'un locuteur s'interagissent et affectent la performance ou le développement du locuteur (Sharwood Smith, 1983, p.192). Le phénomène à l'étude dans cette expérience est l'influence trans-linguistique sur la production du phonème /l/ en français comme langue seconde. Cette étude va se pencher sur le rôle de la durée d'immersion dans un environnement francophone pendant la période d'acquisition de la langue seconde. Notamment, on va considérer un cas, celui de l'anglais, où le système de la langue maternelle du locuteur comprend plusieurs allophones du /l/. On va étudier l'effet de la quantité d'input sur l'exactitude et sur la maîtrise de la prononciation du phonème /l/ en français chez les apprenants anglophones du français comme langue seconde. Cette étude investiguera si les apprenants anglophones produisent le phonème /l/ en français d'une manière qui diffère de celle qui est typique du /l/ en français observée chez les francophones. On cherche également à trouver si la durée d'immersion de l'apprenant dans un environnement francophone pendant la période d'acquisition joue un rôle sur l'exactitude de la prononciation du /l/ en français. Les questions de recherche seront donc les suivantes : est-ce que les apprenants anglophones du français langue seconde prononcent le phonème /l/ en français de façon différente de celle des locuteurs natifs ? Si oui, est-ce que la durée d'immersion dans un milieu francophone joue un rôle sur l'exactitude de la prononciation du /l/ chez ces apprenants ?

Les erreurs de production se remarquent presque immédiatement quand on parle avec les interlocuteurs de langue seconde et ces erreurs sont bien attestées. L'étude de Riney et Flege (1998) trouve qu'il n'existe pas de modèle "Mirror-image" selon lequel la compétence de l'apprenant se reflète dans la production acoustique. Ceci veut dire que le fait d'avoir une compétence élevée dans la langue seconde ne se reflète pas forcément dans la production acoustique de l'apprenant. La production et la compétence de l'individu ne sont donc pas forcément reliées.

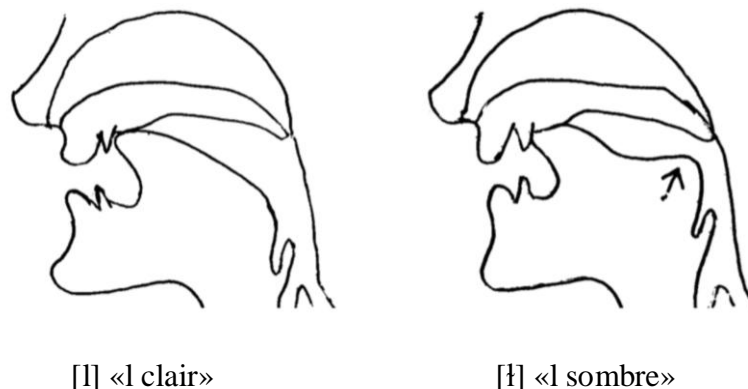
## **2. Motivation de l'étude et hypothèses**

Dans cette section on discute la vélarisation du 'l' telle qu'elle se réalise en anglais pour familiariser le lecteur avec le thème de l'étude. Ensuite on introduit le "Speech Learning Model" (SLM) de Flege (1995) et le "Ontogeny et Phylogeny Model" de Major (2001)

car ils sont pertinents au sujet de l'étude. Par conséquent, on discute les études antérieures de Bean (2013), Curtin et Shea (2006), Vokic (2010), Barlow (2014), Rafat (2008) et Eckman, Iverson, Fox, Jacewicz, et Lee (2009). Ces études portent sur l'influence translinguistique de la production des allophones chez les apprenants de langue seconde et donnent un contexte dans lequel on base notre hypothèse d'étude. Finalement, on annonce les questions de recherche et l'hypothèse de cette étude.

La vélarisation est une caractéristique phonétique qui se réalise quand la partie postérieure de la langue se rapproche au voile du palais. En anglais, il existe plusieurs façons de prononcer le phonème /l/; en anglais canadien en particulier, les deux phones [ɫ] et [l] sont des allophones ayant une distribution disjointe. C'est-à-dire que dans le contexte où un des allophones apparaît, l'autre n'apparaît pas. L'allophone vélarisé [ɫ] est appelé le « l sombre » et se trouve en position coda, comme dans le mot *hill* [hɪɫ] 'colline', tandis que l'allophone non vélarisé [l] est appelé le « l clair » et se trouve en position d'attaque, comme dans le mot *lip* [lɪp] 'lèvre'. Ces allophones sont les réalisations d'un seul phonème /l/ (Lieberman et Yuan, 2011). Bien qu'en anglais Canadien il existe deux réalisations du phonème /l/, il n'en existe qu'une seule représentation en français, le 'l clair' [l] (Britain et Johnson, 2007). Figure 1 montre la distinction entre ces deux allophones.

*Figure (1). Les allophones du phonème /l/ en anglais canadien (Rogers, 2000)*



L'étude qu'on propose, portant sur l'acquisition phonologique, se base en grande partie sur les modèles de Flege (1995) et Major (2001). D'abord, le "Speech Learning Model" (SLM) de Flege (1995) décrit que les deux systèmes linguistiques chez un bilingue partagent l'espace phonologique. Ce partage peut inciter de l'interaction entre les langues. C'est-à-dire que les bilingues peuvent avoir tendance à agglomérer plusieurs catégories qui leur paraissent semblables en une seule qui existe dans les deux langues. Il se peut aussi que les catégories subissent de la dissimilation, un processus où une nouvelle catégorie est établie, et la distinction est exagérée dans les productions orales du bilingue pour souligner le contraste entre les catégories (Flege, 1995).

Jusqu'à présent il n'existe pas d'études sur la vélarisation du /l/ en français. Par contre, auparavant il y a eu de nombreuses études analysant l'influence translinguistique portant sur les hispanophones. L'espagnol et le français, étant tous deux des langues romanes, ont plusieurs caractéristiques en commun, notamment le 'l' clair. Les hispanophones n'emploient que le 'l' clair et ne produisent jamais de 'l' sombre, ce qui est identique à ce qu'on observe chez les francophones.

Une étude menée par Bean (2013) sur l'acquisition du 'l' clair chez les anglophones apprenant l'espagnol comme langue seconde à l'université a comparé les productions des étudiants aux productions des anglophones et des hispanophones monolingues. Les étudiants avaient des compétences différentes qui varient de niveau débutant au niveau avancé. Cette étude a trouvé que le niveau de compétence de l'apprenant est significatif. Les 'l' prononcés par les apprenants débutants ressemblaient plus au 'l' sombre de l'anglais que ceux de leurs homologues de compétence élevée qui les produisaient plus comme un locuteur natif de l'espagnol. En comparant ces données avec celles des anglophones qui n'apprennent pas l'espagnol, on voit aussi que ces apprenants de faible compétence sont quand même influencés par l'input espagnol qu'ils reçoivent. En effet, leurs productions sont plus claires, et donc ont perdu un peu de leur caractéristique sombre, ce qui distingue leurs productions de celles des anglophones monolingues. Une autre étude, menée par Curtin et Shea (2006), a considéré l'apprentissage des allophones espagnols chez les anglophones canadiens de plusieurs niveaux de compétence en espagnol comme langue seconde. Leur étude portait sur l'alternance entre les obstruantes et les fricatives en espagnol. Dans ce système, les phonèmes /b/, /d/ et /g/ se réalisent en tant qu'obstruantes [b], [d] et [g] en position d'attaque, et en forme de fricative [β], [δ] et [ɣ] en position intervocalique. Par exemple, le phonème /b/ se réalise [b] quand il se trouve en position d'attaque [b], et se réalise [β] quand il se trouve en position intervocalique, comme dans *baba* [baβa] 'bave'. Les anglophones ont du mal à apprendre cette alternance en apprenant l'espagnol, car cette alternance n'existe pas en anglais. Des enregistrements ont été faits à partir de la production des apprenants. Une fois de plus, on a trouvé que le niveau de l'apprenant joue un rôle significatif sur l'exactitude de la réalisation des allophones dans la langue seconde. Les apprenants de haute compétence ont produit des alternances qui coïncident largement avec ce qu'on trouve chez les locuteurs natifs. Par contre, il n'y a pas eu d'alternance chez les débutants parce qu'ils n'avaient pas encore acquis cette règle d'alternance de mode d'articulation en espagnol. Vokic (2010) a étudié la production de [r] et [δ] en espagnol chez les apprenants anglophones de l'espagnol comme langue seconde. Elle s'y intéressait car, bien que ces phonèmes existent en anglais et en espagnol, ils ont des rôles différents. En anglais, /δ/ constitue un phonème mais [r] n'est qu'une réalisation des obstruantes alvéolaires /t/ et /d/. En espagnol, /r/ est un phonème mais [δ] n'est qu'un allophone, une réalisation possible du phonème /d/. La chercheuse a demandé aux participants de lire la phrase « Veo la palabra STIMULI en la pantalla » je vois le mot STIMULI sur l'écran pour 200 mots cibles et 400 distracteurs. Ces productions ont été enregistrées avec le logiciel Praat pour les analyser plus tard. Elles ont été transcrites par la chercheuse et ont été vérifiées par un locuteur natif de l'espagnol. D'après cette étude, on trouve que les apprenants peuvent accéder aux allophones de la langue maternelle quand il faut les produire dans leur langue seconde,

mais les apprenants ont tendance à suivre les règles phonologiques de leur langue maternelle même quand il s'agit de la langue seconde (Vokic, 2010). Donc, on sait qu'il n'existe pas de problème à produire des allophones d'une langue dans une autre, mais le problème existe dans l'emploi correct des réalisations dans la langue seconde.

On peut également étudier les allophones en langue seconde en investiguant l'ajout d'allophones au lieu de la perte d'allophones. Ceci est exactement ce que Barlow a fait dans son étude en 2014. Il a étudié les bilingues anglo-hispanophones précoces et les bilingues anglo-hispanophones tardifs qui apprennent l'espagnol en premier et ensuite l'anglais. La chercheuse a trouvé une différence entre la réalisation du phonème anglais /l/ en anglais chez les bilingues précoces et les bilingues tardifs. Bien que tous les bilingues produisent une réalisation plus vélarisée quand il s'agissait d'un 'l' sombre en comparant les productions avec la réalisation qui se trouve en espagnol, on trouve une production plus exacte chez les bilingues précoces. Les bilingues tardifs produisaient des 'l' plus sombres que la norme en position finale en espagnol. Le fait que l'anglais influence les réalisations chez ces apprenants semble montrer une influence trans-linguistique du système phonologique anglais vers le système espagnol. Ceci constitue une assimilation du 'l' sombre en système phonologique espagnol et non l'établissement de nouvelles catégories phonologiques anglaises. Les bilingues précoces n'ont pas montré une telle influence trans-linguistique car ils produisaient des réalisations différentes dans chaque langue. Ceci est dû à l'établissement de catégories différentes uniques à chaque langue (Barlow, 2014).

L'étude de Rafat (2008) a investigué la production des consonnes rhotiques chez les apprenants farsophones de l'espagnol comme langue seconde. Les deux participants étaient des hommes farsophones de 48 à 49 ans à un niveau avancé en espagnol langue seconde. L'étude s'est concentrée sur la production de la consonne battue alvéolaire voisée /ɾ/ et la consonne roulée alvéolaire voisée /r/, autrement appelée la trille. En espagnol ces phones constituent des phonèmes. Par contre, en farsi elles ne sont que des allophones, ayant une distribution disjointe, deux réalisations pour un seul phonème rhotique. Le chercheur a étudié l'effet translinguistique du farsi, une langue ayant plusieurs réalisations de la consonne rhotique, vers l'espagnol, une langue ayant plusieurs phonèmes rhotiques. Le chercheur a investigué si les farsophones emploient plusieurs réalisations de la consonne rhotique en espagnol, car cette consonne a plusieurs allophones en farsi. Il a cherché aussi à investiguer si les apprenants ont une tendance à réaliser le phonème /r/ en espagnol en tant que [r] quand il se trouve en position d'attaque ou en position coda en espagnol, car l'allophone [r] en farsi se réalise dans ces positions. La tâche de l'étude était une tâche de lecture où les participants lisaient trois listes de mots dans la langue cible. Les stimuli étaient des mots espagnols ayant une consonne rhotique qui se réalise en tant que trille [r] chez les locuteurs natifs. Les consonnes rhotiques se trouvaient en position d'attaque, en position intervocalique et en position coda. Trois stimuli de cette étude étaient rama [rama] 'branche', ayant la consonne rhotique en position d'attaque, perro [perro] 'chien', ayant la consonne rhotique en position intervocalique, et alrededor [alrededor] 'autour', ayant la consonne rhotique en position coda. Bien qu'en espagnol le phonème /r/ devrait toujours être réalisé en tant que [r], les réalisations des apprenants variaient parmi plusieurs fricatives, car ils avaient

tendance à alterner entre plusieurs allophones de ce phonème en farsi (Rafat, 2008). L'étude a trouvé qu'il existe de l'influence translinguistique entre la langue première des apprenants et leur production en langue seconde. La langue maternelle influence la production en langue seconde puisque les apprenants ont tendance à varier les réalisations des phonèmes en langue seconde quand il s'agit d'un phonème qui est réalisé par plusieurs allophones dans leur langue maternelle. En effet, les apprenants emploient les règles phonologiques de la langue maternelle en parlant la langue seconde.

L'étude d'Eckman et coll. (2009) a analysé la production des phonèmes /s/ - / / anglais chez les locuteurs natifs du japonais et les locuteurs natifs du Coréen. Ces deux phonèmes ne sont que des allophones - [ ] qui se réalise devant la voyelle /i/ et [s] qui se réalise ailleurs - d'un seul phonème /s/ en japonais et en coréen. Les chercheurs ont investigué si les apprenants appliquent les règles phonologiques de leur langue maternelle en parlant l'anglais comme langue seconde. Par exemple, il ont voulu observer s'ils prononcent les mots seep /sip/ 'couler' et sheep /ʃip/ 'mouton' en tant qu'homophones [ip]. Les participants de l'étude étaient quatre locuteurs natifs du japonais et six locuteurs natifs du coréen entre les âges de 19 à 35 ans. Ils étaient tous un niveau élevé de l'anglais langue seconde. À l'aide d'images, quatre-vingt-dix mots ont été élicités des apprenants dont soixante étaient des mots cibles et trente des mots distracteurs. Les apprenants n'ont pas distingué entre les phonèmes anglais /s/ et / / comme des locuteurs natifs. Les apprenants avaient tendance à prononcer [ ] devant la voyelle /i/ bien qu'il aurait fallu produire [s] (Eckman et coll., 2007). Une fois de plus, on observe que les règles de la langue maternelle des apprenants influencent leur production en langue seconde.

Dans Curtin et Shea (2006) et dans Bean (2013), on a trouvé une corrélation positive entre le niveau de compétence et l'exactitude de la production du 'l' clair en espagnol comme langue seconde chez les anglophones. Je propose de faire un lien entre le niveau de compétence de l'apprenant et le temps passé en immersion dans un milieu francophone, car cette immersion rapporte de l'input aux apprenants. J'attends à trouver une corrélation positive entre la maîtrise des allophones et la durée d'immersion dans un environnement francophone. En effet, la probabilité qu'une caractéristique de langue soit acquise chez un apprenant augmente avec la durée de l'exposition de l'apprenant à la caractéristique en question. J'investiguerai si les apprenants anglophones du français comme langue seconde manifestent les mêmes tendances que les anglophones apprenant l'espagnol comme langue seconde, étant donné que l'espagnol et le français se ressemblent quand il s'agit du phonème /l/ (qui ne se réalise qu'en tant que 'l' clair chez ces monolingues). Comme je prévois que l'influence trans-linguistique sur la vélarisation du phonème /l/ diminuera avec le temps passé dans un environnement francophone, on devrait remarquer moins de vélarisation chez les participants qui ont passé le plus de temps en immersion linguistique que chez les participants qui n'ont jamais vécu dans un milieu francophone. Les hypothèses générales de l'étude sont donc les suivantes:

H1) les apprenants anglophones produisent, au moins parfois, le 'l' sombre en français, car ils ont du mal à ne plus produire l'allophone vélarisé du phonème /l/ en position coda quand ils parlent en français.

H2) les apprenants qui sont partis vivre dans un milieu francophone ont plus de facilité à acquérir la production du phonème /l/ en français par rapport aux apprenants qui n'ont jamais vécu dans un environnement où le français est la langue majoritaire.

L'hypothèse spécifique est ainsi:

H3) Il existe une corrélation positive entre la durée de temps passée dans un environnement où le français est la langue majoritaire et l'acquisition de la production du phonème /l/ en français. Le plus de temps qu'un individu a passé dans un tel milieu, le moins qu'il produit le 'l' sombre de l'anglais en français.

### 3. Expérience

Dans cette section je discute les participants de cette étude et les types de tâches possibles en étude de production tels qu'ils sont définis en Colantoni et coll. (À paraître). Ensuite on annonce, avec justification, le type de tâche à employer dans cette étude, suivi par une description des stimuli et distracteurs de l'expérience. Finalement, on décrit le protocole expérimental de cette étude.

Les participants de cette étude sont trois hommes anglophones entre l'âge de 20 à 22 ans et un francophone qui sert de contrôle. Pour s'assurer que les apprenants sont tous motivés par l'acquisition du français langue seconde, ils ont été choisis parmi les étudiants de français langue seconde à l'université. Un de ces participants a fait un échange d'immersion dans un milieu francophone pendant un an, un deuxième participant a vécu environ un mois dans un tel environnement, et le dernier n'a jamais vécu dans un environnement francophone. Tous les participants ont suivi des cours de français enseignés par un francophone à l'université, donc ils ont tous eu de l'input en français venant de la structure phonétique d'un locuteur natif du français. Les participants suivent des cours de français langue seconde à l'Université de Toronto. La variable du niveau de langue est contrôlée dans cette expérience. Tous les participants ont un niveau avancé en français langue seconde puisque cette étude investigate l'influence sur la production par la durée de temps passé dans un milieu francophone. Ce niveau de compétence en français des participants est déterminé en fonction de leurs résultats dans ces cours de français et avec un questionnaire administré aux participants le jour de l'expérience. Il n'y aurait pas de test supplémentaire distribué au cours de l'expérience. Comme il existe d'autres réalisations du phonème /l/ dans différents dialectes de l'anglais (Britain et Johnson, 2007), les participants de cette étude ont été choisis parce qu'ils parlent tous l'anglais canadien, ce qui garantit que les allophones étudiés dans cette étude existent dans le dialecte de l'anglais des participants.

Le premier type de tâche en étudiant la production est le type interactionnel. Ce type s'agit d'une entrevue entre un participant et au moins un interlocuteur. Elle est facile à guider, mais prend souvent beaucoup de temps à faire produire des mots spécifiques. Surtout en raison d'efficacité, la grande majorité des tâches analyse la production induite (Colantoni, Steele et Escudero, 2015). Le deuxième type, les tâches de narration, demandent aux participants de décrire des objets, des histoires ou des thèmes donnés. Les participants sont libres à choisir le style et le registre de la parole. Il y a de la variation de style d'un participant à un autre. C'est-à-dire qu'un participant peut être très bref ou

élaborer beaucoup. Cette variation peut poser un problème si on se concentre sur un certain type de style ou de registre de la parole. Puisque les participants travaillent tous seuls il n'y a pas d'interlocuteur et donc pas d'influence ou pression venant du chercheur. Le troisième type, les tâches de lecture, demandent aux participants de lire des mots ou des phrases données. Des fois, ceci a comme résultat la production hyperformelle qui est influencée par l'input orthographique. Cette tâche est très efficace et elle élicite une production presque identique parmi tous les participants. Cela permet de contrôler beaucoup de variables phonologiques, comme le contexte segmental, et aussi des variables non-phonologiques, comme le choix lexical et la complexité syntaxique. Le quatrième type, les tâches d'imitation, demandent aux participants d'imiter une production donnée de mots ou d'énoncés. Cette tâche ne comprend pas d'influence orthographique ou visuelle. Par contre, on critique ce type de tâche car il est difficile à savoir si on est en train de tester la mémoire acoustique ou la compétence de l'individu (Colantoni et coll., 2015).

Pour notre étude, qui porte sur la réalisation du phonème /l/, le choix de tâche est entre l'imitation induite d'une production donnée, la production semi-spontanée en forme de narration, la production induite ciblée en forme de lecture, ou la production spontanée. Les tâches de lecture donnent de l'input orthographique qui n'est pas idéal pour cette étude. Puisque la réalisation vélarisée du phonème se trouve toujours en position de coda, et la forme écrite des mots montrent si le 'l' est en position initiale, en position finale ou en position intravocalique, ce rappelle à la position du phonème /l/ pourrait influencer la production des participants en faisant référence au lien entre cette position et la réalisation anglaise du phonème. Puisqu'il n'y a pas beaucoup de temps à faire l'expérience et à analyser les résultats, les tâches de production complètement spontanées ou d'interaction ne sont pas pratiques pour cette étude. En effet, il se peut qu'un individu parle pendant des heures sans énoncé de la production pertinente à l'étude. Tandis que les anglophones ne sont pas conscients de l'existence des allophones [ɫ] et [l] en anglais, on estime qu'ils ne se rendront pas compte du but de l'étude pendant le déroulement de l'expérience. Il se peut que les résultats ne fournissent que de l'imitation acoustique car il se peut que les participants produisent le 'l' clair position coda à force de répéter l'énoncé donné. Surtout parce que le 'l' clair existe en anglais et donc il n'est pas question de la capacité des participants de le produire, il est question plutôt du choix d'emploi d'allophone en position coda en français. Une tâche de répétition risque de ne pas refléter la production des locuteurs dans un cadre naturel, car faire de la répétition n'est pas pareille à la production spontanée. C'est pour cette raison qu'on ne va pas employer de tâche d'imitation induite dans cette étude. On trouve qu'une tâche de narration semi-spontanée sera la plus efficace pour nos besoins. On cherche à faire produire certains mots par les participants, peu importe le style ou le registre employé.

Les stimuli sont quarante images venant de la base de données Vital Imagery Ltd (2015) qui correspondent aux mots qu'on cherche à éliciter chez les participants (voir appendice A). Les mots cibles sont fréquents dans la langue cible, tirés du corpus Le Français fondamental qui a été développé pendant les années cinquante à partir du vocabulaire des salles de classe (Stern, 1983). Puisque ces mots s'apprennent à l'école, on présume que tous les participants les ont appris. Les réalisations du phonème /l/ étudiées

dans cette étude ne se trouveront qu'en positions initiales et finales du mot, car ces deux allophones anglais peuvent apparaître en position intervocalique en fonction des voyelles qui les entourent (Rogers, 2000). En éliminant cette variation possible, les données seront plus faciles à évaluer dans le temps donné dans ce cours. Ces mots comprennent dix mots ayant un 'l' en position d'attaque, dix mots avec le 'l' en position coda, et vingt mots distracteurs. Tous les mots sont monosyllabiques ou dissyllabiques pour éviter des erreurs de complexité de mot. Les voyelles qui suivent ou précèdent le 'l' ont été contrôlées pour qu'il n'y ait pas une en particulier qui apparaît toujours, si jamais un apprenant a du mal à prononcer une voyelle en particulier. Chaque mot sera présenté au locuteur trois fois de façon aléatoire. Ceci donne un corpus de cent vingt items. Toute production sera enregistrée avec le logiciel Praat comme dans l'étude de Barlow (2014).

Au moment de l'expérience le participant recevra le formulaire de consentement. Ensuite la chercheuse expliquera au participant qu'il faut décrire les images montrées sur l'écran en français. Ensuite le participant commencera l'expérience quand on lui montre une suite de diapositifs à l'ordinateur. L'expérience s'agit d'images, montrées aux participants sur un écran, qu'il faut décrire en forme de phrase. Les premiers 5 diapositifs seront des distracteurs qui ne conteront pas, pour que le participant puisse s'habituer à l'expérience. À la fin de l'expérience, l'apprenant recevra le questionnaire. Le questionnaire sert à vérifier que le participant convient à l'expérience en ce qui concerne le sexe, l'âge, le niveau de compétence en français langue seconde, le temps passé dans un milieu majoritairement francophone, leur opinion sur leur propre compétence en français langue seconde et leur motivation à acquérir le français. Ce questionnaire est distribué à la fin de l'expérience car plusieurs questions risquent d'indiquer le but de l'expérience. Cela facilitera l'analyse des formants F1 et F2 pour identifier si l'apprenant prononce l'allophone [l] ou bien [ɫ]. On ne demandera pas au locuteur natif de vérifier une transcription des données, car l'analyse des spectrogrammes sera plus détaillée. Pour identifier le 'l' sombre on trouvera une différence plus petite entre le F1 et F2, et un F2 qui est orienté plus vers le bas. Le 'l' clair aura comme trait d'identification un formant F2 plus orienté vers le haut et une grande différence entre le F1 et le F2 (Barlow, 2014). Je ferais une comparaison entre les résultats des participants anglophones et le participant francophone pour voir s'il existe une différence dans la production des apprenants par rapport à la norme des locuteurs natifs.

#### **4. Analyse et résultats**

Les occurrences du /l/ ont été analysées avec le logiciel Praat (Boersma & Weenink, 2013). On a mesuré le deuxième formant (F2) de chaque instance du phonème /l/ pour examiner la position de la langue, et par extension, la présence ou l'absence de la vélarisation du /l/ chez les apprenants anglophones. L'antériorisation de la langue est indiqué par une fréquence élevée du F2.

En regardant les figures suivantes, rappelez-vous que d'après la deuxième hypothèse de notre étude, on s'attend à ce que la production du participant L ressemble le plus au locuteur natif, participant N, car il avait passé le plus de temps dans un milieu francophone.



Figure (2). F2 du /l/ en position initiale

Valeur moyenne du formant F2 en position initiale du mot.

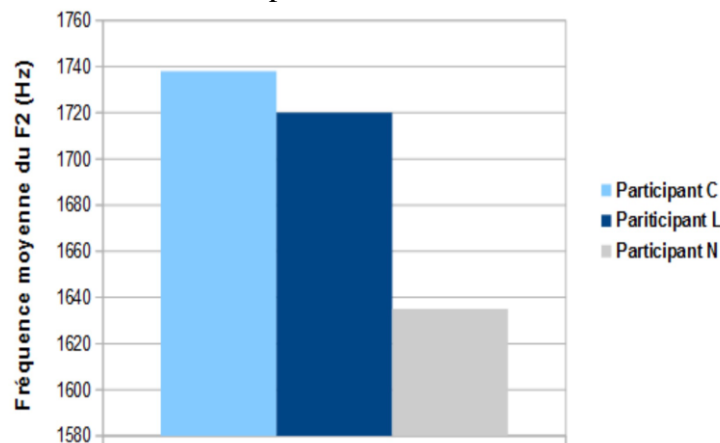
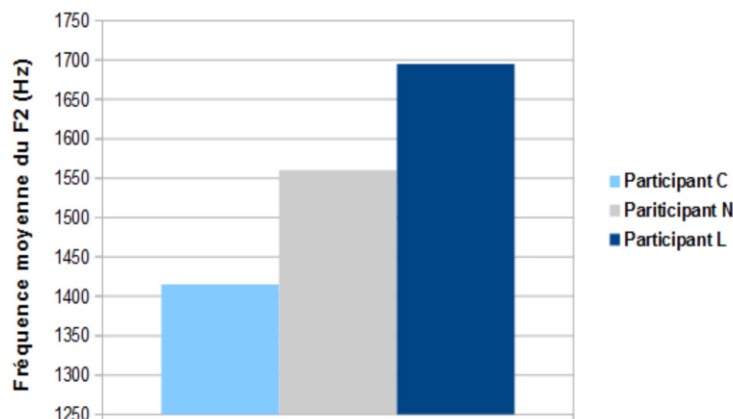


Figure (3). F2 du /l/ en position finale

Valeur moyenne du formant F2 en position finale du mot.



## 5. Conclusion

En comparant les résultats des anglophones, Participant C et Participant L on trouve un effet de la durée en immersion qui semble corrélér avec l'attrition du «l sombre» dans la production des apprenants. Participant C semble avoir transféré les deux allophones anglais du phonème /l/ à son français, le «l clair» en position initiale du mot et le «l sombre» en position finale du mot. Participant L par contre, semble employer seulement le «l clair» en français.

On trouve également un possible effet d'hyper articulation chez le participant L qui a passé le plus de temps dans un environnement francophone (Figure 3). Le «l clair» qu'il produit en français est encore plus antérieur que celui du locuteur natif. On ne sait pas si ceci est le résultat d'un transfert du «l clair» de la langue première vers la langue seconde

ou s'il s'agit d'une surexigence inconsciente dans la langue seconde. Nos résultats suggèrent que le niveau de langue, tel qu'on le mesure, ne suffit pas pour prédire la compétence orale de l'apprenant d'une langue seconde puisqu'il ne sert pas à expliquer les différences trouvées entre les participants anglophones.

## 6. Discussion

En évaluant notre étude pilote on a remarqué quelques limitations d'étude à mentionner. D'abord, il existe des mesures de la compétence en français L2 des apprenants qui pourrait être plus robuste pour nos besoins. Le choix de mesure académique qu'on a choisi est dû à une limitation de temps et de ressources. Le choix de voyelle dans les environnements précédants et suivants les /l/ cibles ainsi que la variation dialectale des locuteurs et la variation d'âge des participants peut être la cause de l'apparence d'hyper articulation du Participant L. On a remarqué que le locuteur natif prononce la voyelle ouverte, postérieure, non arrondie [ɑ] mais dans les dialectes des autres participants cette voyelle est remplacé par la voyelle centrale [a]. Il se peut que l'apparence de cette voyelle postérieure dans la production du Participant N crée un environnement de coarticulation où le /l/ devient plus postérieure.

## Références

- Barlow, J.A. 2014. Age of acquisition and allophony in Spanish-English bilinguals. *Front. Psychol.* 5, 288. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00288
- Bean, A. R. 2013. Leaving the dark to find the light: A study of L1 English acquisition of L2 Spanish /l/. All Theses and Dissertations. <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/3415>
- Britain, D., & Johnson, W. 2007. L vocalisation as a natural phenomenon. *Language Sciences*, 29, 294–315. doi:10.1016/j.langsci.2006.12.022
- Colantoni, L., Steele, J., et Escudero, P. (2015). *Research methods. second language speech: Theory & practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtin, S., Shea, C. 2006. Learning allophonic alternations in a second language: phonetics, phonology and grammatical change. In: M.G. O'Brien, C. Shea, and J. Archibald (Eds.) *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, (pp. 124-131). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. [www.lingref.com](http://www.lingref.com), document #1494.
- Eckman, F. R., Iverson, G. K., Fox, R. A, Jacewicz, E., & Lee, S. 2009. Perception and production in the acquisition of L2 phonemic contrasts. In: M.A. Watkins, A.S. Rauber and B.O. Baptista (Eds.). *Recent Research in Second Language Phonetics/Phonology: Perception and Production* (pp. 81-95). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Flege, J.E. 1995. Second-language speech learning: theory, findings, and problems. In: Strange, W. (Ed.) *Speech Perception and linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues* (pp. 229-273). Baltimore, MD: New York Press.
- Liberman, N., & Yuan, J. 2011. /l/ variation in American English : A corpus approach. *Journal of Speech Sciences* 1(2), 35-46.
- Peperkamp, S., Pettinato, M. & Dupoux, E. 2003. Allophonic variation and the acquisition of phoneme categories. In: B. Beachley, A. Brown & F. Conlin (eds.) *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development. Volume 2*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 650-661.
- Rafat, Y. 2008. The acquisition of allophonic variation in Spanish as a second language. In: *Annual Conference of the Canadian Linguistic Association*, Vancouver, BC.

- Riney, T. & Flege, J. 1998. Changes over time in global foreign accent and liquid identifiability and accuracy. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 213-43.
- Rogers, H. 2000. *The sounds of language : An introduction to phonetics*, 205-206. Harlow: Pearson Education.
- Sharwood Smith, M. 1983. Crosslinguistic aspects of second language acquisition. *Applied Linguistics* 4,192-199.
- Stern, H. H. 1983. *Le Français fondamental. fundamental concepts of language teaching: historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*, 55. Oxford: Oxford University Press.
- Vokic, G. 2010. L1 allophones in L2 speech production: The case of English learners of Spanish. *Hispania* 93.3, 430-452. The Johns Hopkins University Press. doi:10.1353/hpn.2010.0006